



▪ *Rodrigo Parra Sandoval*, Colombia 1938 | Educador y pedagogo, destacado por sus investigaciones etnográficas sobre el desarrollo educativo en la sociedad.

# Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo\*

*Transformações universitárias e vagas no Equador: entre equidade, meritocracia e desenvolvimento*

*Enrollment and university changes in Ecuador: equity, development and meritocracy*

**María Verónica Di Caudo\*\***

El artículo describe la política de cupos de reciente implementación en Ecuador, destinada a sectores “vulnerables”, en el contexto de diversas transformaciones por las que atraviesa la Universidad a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior. El trabajo de corte cualitativo entremezcla perspectivas gubernamentales y de sujetos universitarios en los contextos de la política pública actual, y muestra que las medidas democratizadoras generan dilemas y contradicciones al promover articulaciones entre lo inclusivo, lo intercultural y tendencias educativas profesionalizantes y homogeneizantes, propias de una lógica neoliberal.

**Palabras clave:** universidad, inclusión, política de cuotas, meritocracia, interculturalidad, Ecuador.

*O artigo descreve a política de vagas de recente implementação no Equador, destinada a setores “vulneráveis”, no contexto de diversas transformações pelas que atravessa a Universidade a partir da Lei Orgânica de Educação Superior. O trabalho de corte qualitativo mistura perspectivas governamentais e de sujeitos universitários nos contextos da política pública atual, e mostra que as medidas democratizadoras geram dilemas e contradições ao promover articulações entre o inclusivo, o intercultural e tendências educativas profissionalizantes e homogeneizantes, próprias de uma lógica neoliberal.*

**Palavras-chave:** universidade, inclusão, política de cotas, meritocracia, interculturalidade, Equador.

*The article describes the university enrollment policy recently implemented in Ecuador which targets “vulnerable” sectors in the transformation processes that universities face as a result of the Organic Law on Higher Education. This qualitative study integrates both government and academic participants perspectives in the current public policy situation, and reveals how democratizing measures create dilemmas and contradictions when implementing actions among the inclusive and intercultural aspects, as well as the professionalizing and homogenizing educational tendencies which characterize the neoliberal perspective.*

**Key words:** university, inclusion, quota policy, meritocracy, interculturality, Ecuador.

\* El artículo se inscribe en el contexto de la investigación mayor en curso “Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en el nivel superior. Prácticas, políticas y discursos”, del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), iniciada en junio del 2014.

\*\* Miembro del Grupo de Estudio y Trabajo “Antropología y Educación” del Centro de Antropología Social (CAS), Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires (Argentina). Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Ciencias Sociales y Humanidades; Especialista en Planeamiento y Gestión de Educación a Distancia y Licenciada en Ciencias de la Educación.  
E-mail: verodicaudo@hotmail.com

original recibido: 30/12/2015  
aceptado: 08/03/2016

nomadas@ucentral.edu.co  
Págs. 167~183

## Introducción

En las últimas décadas se vienen generando estudios y trabajos a partir de problemas relacionados con la atención educativa de poblaciones con antecedentes lingüísticos y culturales distintos a los de la sociedad mayoritaria. Esto tiene estrecha relación con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, y las demandas de participación y garantías de derechos. Con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), aparece el tratamiento de la diferencia cultural y las políticas de reconocimiento, y esta población emerge como sector destinatario de la “inclusión”. Cuando la Constitución del 2008 declara al Ecuador como Estado plurinacional e intercultural, se comienza a construir en el país un fuerte discurso inclusivo acompañado de nuevas políticas públicas.

Este trabajo se focaliza en las actuales políticas de educación superior para estudiantes indígenas, que se dan en procesos globales y contextos más amplios de masificación de la Universidad:

En las primeras décadas del siglo XXI el camino de la masificación de la educación superior, en su tránsito hacia la universalización con inclusión efectiva, interpela a las políticas por la democratización externa de las instituciones, reclamada por grupos de la sociedad civil comprometidos con el acceso de nuevas poblaciones tradicionalmente marginadas por razones étnicas, culturales, económicas, sociales. La democratización externa de la educación superior es definida como la representación que los diversos grupos sociales, en términos socio-económicos, étnicos, de género y de capacidades diferentes tienen en ese nivel del sistema educativo. (Chiroleu, 2013, citado en Miranda, 2015: 15)

Diversas publicaciones recientes ubican a las universidades en los entornos de la era de la globalización y del conocimiento, y señalan los desafíos entre la educación superior y el trabajo, remarcando el papel fundamental de las instituciones de educación superior (IES) en los procesos de transformación de los países de la región, en cuanto a la consolidación de los principios y valores colectivos que sustentan la democracia y la “civilidad” (Hernández *et al.*, 2015; Miranda, 2015).

El artículo intenta describir cómo se van dando estos cambios en Ecuador en los últimos años a partir de un abordaje cualitativo, utilizando declaraciones de voces oficiales (discursos, documentos, prensa hablada o escrita) que dan cuenta de las transformaciones de la política pública —específicamente en el nivel superior—, entrelazándolos con trabajo de campo, entrevistas y diálogos informales con sujetos del ámbito universitario. El argumento que intento sostener tiene que ver con ciertas contradicciones existentes entre inclusión, interculturalidad y tendencias educativas homogeneizantes (basadas en una lógica occidental, utilitaria, individualista, meritocrática). Estas tensiones son evidentes entre la declaración de interculturalidad de la Constitución (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional Constituyente, 2010) y el discurso y política oficial restringida a la democratización del acceso —democratización externa, según Chiroleu (2013)—. En el primer apartado presento ciertos aspectos de la política educativa ecuatoriana respecto al nivel superior, lo que ayudará en la segunda parte a comprender la implementación de la política de cupos. Finalizo con más preguntas que respuestas, a manera de conclusiones abiertas.

## Cambios y transformaciones en la actual educación superior ecuatoriana: invertir, gobernar

Era el Estado ecuatoriano de la “Revolución Ciudadana”, pero también eran las recomendaciones de organismos internacionales que perfilaban las acciones estatales de inversión en política educativa. Cito un párrafo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en donde se caracteriza el papel del Estado en la educación del siglo XXI:

La idea central es simple: al Estado no necesariamente le corresponde administrar o prestar en forma directa los servicios educativos; pero sí le corresponde asegurar que los servicios tengan la calidad y cobertura que exigen los nuevos tiempos. Más específicamente, hoy se le asignan al Estado tres grandes responsabilidades en materia educativa. En primer lugar, la definición de prioridades sectoriales, a través de mecanismos de concertación democrática. En segundo lugar, la evaluación de resultados y su difusión amplia entre los usuarios. Y, en tercer lugar, la protección especial o “compensatoria” de los grupos socialmente vulnerables. Al acentuar las funciones directivas y catalizadoras del Estado, hay un nuevo reconocimiento de que la “sociedad civil” y el sector privado tienen un lugar esencial e imprescindible en el avance de la educación. Por eso, en lugar de un “Estado educador”, hoy se habla en todas partes de una “sociedad educadora”. Sin dogmatismos ni rigideces, se trata en cada caso de buscar la combinación óptima de actores y estrategias que mejor conduzcan a las metas acordadas. (Gómez, 1998: 143)

La agenda de la educación para el desarrollo humano resultaba clara, había que reorientar los criterios de intervención y gestión para “reinventar el gobierno” (Gómez, 1998) y reorientar el gasto público en cuatro direcciones principales: eficiencia, competitividad, equidad y participación. El planteo de la educación irrumpía como “la posibilidad más pertinente de desarrollo social y humano de un pueblo” (Gómez, 1998) —idea ya instaurada en otros documentos internacionales, tales como el de la Unesco *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996)—. La agenda se centraba en que “hoy educar es gobernar”, y postulaba que esto debía ser entendido por las sociedades y Estados de América Latina y el Caribe si querían ser parte de la historia del futuro, porque “gobernar hoy es educar para mañana” (Gómez, 1998).

