

El examen Ser Bachiller en los tiempos del Buen Vivir: un dispositivo que perpetúa la desigualdad

The Ser Bachiller Exam in the Times of Good Living: A Device that Perpetuates Inequality

Freddy Auqui Calle
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE, ECUADOR
FACALLE25@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7482-6516>

Irene Barreiros
INSTITUTO SUPERIOR UNIVERSITARIO SUCRE, SENESCYT, ECUADOR
irene_barreiros@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-7961-1976>

RESUMEN

Desde 2011, en Ecuador, el Estado generó una política pública de ingreso al sistema de educación superior a través de exámenes estandarizados. El artículo explora las percepciones de estudiantes de un instituto público (fusión de cuatro institutos) de nivel tecnológico, respecto a la carrera que cursan y al examen Ser Bachiller que rindieron. Este mecanismo de ingreso a las universidades, politécnicas e institutos fue parte consustancial de las políticas educativas durante los tiempos del Buen Vivir. A lo largo del artículo se muestra la tensión entre los intereses individuales de los estudiantes y los intereses gubernamentales por regular el ingreso al sistema de educación superior. Este examen se considera un instrumento que perpetúa la desigualdad y exclusión.

Palabras clave: buen vivir, educación tecnológica, desigualdad, exclusión, políticas públicas

ABSTRACT

Since 2011, in Ecuador, the State generated a public policy for admission to the higher education system through standardized exams. The article explores the perceptions of students from a public institute (merger of four institutes) of technological level, regarding the career they are studying and the Ser *Bachiller* exam they took. This mechanism for admission to universities, polytechnics, and institutes was an essential part of educational policies during the times of Good Living. Throughout the article, the tension between the individual interests of students and government interests in regulating admission to the higher education system is shown. This examination is considered an instrument that perpetuates inequality and exclusion.

Keywords: good living, technological education, inequality, exclusion, public policies

INTRODUCCIÓN

Con la intención de construir y garantizar un sistema de educación superior democrático e inclusivo, el gobierno del Buen Vivir implementó, a partir de 2011, un examen de ingreso estandarizado. Así, los aspirantes a obtener un cupo en una institución de educación superior (pública), entre 2011 y 2017, rindieron el Examen Nacional de Educación Superior (ENES). Entre 2017 y 2021, éste fue remplazado por el examen Ser Bachiller. Entre 2021 y 2022 pasó a llamarse Test Trasformar. Y a partir de finales de 2022, la propuesta del gobierno fue pasar esta competencia a las universidades y politécnicas.

En este escenario, durante el periodo educativo 2020-2021, los aspirantes a obtener un cupo en alguna institución de educación superior siguieron dos procesos. El primero de ellos fue rendir el examen Ser Bachiller y, el segundo, fue postular a una universidad o instituto de su preferencia, siempre que se hubiera obtenido la nota mínima (700/1000). Aquellos que no habían alcanzado este puntaje o quienes deseaban mejorarlo, podían rendir el examen en una nueva oportunidad.

El sistema en línea propuesto por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) permitía escoger cinco carreras en orden de prioridad de acuerdo con el interés del postulante. Luego de ello, los aspirantes debían esperar y aceptar o no el cupo que la Senescyt les había otorgado. Era una posibilidad que estaba directamente relacionada con el puntaje que habían postulado.

Hasta 2019, el examen Ser Bachiller equivalía a 30% de la nota final del bachillerato y era habilitante para la graduación (Ineval, 2019). Empero, durante 2020, esta lógica porcentual cambió. En busca de que el acceso a la educación superior fuera equitativo, el puntaje de postulación del examen Ser Bachiller pasó a tener un peso de 60%, y el puntaje del récord académico 40%. Para lograr un cupo en una universidad o instituto, el aspirante debía obtener en el examen Ser Bachiller un mínimo de 700 puntos (de un máximo de 1000).

Al inicio de cada proceso de postulación (coordinado por la Senescyt) existieron puntajes referenciales que variaron de manera sig-

nificativa según las carreras e instituciones de educación superior. De acuerdo con el boletín informativo sobre la *oferta académica de las Instituciones de educación superior*, publicado por la Senescyt (2019) para el segundo semestre de 2019, el puntaje referencial para la Carrera de Medicina fue: en la Universidad Central del Ecuador, un mínimo de 988 y un máximo de 1000 puntos; en la Universidad de Loja, un mínimo de 979 y un máximo de 1000; en la Universidad Técnica de Manabí, un mínimo de 973 y un máximo 1000, etc. Ello cambió radicalmente en carreras que ofertaron los institutos técnicos y tecnológicos. En la carrera de Gestión Ambiental, que ofertó el Instituto Superior Tecnológico Sucre, el puntaje referencial mínimo fue 703 y el máximo 879; en la carrera de Tecnología Superior en Electricidad, que ofertó el Instituto Superior Tecnológico Central Técnico, el puntaje mínimo fue 717 y el máximo 871 (Senescyt, 2019). Estos ejemplos son relativos, pero representan un lugar común si se revisan los puntajes referenciales de las carreras en distintas universidades e institutos públicos del país, por lo menos durante los últimos cinco años.