El “socialismo del siglo XXI”<sup>1</sup>, declarado por el gobierno de Rafael Correa, paradójicamente, no estaba lejos de intentar cumplir la agenda internacional de educación para América Latina. Las cuatro reorientaciones de la inversión del gasto público se hacían presentes. La función de “compensar” a grupos vulnerables y buscar sectores y estrategias para articular las tareas se cumplían a la perfección en el plan piloto que aquí se presenta. Y como se evidenciaba en toda la política pública impulsada por este gobierno neopopulista (como era catalogado muchas veces por intelectuales y políticos), el Estado se empeñaba en renegociar la inserción económica, cultural y geopolítica del país al nuevo orden global, mientras que, hacia adentro, filtraba y negociaba los impactos redistributivos de la globalización sobre los diversos grupos. En ambos frentes, la educación resultaba una herramienta capital.

El Gobierno fue defendiendo todo tipo de reformas argumentando que las universidades cambiarían en beneficio de los intereses del Ecuador, porque el país apostaba por una “radical transformación” en su educación superior. Había elementos clave en la llamada *revolución educativa*: la inclusión (“una educación para todos”), la equidad de género (“hay que terminar con el patriarcado en las universidades públicas”; “todos los rectores y consejeros académicos son hombres”), el conocimiento (“ciencia y tecnología para el desarrollo”). Este último aspecto aparecía como el núcleo para el cambio de la matriz productiva, ya que los voceros gubernamentales indicaban que el cambio en la matriz cognitiva era fundamental para el cambio en el esquema de producción.

Tanto la educación superior como el desarrollo científico han sido una preocupación central para nuestro Gobierno. [...] También hay mucha responsabilidad en ustedes (los jóvenes) porque la tarea es diseñar el futuro [...]. Sólo la difusión de conocimiento garantiza la equidad entre las sociedades. Vamos a construir un ecosistema social, para el desarrollo del conocimiento y de la tecnología [...]. Todo aquello que no sea excelencia, representa una piedra en el camino que debe ser desechada. Ecuador tiene 10.000 becarios repartidos por todo el planeta. La mayoría en maestrías y doctorados. Vamos a convertir a Ecuador en un país de revolución y conocimiento. (Agencia Andes, 2015: s/p)<sup>2</sup>

Discursos, propagandas y programas gubernamentales se centraban en el campo de la ciencia, el

conocimiento y la educación superior. Estos elementos se posicionaban como ejes de atención principal e intervención. Escuchemos las declaraciones de Ramírez, vocero de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt):

El cambio estructural en el Ecuador es producir otro modelo de acumulación, dentro de la relación de acumulación-redistribución materialista. Tenemos un modelo rentista de acumulación, primario, explotador, sectario e importador, de los cuales sólo una, la burguesía de exportación-importación comercial, es quien controla la política económica. De esta manera, el cambio estructural se debe dar mediante el conocimiento, transmitido desde la escuela hasta la universidad. Es por ello que pretendemos pasar de los recursos finitos (porque Ecuador es un país petrolero) a los recursos infinitos que representan la producción de ideas. (Contretemps, 2014: s/p)

## Democratizar, producir conocimientos

Otro objetivo de la política educativa era buscar reducir las desigualdades que encontraban los ecuatorianos a la hora de acceder a la educación superior, y por eso una cuestión esencial implicaba la gratuidad en el acceso, lo que permitía la “democratización”.

Si bien es cierto que nuestras universidades ya eran del Estado, esto no significaba que eran públicas. Por el contrario, eran universidades con una fuerte presencia privada. El punto de la reforma consistía en desprivatizar la Educación Superior. Estas universidades, si bien dependían del Estado, tenían por ejemplo pagos de tasas de admisión que constituían un obstáculo para el acceso de estudiantes con menos recursos económicos. Nosotros hemos propuesto que la Educación Superior sea gratuita. (Contretemps, 2014: s/p)

El punto de partida de la LOES fue el informe del Mandato Constituyente 14, que retrató la realidad de 72 universidades y 25 institutos superiores, cuyas recomendaciones dieron lugar a revisiones y nuevas evaluaciones en marcha. Uno de los puntos focales de dicho informe fue hacer público el virtual “divorcio entre las universidades y el desarrollo del Ecuador”, especialmente en lo que al talento humano se refiere. “Somos el país con mayor inversión pública de la

región y, sin embargo, tenemos que importar talento humano porque no tenemos esos técnicos”, expresaba Ramírez en una entrevista radial (junio de 2014).

El Gobierno ecuatoriano impulsaba una “revolución educativa” con el sentido de “recuperar y restablecer el sentido de lo público” en la educación superior en contra de la “mercantilización” y la “rentabilidad”. “Toda la reforma de la Educación Superior consiste en desmercantilizar el sistema y construir el bien común del saber, de manera general, y en la Educación Superior, en particular” (Contretemps, 2014: s/p). Correa argumentaba en una entrevista en ocasión de sus ocho años en el gobierno: “Somos un gobierno de izquierda moderna, del socialismo del siglo XXI. No es que el mercado no importe, sí importa porque asigna recursos, pero el mercado tiene que estar en función de la gente y no al revés” (Agencia Andes, 2015: s/p)

Los discursos oficiales acentuaban que las universidades del país eran organizadas en función del sistema económico capitalista y, en consecuencia, no buscaban desarrollar carreras que no fueran con este sistema económico, lo que producía una “separación fuerte entre las carreras científicas y las de humanidades”. Declaraciones públicas de Ramírez mencionaban una propuesta de ley llamada “Economía Social del Conocimiento”, y explicaba que, como país del sur, se vivía una fase de neodependencia en cuanto a los conocimientos generados por países más industrializados.

Proponemos una nueva ley que recupera el conocimiento y el bien común, y aspire a romper este monopolio y la lógica de los tratados de propiedad intelectual del intercambio de libre comercio entre el Norte y el Sur. Para ello, es indispensable contar con una nueva arquitectura regional. Proponemos construir, desde Unasur, un CIADI [Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones] en Sudamérica, para que los conflictos se puedan resolver en la región y no, por ejemplo, en Washington o el Banco Mundial. Vamos a tener que ponernos de acuerdo para discutir el significado de la propiedad intelectual. Con el presidente Correa estamos discutiendo el tema dentro de los acuerdos regionales e internacionales, pues es aquí donde se juega la verdadera emancipación. (Contretemps, 2014: s/p)

Comunicaciones de Correa indicaban reiteradamente que Ecuador era el país de América Latina que



■ *Henry Giroux*, Estados Unidos, 1943 | Crítico cultural, fue uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en su país, la cual propone que a través de la práctica, los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su sociedad.

más invertía en educación superior: “En promedio el Gobierno Nacional destina el 1,8 % del PIB para inversión en Educación Superior. A escala mundial, esa cifra solo la supera Dinamarca que invierte el 2,2 % del PIB” (*El Ciudadano*, 2014). Para el primer mandatario, el rol de los jóvenes era estudiar, y los cambios que se impulsaban para democratizar el acceso a la educación tenían el objetivo de promover la excelencia académica.

Según datos oficiales, en Ecuador el 20 % más pobre de la población ingresaba a la Universidad desde la gestión del gobierno actual (*El Ciudadano*, 2014). Desde el 2007, cuando asumió Correa, un total de 8 860 jóvenes habían obtenido becas del Estado para estudiar en el extranjero. Ecuador tenía 2,31 becarios por cada 10.000 habitantes, había dicho el presidente (*El Comercio*, 2014c). Este in-

tenso programa de becas de pregrado y de posgrado en el exterior fue parte de la “revolución” en la educación superior, y de un “salvataje del país de la mediocridad académica y educacional” (Correa, 2012). El secretario de la Senescyt explicaba en una entrevista la política de becas para estudiar en el extranjero:

Lo que es fundamental es la producción de conocimiento. Eso implica mayor inversión de recursos para el conjunto de la investigación. No es posible hacerlo de un día para el otro [...]. Por eso, hemos creado uno de los programas más ambiciosos casi equivalente al del Brasil, en términos de políticas públicas de becas, si lo vemos proporcionalmente al número de la población. Este programa permite a los estudiantes y a los profesores de las universidades salir al extranjero para hacer sus maestrías y sus doctorados. Hemos dado la posibilidad a 7 000 estudiantes de hacer sus estudios en las mejores universidades del mundo, mientras que antes eran solamente 200 estudiantes. Hemos invertido USD 500 millones en este proyecto de becas. [...] Gracias a esta política, el Ecuador es el país con la tasa más alta de estudiantes universitarios provenientes de familias pobres (27 %) en América del Sur.

Esto es importante porque esto va a permitir la democratización de la enseñanza superior. Ahora bien, en Ecuador entrar a la universidad permite la movilidad social. Según los modelos econométricos es muy improbable salir de la pobreza sin ayuda. Nuestras medidas tienen como punto de partida suprimir la pobreza de manera estructural. (Contretemps, 2014: s./p)

Todas estas políticas promocionadas en un fuerte y dominante aparato de comunicación estatal, posicionaban al Ecuador desde la mirada externa como un buen ejemplo de inversión y transformación educativa, donde la Universidad aparecía como un eje articulador muy fuerte.

## Evaluar, controlar

En el 2011 se inició un proceso de evaluación de las universidades según criterios de titulación y escalafón de profesores, infraestructura, horas de clase, mallas curriculares, entre otros, categorizándolas en letras (A-E). La LOES tenía previsto reevaluarlas después de un año y medio con la condición de que aquéllas que no pasaran la segunda evaluación estarían obligadas a cerrar. Así, el 12 de abril del 2012 fueron cerradas catorce universidades de categoría E por “deficiencias en la calidad académica” al no pasar la evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La clausura de estas universidades privadas —llamadas por el gobierno *universidades de garaje*— se consideraba un paso muy importante de la “revolución educativa”, según los voceros estatales. En éstas se encontraban inscritos 38.000 estudiantes para quienes se generó un plan de contingencia que los reubicaba en otras instituciones en las mismas carreras o en carreras afines.

En el Ecuador del pasado había universidades que ofrecían varias carreras profesionales que no se necesitaban y con títulos rimbombantes como Ingeniería en Cosmeatría. Además, en el país existía una sobredemanda para estudiar administración de empresas cuando se carece de ingenieros, mineros y geólogos. (Correa, 2012: s/p)

El titular de la Senescyt explicaba también en discursos y espacios públicos que la asignación de recursos para las IES se estaba realizando con base en el análisis de cuatro aspectos: incremento de la calidad, democratización, generación de conocimiento y pertinencia de carreras para el país. El proceso de “depuración” se mantenía como una política permanente del Movimiento Alianza País. Asimismo, el gobierno de Correa se fijó



■ *Antón Semionovich Makárenko*, Rusia 1943 | Afirmó que para educar no bastaba con tener grandes conocimientos, sino también comprender las peculiaridades de la vida de cada estudiante para así incidir adecuadamente en ellos.

como meta fortalecer la oferta de institutos técnicos, que hasta el 2017 sumarían 40 para acoger a 100.000 estudiantes. Los planes estatales disponían de una evaluación de las universidades cada 5 años y de una continua acreditación de carreras.

Mientras se cerraban 14 universidades privadas, se planeaban otras 4, esta vez nacionales y “emblemáticas”, ubicadas estratégicamente en diversos sectores del país<sup>3</sup>. Desde marzo del 2014, Yachay (*conocimiento*, en lengua quichua) funcionaba en Imbabura en 4 270 hectáreas, y estaba especializada en “ciencias duras”, orientada hacia la investigación científica y el fomento de industrias para las áreas de biomedicina, petroquímica, nanotecnología, emprendimiento, informática y geología. En el futuro y según el Gobierno, esa

*ciudad del conocimiento*, como también se la llamaba, estaría vinculada a 11 institutos de investigación que conformarían parques científicos y tecnoindustriales construidos a su alrededor. “Es la primera vez que se crea en Latinoamérica una universidad en la que el 97 % de estudiantes y el 100 % de profesores no proceden de 20 km a la redonda”, afirmó a la prensa El Comercio (2014c) el rector de Yachay (en aquel momento el español Fernando Albericio), añadiendo que una de las metas era ayudar a cambiar la línea de producción nacional. Yachay, con docentes extranjeros, albergaba a 169 jóvenes y tenía en sus planes abrir maestrías en energías sustentables, nanotecnología, química orgánica y farmacéutica, con la colaboración de la Universidad de Barcelona y otras IES extranjeras.

La apertura de estas universidades generaba distintas opiniones. Se escuchaban algunas voces críticas desde el interior del campo de la educación superior y de políticos opositores que cuestionaban la enorme inversión para crear estas universidades de excelencia en vez de haber dispuesto esos fondos en el mejoramiento de las ya existentes. Intelectuales como Walsh y Villavicencio eran aún más críticos:

Existen nuevas normativas y nuevas medidas de evaluación que pretenden mejorar las universidades del país y su empeño científico-académico, forjando un modelo que desacredita lo nacional, deifica el “primer mundo” y su conocimiento “universal” y concreta la función práctica y productiva de la universidad, función que es utilitaria al proyecto político, modernizante y neodesarrollista del gobierno actual. (Walsh, 2014: 60)

Una falsa noción de universalismo del conocimiento parecería ser el principio que está orientando las políticas de la educación superior [...]. Una suerte de capitalismo académico que niega la universidad como espacio público de debate, discusión, análisis y crítica [...] que niega la experiencia, la historia de la universidad ecuatoriana e ignora su papel fundamental como repositorio de la cultura nacional que la está haciendo perder su sentido y horizonte. (Villavicencio, 2013: 8)

Lo que se ponía en juego era la concepción de Universidad y de conocimiento en relación con: ¿qué tipo de Universidad?, ¿qué tipo de conocimientos?, ¿y para qué? Esto enmarcado en nuevas reconfiguraciones de la colonialidad del saber en un Gobierno

supuestamente “progresista” y en un país con una Constitución de carácter intercultural, y en el contexto de la LOES que señala como una de las funciones de la educación superior promover las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales en el marco de la interculturalidad (art. 13, literal l).

Luego de la evaluación de las universidades, en una segunda etapa de esta “revolución educativa” se evaluaron las sedes o extensiones, también clasificándolas esta vez en cuatro categorías: aprobadas, condicionadas, fuertemente condicionadas y no aprobadas. En abril del 2013, el CEAACES presentó el informe de evaluación y “depuración” de las 86 extensiones universitarias del país, en el cual resultaron 2 extensiones aprobadas, 21 condicionadas, 19 fuertemente condicionadas y 44 no aprobadas que debieron cerrar.

Entre sus mandatos respecto a la calidad, la LOES exigía que los docentes de tiempo completo tuvieran plazo para doctorarse hasta el 2017. Un rector de una universidad en un foro público expresaba: “[...] hay un fetiche de los Ph.D, el gobierno contrató un *pull* de doctores y lo están viendo como un requisito y no como una necesidad”<sup>4</sup>.

Para esto se fueron dando iniciativas particulares de las universidades para invertir en la formación de sus profesores, mientras que el Estado otorgaba becas de formación de cuarto nivel y la Senescyt llevaba adelante el programa “Prometeo de Viejos Sabios”, que contrataba profesores-investigadores extranjeros (o nacionales radicados en el exterior) con título de doctorado. El programa financiaba la estadía para aquellos que venían a trabajar a universidades e institutos de investigación públicos con salarios más altos que los de los profesores nacionales. En los discursos gubernamentales este programa era uno de los más “lúcidos y visionarios” porque potencializaba la “movilidad académica y científica inversa”, o sea, recibía talentos en vez de exportarlos (*El País*, 2013).