En consecuencia, los estudiantes que lograron puntajes altos en el examen Ser Bachiller tuvieron posibilidad de “acceder” a ciertas carreras de la rama de la medicina, administración de empresas, derecho, ingenierías, etc., en universidades y politécnicas (Senescyt, 2019). Los que obtuvieron calificaciones inferiores “lograron acceder” a carreras de nivel técnico y tecnológico como electromecánica, electricidad, gestión ambiental, contabilidad, desarrollo de *software*, entre otras (Instituto Sucre, 2021a). Un elemento paradójico es que muchos postulantes, a pesar de sus puntajes inferiores a 850 puntos, postularon a carreras cuyo puntaje referencial sobrepasaba los 950 puntos.

En Ecuador esta problemática ha sido estudiada desde distintos enfoques. Por un lado, encontramos trabajos que sostienen que existe una influencia decisiva entre la educación formal recibida por los estudiantes en la secundaria y el puntaje obtenido en el examen Ser Bachiller (Castro *et al.*, 2017). Esta influencia, no sólo estaría ligada al examen, sino que la nota del examen sería un indicador predictivo del rendimiento académico en la educación superior. Es decir, “el rendimiento académico universitario mejora a medida [que] crecen

de forma conjunta” el promedio de grado y del examen Ser Bachiller (López Altamirano *et al.*, 2020, p. 70). Por otro lado, existen investigaciones cuyos hallazgos revelan inconformidad y rechazo “hacia un examen calificado por la mayoría de sus ciudadanos como ineficaz, torpe y excluyente” (Mejía, 2021, p. 2). Esta inconformidad deviene de que “en algunos casos” los aspirantes estuvieron obligados a aceptar el cupo otorgado por la Senescyt a pesar de que éste no concordaba con las dos primeras carreras de su preferencia (Carpio *et al.*, 2018). Ello conduciría en muchos casos a que “este mecanismo de acceso, contrariamente a lo deseado por el régimen del Buen Vivir [genera] discriminación para aquellos que no tuvieron los conocimientos necesarios para aprobar el examen” habilitante (Zambrano, 2016, p. 46). De modo que el objetivo de este artículo es analizar las percepciones que ofrecieron los estudiantes de un instituto público de la ciudad de Quito respecto al examen Ser Bachiller como mecanismo de ingreso a la educación superior, y a la carrera que cursaban entre 2021-2022.

EL SISTEMA EDUCATIVO ALINEADO A LOS OBJETIVOS DE PAÍS

La constitución política elaborada en Montecristi en 2008 dio nacimiento a un proyecto de país que, en términos discursivos, proponía cimentar las bases de la sociedad del Buen Vivir –*Sumak Kawsay*– (Gobierno de Ecuador, 2012). Este concepto fue entendido y caracterizado desde distintos enfoques: unos dijeron que consistía en un proyecto alternativo a los males del sistema capitalista, una alternativa al desarrollo economicista, un camino hacia el postdesarrollo que trascendía el paradigma económico antropocéntrico, un modelo anticapitalista, etcétera. Otros autores, inspirados en los principios de la filosofía andina, afirmaron que el país estaba, nada más y nada menos, frente a una propuesta en pos del socialismo andino, a una nueva racionalidad liberadora y solidaria en armonía con la naturaleza (Stefan, 2014; Marañón, 2014; Ramírez, 2012; Acosta, 2010, León, 2015). A pesar de esta variedad de lecturas, el Buen Vivir fue entendido en el ámbito académico, como un proyecto que, de uno

u otro modo, cuestionaba los paradigmas del desarrollo ortodoxo y proponía un “nuevo modelo de sociedad”, desde el Sur Global. Naturalmente, al ser una propuesta estatal, los organismos gubernamentales y las políticas públicas fueron fundamentales para su puesta en práctica.

Para lograr la sociedad del Buen Vivir, el gobierno de la *revolución ciudadana* se propuso, entre otros elementos, cambiar la Matriz Productiva extractivista y proveedora de materias primas, que según la historia había caracterizado la estructura económica ecuatoriana de los últimos doscientos años. La idea fundamental que se propuso el gobierno, fue pasar de una economía basada en la explotación de recursos naturales, a una basada en el conocimiento y el talento humanos (Senplades, 2012). Según el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 (Gobierno de Ecuador, 2012), el Cambio de la Matriz Productiva suponía una transición económica y social a largo plazo, a través de cuatro ejes: 1) diversificación productiva basada en el desarrollo de industrias estratégicas, 2) agregación de valor en la producción existente mediante la incorporación de tecnología y conocimiento, 3) sustitución selectiva de importaciones y 4) fomento de la exportación de nuevos productos (Senplades, 2012). Desde una perspectiva relacional, estos ejes no sólo cambiarían las condiciones económicas, sino también las relaciones sociales que se establecen en los procesos productivos.