## Acceder, incluir

El país de la “Mitad del Mundo” adoptó en el 2011 un sistema de ingreso a las universidades públicas para “democratizar” el acceso con una prueba de aptitudes llamada *Examen Nacional de Educación Superior*



(ENES). El examen estandarizado que medía supuestamente competencias verbales, de cálculo y razonamiento abstracto, evitaría —según las voces oficiales— sesgos socioeconómicos y culturales, argumentando que éstos evaluaban habilidades académicas y no conocimientos previos. Por tanto, la prueba se promocionaba como garante de la igualdad de oportunidades para el acceso a las universidades.

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

El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) actuaba como un intermediario entre la oferta de las universidades y la demanda estudiantil, y se mostraba como un modelo incluyente al ofrecer iguales oportunidades para todos los jóvenes. Según las calificaciones obtenidas, los estudiantes tenían acceso a una u otra carrera. Los que obtenían los puntajes más altos en el ENES (más de 950 sobre 1 000), integraban el Grupo de Alto Rendimiento (GAR), con posibilidad para postular en universidades extranjeras. Según datos oficiales, el 21 % de los GAR correspondía a graduados de colegios municipales de Quito. El titular de la Senescyt indicó que ese grupo constituía el 0,2 % del total de quienes rendían el examen, y los comparó con “una selección de fútbol en lo académico”. Para asegurar la equidad, emergía una fuerte política de becas:

La gratuidad no es suficiente. Por esta razón, al momento de la prueba de actitud identificamos a los estudiantes más pobres y les otorgamos automáticamente una beca de USD 160, que corresponde a la mitad del salario mínimo en Ecuador, y doblamos esa suma a los estudiantes de estas categorías populares que obtienen notas superiores a 8/10 durante los exámenes, para su formación académica, hablamos de alrededor de USD 300. Es importante destacar que en Ecuador, estas personas viven con menos de \$2 por día. Así que esto es un incentivo real para que estudien. Estas medidas provocaron que se duplicaran las inscripciones de los/las estudiantes provenientes del 20 % de las familias más pobres y, asimismo, observamos que se duplicó la inscripción de los estudiantes afroecuatorianos. Existe

una verdadera democratización del sistema. (Contretemps, 2014: s/p)

El mejoramiento de la calidad y la democratización de la educación superior era siempre un tema central en la política pública, como lo expresaba el vocero fundamental en la temática:

El gobierno de Correa heredó un sistema universitario que, pese a ser estatal, cobraba. Había un “proceso de elitización” en las universidades oficiales por lo que marcó como hito el establecimiento, en 2008, de la gratuidad en la educación superior. Esta decisión incrementó la matrícula de alumnos pobres en universidades de 11 % a 20 % entre 2006 y 2013. En ese mismo periodo, la asistencia de indígenas a los centros educativos aumentó de 9,5 % a 17,5 % y de afroecuatorianos de 14,1 % a 25,5 %. (Contretemps, 2014: s/p.)

La “democratización de la educación” era una amplia bandera en toda referencia a la política pública. Por ejemplo, desde la Senescyt se señalaba una y otra vez que el SNNA había permitido que todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de acceso a la educación, pues “ahora la asignación de cupos se da por un sistema de meritocracia y no por palancas como se hacía antes de este gobierno” (diálogo Ramírez, 2015)<sup>5</sup>. La idea emergente sobre la meritocracia pareciera indicar que en cada joven con sanas ambiciones educativas, a fuerza de sus propios méritos educativos, por más pobre que fuese, tenía igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quisiera: médico, ingeniero, genetista, docente o político, empresario o intelectual. Tal vez convenga abrir los ojos y no ser demasiado ingenuo, porque como dice Bourgois:

Lo cierto es que las capacidades de autodeterminación están desigualmente distribuidas en el tejido social y sean cuales sean los recursos y capitales, su disponibilidad, acceso, adquisición y uso, exceden siempre nuestras voluntades individuales. La trampa del neoliberalismo es hacernos pensar que “cualquier persona inteligente puede pasar de los harapos a la abundancia si trabaja con tesón”. (Bourgois, citado en Márquez, 2015:6)

Lo que no se decía desde el discurso oficial, pero se constataba en la realidad, era que en no pocas ocasiones, los jóvenes rendían el examen varias veces porque no alcanzaban los puntajes requeridos. Se necesitaban notas altas para poder conseguir un cupo en carreras de interés

nacional tales como medicina y educación. Los futuros estudiantes tenían la posibilidad de elegir cinco carreras y, según las notas, la Senescyt les ofrecía una beca en una de las opciones seleccionadas vía sistema informático. Las opciones eran por carrera, no por Universidad ni por territorio o provincia, esto implicaba que los jóvenes que aceptaban la beca debían mudarse (no pocas veces de provincia) y aceptar —si no querían perder el cupo— la carrera ofrecida (que, por supuesto, la mayoría de las veces era la última opción que habían señalado). Los estudiantes reconocían que solían hacer esta elección sin claridad vocacional y sin conocer otras tantas veces de qué se trataba la carrera. Todas las universidades (públicas, privadas y cofinanciadas) tenían la obligación de asignar un cierto número de cupos para que la Senescyt pudiera ofrecerlos a los beneficiados que pasaban el examen. No siempre, era obvio, las elecciones de los futuros estudiantes coincidían con las plazas en las carreras, universidades o provincias que el Estado otorgaba. Esto significaba que la “gratuidad” que daba el Estado no era

siempre elegida por los interesados. “Mi familia saca de donde no tiene, no pasé los exámenes, pero quieren que estudie, estoy pagando en esta Universidad que no era tan cara” (estudiante, refiriéndose a una universidad privada católica).

Muchos jóvenes con los que tenía contacto, también me relataban que habiendo obtenido buenos puntajes no conseguían cupos, y en algunas pocas manifestaciones públicas que se realizaron a manera de plantones en la puerta de la Senescyt o de la Universidad Central, expresaban: “[...] la educación es un derecho y no un privilegio”, “la U es para todos”, “los sin cupo resistimos” y “esta Revolución está dañando nuestra educación”<sup>5</sup>. Las respuestas de los organismos oficiales consistían en que se repostularan en las próximas fechas para tener “más suerte”.

Testimonios diversos durante mi trabajo de campo parecían mostrar que las presiones sociales por estudiar



■ *Nubia Muñoz Calero*, Colombia | Médica y científica, pionera a nivel mundial en las investigaciones y la vacuna contra el virus del papiloma humano.



■ Martha C. Nossbaum, Estados Unidos 1947 | Filósofa y escritora, afirma que necesitamos una educación fundada en las artes y las humanidades para alcanzar una sociedad justa. Defensora de los derechos de la mujer. Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, 2012.

y la demanda de la educación superior de las nuevas generaciones era la motivación suprema para entrar en este proceso, con el fin de acceder a la Universidad. Las familias con mayor o menor esfuerzo económico intentaban enviar a sus hijos a cursos que preparaban para rendir con un mínimo de éxito el ENES. Obviamente, los jóvenes “vulnerables” no contaban (por más que quisieran) con estas opciones. Estos espacios preuniversitarios se convertían en un fuerte “negocio” que competía por estudiantes egresados del nivel medio que requerían estar lo mejor preparados posible para las pruebas estandarizadas. Por tanto, a las diversas desigualdades (territoriales, socioculturales, de calidad en los trayectos de educación de cada sujeto, etcétera) se sumaba la desigualdad del acceso o no a un curso preuniversitario.

En los discursos estatales, los *méritos* eran el concepto positivo más utilizado en el montaje de la política pública de los últimos años. Esta perspectiva de la educación era cercana a las teorías del consenso<sup>7</sup>, y específicamente, al funcionalismo tecnológico<sup>8</sup>, que sostenía la creencia generalizada en que los éxitos y fracasos eran resultado de los logros individuales. O dicho de otro modo, las personas se diferenciaban entre sí gracias a los esfuerzos y logros-méritos que iban consiguiendo a lo largo de la vida<sup>9</sup>. Desde estas posturas se fundamentaba tanto el éxito como el fracaso de los estudiantes:

¿Cómo se explican esos diferenciales de logro? Principalmente, en función de las oportunidades y de los méritos. Las primeras se refieren a que la educación debe garantizar que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Si todos acceden a esas oportunidades, entonces las diferencias obedecerán a los méritos de cada uno. De hecho, los méritos explican los logros escolares, y en base a estos últimos, se asignan los roles sociales. (Gvirtz *et al.*, 2008: 69)

La política pública educativa en Ecuador estaba haciendo de la Universidad una institución capaz de distribuir “objetivamente” a los estudiantes. Eran los logros y méritos de los que todo el tiempo se les hablaba a la juventud ecuatoriana (y, específicamente, a los jóvenes “vulnerables”, entre ellos, los indígenas) los que les permitirían adquirir posiciones de ascenso social y roles adquiridos a través de un título profesional. Según el titular de la Senescyt, los estudiantes que pertenecían a los quintiles más bajos de pobreza tenían el 70 % de probabilidades reales de cambiar su calidad de vida si terminaban una carrera. “A los pobres no hay que darles limosna sino oportunidades”, aseguraba el ministro de conocimiento y talento humano (*El Comercio*, 2014a).

Podemos detectar el optimismo pedagógico de la década del sesenta, cuando desde la teoría del capital humano se apostaba al crecimiento de los países. Más de 50 años habían pasado, pero la discusión económica que trajo aquella tesis nos permite también explicar las inversiones del Estado ecuatoriano en educación.

De igual modo, actualmente algunos investigadores piensan en la misma línea. Si bien Tapia Guerrero (2016) habla desde México y desde el subsistema de universidades interculturales (UI), pudiéramos pensar que en Ecuador, la inclusión de los indígenas en el nivel superior (y más aún, sin ninguna intención de generar un subsistema de UI) puede ser un instrumento de la política social del Gobierno para generar oportunidades de educación para los jóvenes de pueblos originarios y la formación de capital humano, esperando mejorar con ello los indicadores de acceso a los servicios educativos y reducir los índices de marginación entre dichos pueblos. Este investigador plantea que “la política educativa termina subordinada a las necesidades de crecimiento económico a través de la generación de capital humano como recurso para incrementar la productividad” (Tapia, 2016: 26), lo que genera un reduccionismo o desproporción de origen entre la respuesta gubernamental y la agenda de interculturalidad, que no puede reducirse ni a una agenda educativa, ni a una agenda social, aunque no las excluya.

La educación, una vez más en la historia, parecía estar siendo considerada como uno de los factores para potenciar el crecimiento económico del país. Eran las carreras que aportaban al “Plan Nacional de Desarrollo” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009 y 2013), eran los títulos profesionales en función del cambio en la matriz productiva. Por eso, el presidente Correa, con orgullo, mencionaba una y otra vez las grandes inversiones que el país hacía en educación. “Seamos globalizados para compararnos a los mejores, para aspirar a lo más alto: un sistema de educación superior que pueda estar entre los mejores del mundo”<sup>10</sup>. La educación no era un gasto sino una inversión pública y, en esa medida, se transformaba en un elemento crucial por considerar en la implementación de estrategias de desarrollo económico y mercado. Por esta razón, existían las carreras de interés nacional y toda una política pública de la Senescyt para el fomento del talento humano en educación superior (Senescyt, 2012).

## Un plan piloto de cuotas

A partir de la declaración constitucional del Ecuador como Estado plurinacional e intercultural y de la nueva LOES, fueron incorporados proyectos sobre gratuidad educativa y acceso a la Universidad en la política públi-

ca, con el objetivo de incluir a grupos históricamente excluidos. En este contexto, en el 2014, el Estado ecuatoriano —a través de la Senescyt— firmó convenios de cooperación interinstitucional con cinco universidades privadas para implementar un plan piloto de cuotas que permitiera el ingreso de jóvenes estudiantes indígenas a distintas carreras<sup>11</sup>.

Como hemos visto anteriormente, se destacaba la importancia de contar con políticas que democratizaran el acceso a universidades privadas a quienes por su condición no podían hacerlo solos: grupos históricamente excluidos, personas con discapacidad y ciudadanía de escasos recursos económicos que cumplieran con criterios de “vulnerabilidad” establecidos por el SNNA con el “objetivo de garantizar el acceso meritocrático y la igualdad de oportunidades”, “que puedan acceder, mantenerse y terminar exitosamente su formación académica” (Convenio, cláusula 1, No. 24). En palabras de Ramírez, las becas eran estrategia de equidad: “Nosotros tratamos de corregir estas desigualdades recuperando los bienes comunes y colocando políticas de cuotas en las universidades privadas, así como cuotas para los/las indígenas y los/las afroecuatorianos/as” (Contretemps, 2014: s/p). Se resaltaba la importancia de contar con universidades de categoría A y B que acogieran a estudiantes por sus “méritos académicos y su capacidad de servir al país”. Las becas equivalían a la cobertura del 100 % de costos de matrícula y colegiatura, por lo cual, se las consideraba como una “extensión de la política de gratuidad en la educación superior”, instaurada por el Gobierno de Alianza País.

Otro de los grandes logros es que la tasa de acceso a la educación superior de los indígenas y afroecuatorianos, grupos vulnerables que tienen menos oportunidades de estudiar, se ha incrementado notablemente. Así los indígenas pasaron del 9,5 % en 2006 al 17,2 % en 2014 mientras que los afroecuatorianos pasaron del 14,1 % de acceso al 21 % en el mismo período.

Uno de los objetivos centrales de la política de cuotas es conseguir calidad, excelencia e igualdad de oportunidades y construir la visión donde la universidad sea un espacio de encuentro común de los ecuatorianos, donde el proceso del conocimiento sea compartido, sin discriminación. Esta es una política de gobierno y debemos buscar una cohesión social que debe darse en todos los espacios de la sociedad, seguiremos trabajando con universidades particulares para

seguir construyendo el país del conocimiento (Secretario Senescyt, discurso inaugural de Plan Piloto, septiembre 2014)<sup>12</sup>.

Las autoridades educativas aseguraban que la educación superior permitía la movilidad social, mejores oportunidades de trabajo y más ingresos. Y señalaban, además, que las becas ayudarían a aumentar la tasa de permanencia. Las becas otorgadas a los estudiantes indígenas se transformaban ciertamente en una gran inversión para que estos jóvenes estuvieran en capacidad de “servir al país”<sup>13</sup>. Las universidades debían comprometerse a trabajar de manera conjunta con la Senescyt haciendo efectivo el plan piloto de política de cuotas mediante un “acompañamiento académico”, con el objetivo de garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes (Convenio, cláusula 2 y 13).

Los destinatarios de las becas eran aquellos estudiantes que, después de haber rendido el ENES, eran identificados por el SNNA por alguna de estas características: origen socioeconómico bajo (quintil económico 1 o 2 de la población), pertenecer a una etnia, tener una discapacidad, residir en una zona fronteriza o estar en calidad de refugiado.

Además de la beca de colegiatura, los estudiantes contaban con la posibilidad de obtener una beca complementaria para gastos de manutención mensual otorgada por el Instituto de Fomento al Talento Humano —el más conocido Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo (IECE) hasta mediados del 2015—, previo análisis del caso y cumplimiento de requisitos. Este beneficio era sumamente complejo de tramitar por los estudiantes que debían juntar muchísimos *papeles* (como ellos llamaban a una serie de requisitos y evidencias: cuenta bancaria propia, certificaciones universitarias, acreditación de pertenecer a una et-



■ *Adriana Ocampo Uria*, Colombia. 1955 | Geóloga planetaria y directora de Programa de la Ciencia en Sede de la NASA. En el 2002 fue seleccionada por la revista *Discovery* entre las 50 mujeres más importantes en la ciencia.

nia, etcétera) y luego pasaban a un largo trámite burocrático. Solía haber trabas y demoras. Poquísimos estudiantes lograban tramitar la manutención y, por tanto, buscaban otras estrategias para sobrevivir: parar en casas de algún familiar o buscar trabajo, apelar a redes de caridad, etcétera.

En una de estas universidades privadas se había diseñado un programa de acompañamiento con asesores y tutores. Y en una reunión de bienvenida, quien había sido designado coordinador para estos estudiantes que entraban por cuotas, expresaba:

Queremos que ustedes terminen la carrera; acá no estamos para perder el tiempo. Ustedes tienen que decidirse a terminar la carrera. Este programa se hace en las mejores universidades del mundo, en EE. UU., en Alemania. Es un sistema ideado en EE. UU. ¿Dónde creen que están las mejores universidades del mundo? ¿Dónde, eh? La escuela en EE. UU. no es buena, el colegio tampoco, pero de las mejores 100 universidades del mundo, 97 están en los EE. UU. Y esto es porque los que estudian allá, van a estudiar [remarca esto último diciéndolo con otro tono y casi deletreando]. Ustedes están acá para estudiar. ¿Para qué están ustedes acá? [les hace que repitan, los estudiantes dicen a coro: para estudiar]. Bien. Entonces no vengán a hacernos perder el tiempo. ¡Están para estudiar! [...]. Se necesita que ustedes estén con el objetivo de estudiar y para eso está este programa. [...] Ustedes son inteligentes y tienen que graduarse y el programa les da atención individualizada, un involucra-

miento activo con el alumno. El asesor es su amigo y su aliado. Ténganle confianza. Usted va a tener un amigo/a profesional. Yo tengo 20 estudiantes a mi cargo por ejemplo. Y los tutores que son elegidos por los directores de cada carrera, y usted debe tener una relación profesional con ellos, o sea no son amigos, no les dan haciendo los deberes y no hay enamoramiento entre uno y otro. (Di Caudo, 2015: 203)

La lógica neoliberal puede entrecruzarse tanto en la postura de este coordinador del programa de acompañamiento, como en las de los discursos de organismos gubernamentales. Krause-Jensen y Garsten (2014) han afirmado ya que una nueva “economía del conocimiento” global genera fuertes cambios en la educación superior, con atributos típicos de la formación universitaria como son la “individuación” y la “personalización”. El peso de los últimos años dado a controles, mediciones, evaluaciones, *rankings*, que preparen a los estudiantes para el mercado de trabajo y la competencia son claras evidencias. En Ecuador —y como hemos visto ya en este trabajo— había claros ejemplos de políticas de evaluación y control donde universidades y sujetos eran medidos constantemente y calificados (o descalificados) por organismos estatales. Había preocupaciones y temas recurrentes en el campo de las IES desde el 2010 con la nueva Ley de Educación Superior: universidades categorizadas, acreditación de carreras, títulos doctorales de los docentes y evidencias de sus publicaciones indexadas, estudiantes medidos por calificaciones de exámenes que les abrían o cerraban puertas a determinadas casas de estudios o carreras, jóvenes profesionales compitiendo por becas para estudios de cuarto nivel en el extranjero.

Como se va evidenciando, no está en cuestión en ningún momento el conocimiento “universal” (la excelencia académica se alinea con el conocimiento tecnológico, científico, la meritocracia), restringiéndose a la “democratización externa” (Chiroleu, 2013), es decir, que se aumenta el acceso de los grupos tradicionalmente excluidos a la educación superior, sin incluir el diálogo de saberes (o lo que podría denominarse *democratización interna*) o la “interculturalización” de la educación superior, en términos de pertinencia e inclusión de conocimientos diversos.

Podemos interpretar que dichas políticas de educación superior y la forma en que estaban siendo muchas veces implementadas, determinaban lo deseable y esperable de estos jóvenes indígenas “incluidos” en la

Universidad, modelando subjetividades (Krause-Jensen y Garsten, 2014). Patrones de “colonialidad” (Quijano, 2014) intentaban —consciente o inconscientemente— atravesar subjetividades no sólo en los estudiantes sino en la academia entera. En el caso de los jóvenes, el “éxito” en estas primeras etapas consistía en desarraigarse de sus comunidades para “adaptarse bien”, y en ser “inteligentes” para aprobar las materias. El Estado ofrecía el acceso, y la responsabilidad quedaba en manos de cada estudiante. Se hacía necesario visibilizar todo “mérito” individual, al tiempo que invisibilizar valores y saberes comunitarios. La agencia individual era de destacar; las marcas sociales, comunitarias, ancestrales, culturales no eran tomadas en cuenta. Esto último se daba de muchas maneras: los jóvenes lo hacían para evitar discriminaciones, los programas de estudio no sufrían ninguna modificación “inclusiva”, no existían espacios de diálogo dentro de las universidades para las opiniones, necesidades y sentires de estos estudiantes indígenas no entraban tampoco en espacios de diálogo dentro de las universidades.

“No puedo dejar perder la oportunidad de la beca” era una expresión reiterada por todos los jóvenes con los que interactuaba en mi trabajo de campo. Ellos vivían situaciones de contradicción que les generaban sentimientos encontrados. Soledad en los nuevos ámbitos universitarios y en la ciudad cuando eran estudiantes que salían de sus comunidades para comenzar a estudiar, exclusiones y discriminaciones de parte de algunas personas, fuertes sentimientos de extrañar a los suyos, inseguridades y temores. Pero sentían que todo esto lo tenían que sufrir y tolerar, llorar y ocultar, porque no podían dejar pasar la “oportunidad” de la beca. “Si no aprovecho esta oportunidad no voy a tener otra”, “no es lo que me gusta, pero cómo hago, es mi única oportunidad de estudiar”, eran expresiones frecuentes, junto con otras del estilo: “Mi familia se siente orgullosa, no puedo contarles lo mal que me siento para no defraudarlos”, “no es lo que me gusta, pero es lo que me salió (refiriéndose a la carrera)”, “siento que no puedo, hay muchos desniveles con lo que yo estaba estudiando en mi comunidad”. La beca parecía casi una de esas promociones de los *black friday* que había que consumir.

Cuando sujetos del ámbito de la política pública y sujetos universitarios (administrativos, profesores e instancias del programa de acompañamiento) hablaban de estos estudiantes, señalaban estados de vulnerabilidad,

orfandad, soledad, exclusión, pobreza, discapacidad, así como condiciones de carencia y falta (en lo lingüístico, en la forma de razonar, en los desfases de trayectorias educativas previas). Ante muchas de estas condiciones que estaban ya dadas (casi naturalmente) o que se daban, justamente, a partir de procesos inclusivos (“ustedes acá están huérfanos”, “fueron separados de sus comunidades”, “se sienten solos, depresivos o pueden caer en faltas tales como robar en las aulas”), los servicios de la Universidad (asesores, tutores, psicólogos, personal dispuesto a ayudar) emergían como estrategias necesarias para contrarrestar los efectos colaterales de ganarse una beca, migrar a la ciudad, comenzar a estudiar una carrera y, muchas veces, ser discriminado. Pero, como afirma Cuji:

Si las políticas de acción afirmativa se quedan exclusivamente en el ingreso y no procuran una sensibilización de la población universitaria no indígena sobre las diferencias culturales, entonces estudiar en universidades convencionales puede significar un espacio de maltrato racista y discriminación para los individuos afroecuatorianos, indígenas y montubios que logran acceder a ellas. (2015: 88)

Los valores que terminaban incluyendo a los jóvenes en las aulas universitarias tenían más que ver con la competitividad, la eficiencia, la racionalización y funcionalización de los procesos institucionales y técnicos, y, en general, los valores de la ética del mercado. Según Franz Hinkelammert (2012), esto es parte del cálculo de utilidad propia en toda la sociedad y en todos los comportamientos, donde, por tanto, hasta la política se hace servidora del poder económico:

Lo que llama la atención es que estos valores vigentes son todos valores formales y jamás se refieren al contenido de las acciones humanas. Son los valores de lo que se llama racionalidad, muchas veces reducida a la racionalidad económica. (Hinkelammert, 2012: 176)

## Conclusiones abiertas...

*Cada participante en el mercado, al tratar de salvarse él mismo, ayuda a que todos se arruinen.*

Charles Kindleberg

El artículo pretendió describir la coyuntura por la que atraviesan las universidades en Ecuador y la puesta en

marcha de planes y proyectos que abarcan también políticas para que estudiantes indígenas y de grupos vulnerables puedan profesionalizarse, a través de la modalidad de inclusión de individuos en universidades convencionales (Mato, 2015)<sup>14</sup>. No se puede negar la trascendencia para el derecho a la educación de un acceso masivo a la Universidad sin precedentes, gracias a la inversión pública y a esfuerzos —también sin antecedentes— a partir de una fuertísima iniciativa estatal —aunque como vemos— sin participación alguna del movimiento indígena, de las comunidades o grupos étnicos y sectores a los que se pretendía incluir. Tampoco, sin ninguna intención de interculturalizar la educación superior, en términos de pertinencia y de inclusión de conocimientos y sus modos de producción, aprendizajes, lenguas, historias, visiones del mundo y proyectos de pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2015).

No podemos tampoco negar que la educación superior es un bien público que estaba siendo concebido muchas veces como un servicio para el consumo por parte de los estudiantes y sus familias. Mientras que, para el Estado, era un fuerte marcador de desarrollo que apostaba por mejoras de las matrices cognitivas y productivas con la idea de jugársela por un modelo de desarrollo que buscaba reducir la dependencia externa y los intercambios desiguales, para que la inserción internacional ya no esté basada en recursos primarios sino en productos con alto contenido en conocimiento.

Pensando en los sectores de jóvenes indígenas y afroecuatorianos, podemos preguntarnos: ¿cómo hacer para que los orígenes y las trayectorias educativas (anteriores al ingreso a la IES) no borren los intentos de una universidad inclusiva? Pero también sería conveniente preguntarnos (no sé si desde la política, porque eso ya está dicho más o menos implícitamente, pero sí desde las ciencias humanas y sociales): ¿inclusión a qué y para qué?

Un cupo, una carrera, un cartón profesional que hay que conquistar, que hay que consumir y no dejar pasar. El “no quedarse fuera” suena bien racional. El mito del mercado, ante el cual, la “libertad” es poder “elegir”, sea la mejor universidad del mundo (en el caso de caer en la suerte del grupo GAR) o las cinco carreras de preferencia (aunque, finalmente, el puntaje indicará, según la ley de oferta y demanda, en qué carrera y en qué territorio sale el cupo), pueden ser ejemplos de las

presiones (sean internas o externas) que atraviesan a los sujetos para entrar en el mercado —de formación universitaria— y no quedarse fuera.

El sueño del migrante ecuatoriano hacia fines del siglo pasado e inicios del presente siglo: salvarse él y su familia con las remesas enviadas hacia la Mitad del Mundo, pareciera que ha sido cambiado por el sueño del joven universitario. En el caso de los grupos “vulnerables” (que en gran parte coincide con los grupos étnicos), siempre resultan ser los primeros en acceder a la educación superior, y esa “oportunidad” llamada *beca*, que cae como “regalo del cielo”, se mira como esperanza de salvación. Los jóvenes y sus familias consideran que la profesionalización es un camino de competencia, que con título en mano aseguran un mejor trabajo y salario y, por ende, un ascenso socioeconómico para dicho joven y su familia.

En este escenario, el Estado actúa como garante del funcionamiento de este progreso. Ofrece inclusión y equidad, entendida esta última como igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias. En este caso, entregando cupos que deberán ser ganados en función de logros individuales para que los “vulnerables” no se queden fuera del juego.

Como ya profundicé en otro trabajo (Di Caudo, 2015), las lógicas y cosmovisiones indígenas y afro que daban fagocitadas dentro de “una” lógica que aparecía como “la lógica”, que era la occidental; la de individua-

lización dentro de un ciudadano homogéneo que hoy ya accede a la Universidad. Si bien discursivamente hay apropiación de términos sumamente importantes y claves como el de *sumak kawsay* o *buen vivir*, *interculturalidad*, *diálogo de saberes*, hay también un vaciamiento considerable de sus sentidos. Estaríamos frente a una estrategia “inclusiva” que al mismo tiempo terminaría “excluyendo” al otro con sus diversidades étnicas y sus lazos de comunitariedad, metiéndolo —por así decirlo— en el mismo molde, en una universidad occidental lista para producir profesionales con títulos competitivos para el mercado y el desarrollo del Estado-nación.

No se cuenta aún con datos oficiales sobre la política de cuotas, pero nos atrevemos a pensar que, en unos años, podremos tener —con suerte— a los primeros jóvenes de grupos excluidos ya graduados (y ahora incluidos) como beneficiarios de una política de cupos en Ecuador. Ojalá mis reflexiones y cuestionamientos actuales dejaran de tener sentido en ese futuro cercano. Y ojalá construyeran —con las nuevas herramientas profesionales obtenidas en el paso por las IES— conocimientos pertinentes a la historia, a las identidades, a las diversidades, y ojalá buscaran favorecer cambios colectivos en favor de la Pachamama y de las sabidurías ancestrales, y tuvieran desde su profesión una mirada realmente dialogante de saberes. Y no rechazaran su lengua, y construyeran un mundo con mayor justicia, ética e igualdad, donde quepamos todos y donde las brechas del mercado no sean las definitorias y definitivas. Ojalá me equivoque.

## Notas

1. Las expresiones entrecomilladas son términos nativos, sean estos de figuras políticas y utilizados reiteradamente en discursos y propagandas oficiales, o de otras voces de sujetos con los cuales interactué.
2. Entrevista realizada a Rafael Correa por la Agencia Andes en el 2015.
3. Además de Yachay, las otras tres eran: Universidad Regional de la Amazonía Ikiam (*selva*, en lengua indígena shuar) en El Tena y enfocada en ciencias de la vida, ciencias de la tierra y ciencias de los asentamientos humanos; la Universidad Docente (UNAE) en Cañar para “contribuir en la formación del talento humano con modelos educativos de excelencia”; y la Universidad de las Artes (Uniartes), en Guayaquil. El Estado proyectaba además la construcción de institutos superiores, por ejemplo, uno en Puerto Bolívar para tecnologías relacionadas con servicios portuarios y otro en Portovelo, con una oferta de títulos tecnológicos para la minería.
4. Notas de la autora tomadas en el Seminario Internacional: Educación Superior latinoamericana y geopolítica del conocimiento. Universidad democrática y autónoma vs. Universidad colonial. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador. Del 5 al 7 de mayo 2015.
5. Diálogo con medios de comunicación en el que explicó los avances educativos, agosto 24.
6. A manera de ejemplo, pueden consultarse las siguientes noticias periodísticas: “Los estudiantes que no tienen cupo para la universidad realizaron un plantón” (*El Comercio*, 2014d) y “Estudiantes protestaron en los exteriores de la Senescyt” (*El Comercio*, 2014b).
7. Puede resultar útil entender la función social de la escuela dentro de las teorías del consenso y del conflicto basándonos en la clasificación de la obra de Karabel y Halsey (1976).
8. El sociólogo y antropólogo estadounidense Talcott Parsons es uno de los principales representantes de esta corriente.



9. Para autores que defendían estas posturas, los logros y méritos estaban directamente condicionados por la inteligencia.
10. En *Enlace Ciudadano* 2014, retomado por Iván Petrella (2014).
11. Si bien la política abarcaba a diversos sectores (discapacitados, pobres, indígenas), pongo aquí especial interés en los grupos étnicos.
12. En otras fuentes y discursos públicos se hablaba de la duplicación de la matrícula universitaria del 7 % al 18 % en los indígenas.
13. Puede consultarse Senescyt (2014). En diciembre del 2015 desde el Senescyt, se anunció la puesta en marcha de forma progresiva para el 2016 del “Gran Pacto Nacional por la Igualdad de Oportunidades en el acceso a la Educación Superior”, con el objetivo de aumentar la oferta de cupos para los indígenas.
14. Mato (2015) distingue cinco modalidades de colaboración intercultural: 1) programas de inclusión de indígenas con estudiantes en universidades y otras IES convencionales; 2) programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por universidades y otras IES convencionales; 3) proyectos de docencia, investigación y vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de pueblos indígenas; 4) colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas, en coejecuciones orientadas a responder a propuestas de formación de estas últimas; y 5) experiencias de colaboración intercultural en instituciones interculturales de E. S.

## Referencias bibliográficas

1. AGENCIA Pública de Noticia del Ecuador y Suramérica (Andes), 2015, “Ecuador ya cambió, destaca presidente Rafael Correa en conmemoración de 8 años de Gobierno”, en: *Andes*, 15 de enero, disponible en: <<http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-ya-cambio-destaca-presidente-rafael-correa-conmemoracion-8-anos-gobierno.html>>.
2. ASAMBLEA Nacional Constituyente, 2008, *Constitución Política del Ecuador*, Ecuador, Montecristi.
3. ASAMBLEA Nacional Constituyente, 2010, *Ley Orgánica de Educación Superior-LOES*, Registro Oficial No. 298.
4. CHIROLEU, Adriana, 2013, “¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina”, en: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, No. 3, sept.-dic, Universidad de Costa Rica, pp. 1-24.
5. CONTRETEMPS, 2014, “Entrevista a René Ramírez en Contretemps”, en: *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*, 8 enero, disponible en: <<http://www.educacionsuperior.gob.ec/entrevista-a-rene-ramirez-en-contretemps/>>.
6. CORREA, Rafael, 2012, *Enlace ciudadano*, No. 268, 21 de abril, video, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=09dbtmWi-2g>>.
7. CUJI, Luis Fernando, 2015, “Decisiones, omisiones y contradicción: la interculturalidad en la reforma de la educación Superior en Ecuador”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Unesco-Iesalc/Universidad Nacional de Tres de Febrero/Eduntref, pp. 73-96.
8. DELORS, Jacques, 1996, *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: la educación encierra un tesoro*, Madrid, Unesco/Santillana.
9. DI CAUDO, María Verónica, 2015, “Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar en la Universidad”, en: *Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais*, No. 17, disponible en: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/25431/18142>>.
10. EL CIUDADANO, 2014, “Ecuador es el país de América Latina que más invierte en educación superior”, en: *El Ciudadano*, 7 de febrero, disponible en: <<http://www.elciudadano.gob.ec/ecuador-es-el-pais-de-america-latina-que-mas-invierte-en-educacion-superior/>>.
11. EL COMERCIO, 2014a, “Universitarios tienen un salario mínimo para seguir los estudios”, en: *El Comercio*, 20 de febrero, disponible en: <<http://www.elcomercio.com/tendencias/universitarios-salario-minimo-seguir-estudios.html>>.
12. \_\_\_\_\_, 2014b, “Estudiantes protestaron en los exteriores de la Senescyt”, en: *El Comercio*, 19 de junio, disponible en: <<http://www.elcomercio.com/tendencias/estudiantes-protestaron-exteriores-senescyt.html>>.
13. \_\_\_\_\_, 2014c, “Ecuador apuesta a un radical cambio en su educación superior”, en: *El Comercio*, 25 de junio, disponible en: <<http://www.elcomercio.com/ec/tendencias/ecuador-apuesta-radical-cambio-educacion.html>>.
14. \_\_\_\_\_, 2014d, “Los estudiantes que no tienen cupo para la Universidad realizaron un plantón”, 26 de junio, disponible en: <<http://www.elcomercio.com/ec/tendencias/estudiantes-cupos-universidad-plantonuniversidadcentral.html>>.
15. EL PAÍS, 2013, “Ecuador ofrece salario, comida y vivienda a profesores españoles”, en: *El País*, 22 julio, disponible en: <[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/22/actualidad/1374496004\\_364310.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/22/actualidad/1374496004_364310.html)>.
16. GÓMEZ, Hernando *et al.*, 1998, *Educación en América Latina y el Caribe: la agenda del siglo XXI, Informe de Naciones Unidas*, Bogotá, Tercer Mundo.

17. GVIRTZ, Silvina, Silvia Grinberg y Abregú Victoria, 2008, *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique.
18. HERNÁNDEZ, Héctor *et al.*, 2015. “Los desafíos de las universidades en América Latina y el Caribe: ¿qué somos y a dónde vamos?”, en: *Perfiles Educativos*, Vol. 38, México, pp. 202-218.
19. HINKELAMMERT, Franz, 2012, *Lo indispensable es inútil: hacia una espiritualidad de la liberación*, San José de Costa Rica, Arlekin.
20. KARABEL, Jerome y Albert Halsey, 1976, *Poder e ideología en educación*, Nueva York, Oxford University Press.
21. KRAUSE-JENSEN, Jakob y Christina Garsten, 2014, “Neoliberal Turns in Higher Education”, en: *Learning and Teaching*, Vol. 7, Issue 3, pp. 1-13.
22. MÁRQUEZ, Francisca, 2015, “El desafío ético del respeto a las muchas verdades. Universidad, ciencia y otros saberes”, en: *Polis*, No. 41, disponible en: <<https://polis.revues.org/11003>>.
23. MATO, Daniel (coord.), 2015, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Unesco-Iesalc/Universidad Nacional de Tres de Febrero/Edutref.
24. MIRANDA, Estela María (coord.), 2015, *Democratización de la educación superior: una mirada desde el Mercosur: a cuatrocientos años de la Universidad en la región*, Córdoba Argentina, Narvaja.
25. ORGANIZACIÓN Internacional del Trabajo (OIT), 1989, Convenio 169.
26. ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU), 2007, *Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
27. PETRELLA, Iván, 2014, “La calidad como objetivo”, en: *La Nación*, jueves 17 de abril.
28. QUIJANO, Aníbal, 2014, “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Aníbal Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, Clacso, pp. 285-330.
29. SECRETARÍA Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009, “Plan Nacional de Desarrollo (2009-2013/2013-2017)”, Ecuador, disponible en: <<http://buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional>>.
30. SENESCYT, 2012, Política pública de la para el fomento del talento humano en Educación Superior, Acuerdo No. 2012-029.
31. \_\_\_\_\_, 2014, “Se lanza el primer piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas”, 3 septiembre, disponible en: <<http://www.institutobecas.gob.ec/se-lanza-el-primero-piloto-del-programa-de-becas-de-politica-de-cuotas/>>.
32. TAPIA, Luis Arturo, 2016, “El subsistema de universidades interculturales en México: entre la política social y la política educativa”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLVI, No. 1, pp. 7-50.
33. VILLAVICENCIO, Arturo, 2013. “¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?”, en: *La Línea de Fuego*, mayo 1, disponible en: <<https://lalineadefuego.info/2013/05/01/hacia-donde-va-el-proyecto-universitario-de-la-revolucion-ciudadana-arturo-villavicencio1/>>.
34. WALSH, Catherine, 2014, “Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya-Yala andino: notas pedagógicas y senti-pensantes”, en: María Borsani y Pablo Quintero (comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*, Neuquén-Argentina, Educo/Universidad Nacional del Comahue.