El agente destinado a coordinar y concentrar esfuerzos para lograr este objetivo debía ser el Estado y sus instituciones (Senplades, 2012). De modo que, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), de acuerdo con las prioridades de país, organizó y puso en marcha una serie de proyectos estratégicos en medio ambiente, telecomunicaciones y sociedad de la información, producción, empleo y competitividad, electricidad y energía renovable, turismo, recursos naturales no renovables, entre otros (Senescyt, 2013). Esta planificación permitiría, en el mediano y largo plazo, el desarrollo económico y social de la sociedad ecuatoriana.

Los Institutos Técnicos y Tecnológicos y en general el sistema de educación superior, debían estar vinculados con los proyectos estra-

tégicos. Es decir, los Institutos, bajo la rectoría de la Senescyt,¹ desde 2014, debían generar la oferta académica en concordancia con las necesidades humano-técnicas que requerían los proyectos estratégicos puestos en marcha por la Senplades. Según la perspectiva estatal, los institutos eran (y son) esenciales en este proceso porque debían (y deben) generar la *mano de obra* “calificada”, fundamental para insertarse y movilizar el desarrollo económico y productivo del país (Senescyt, 2014).

Esta visión positivista de la educación técnica y tecnológica continuó reflejándose en el Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida 2017-2021. Y, según el discurso estatal, continúa siendo necesario “consolidar una economía basada en la generación del conocimiento, lo que implica invertir en el talento humano y fortalecer la educación técnica y tecnológica” (Gobierno del Ecuador, 2017, s. p.). Para ello, la ampliación de la oferta académica de nivel superior, pertinente con el desarrollo económico en sentido territorial, y vinculada con el mundo laboral y con el desarrollo del país hacia el futuro es vital. En ese marco, “la formación de profesionales de tercer y cuarto nivel técnico-tecnológico [debe estar] orientada al desarrollo de las habilidades y destrezas ... en procesos relacionados con la producción de bienes y servicios” (Gobierno del Ecuador, 2018, p. 47).

Una parte fundamental para la potenciación de este nivel de educación fue la promoción que la Senescyt realizó (y realiza) a través de medios de comunicación tradicionales y digitales. Desde una visión positivista, algunos de los argumentos que se usaron en el discurso estatal fueron los siguientes. No existe nada mejor que estudiar en un instituto técnico o tecnológico y obtener un título de tercer nivel en corto tiempo, que según lo estipula el Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2017) y

¹ Según se puede ver en su página Web, la Senescyt representa una institución “garante de la aplicación de los principios que rigen la educación superior; promotora de la investigación científica, innovación tecnológica y saberes ancestrales, [enfocada] en mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía y se caracteriza por el empleo eficiente y eficaz de los recursos que gestiona, cuyos resultados son la semilla para el desarrollo del país” (Senescyt, 2019). Y el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación, el acceso universal, la gratuidad, la calidad, la meritocracia, la igualdad de oportunidades, etc., y se concentra en “mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía para construir la sociedad del conocimiento justa y solidaria” (SNNA, 2019). El contingente de la educación superior (técnica y tecnológica), según lo estipula el artículo 27 de la Constitución Política del Estado de 2008, debe convertirse en el eje estratégico para el desarrollo del país.

el *pensum* de los institutos, es de cinco o seis periodos académicos ordinarios (semestres); lo que equivale a dos años y medio de estudio. Otro argumento que usó (y usa) la Senescyt para promover la formación técnica y tecnológica es que sus carreras estuvieron (y están) directamente vinculadas con la industria y el sector productivo. Consecuentemente, quien opte por estudiar una carrera de nivel técnico o tecnológico, luego de graduarse se insertará inmediatamente al campo laboral.² Asimismo, la “gratuidad” y el acceso universal, en el discurso estatal no fueron considerados derechos inherentes a todos los ecuatorianos, sino usados para promover este nivel de educación como cualquier otro elemento de consumo. Según García Gómez (2010), es así como la educación se redujo a las lógicas del mercado y el conocimiento y la enseñanza se convirtieron en un asunto de consumidores. De igual modo, la reforma a la ley y la consideración de la educación técnica y tecnológica como de tercer nivel (tecnológico) fue usada también como un logro del Estado y un incentivo para ampliar la matrícula y la aceptación de las tecnicaturas y tecnologías durante 2021 y 2022.³ Ahora bien, cuáles son las percepciones de los estudiantes de un instituto público, luego de haber atravesado este proceso y estar estudiando una carrera de nivel tecnológico. Es la pregunta que procuramos contestar a lo largo de este trabajo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este artículo está basado en un tipo de investigación básica-descriptiva. Según Sampieri (2006), este tipo de investigación se aplica cuando el fenómeno de estudio ha sido poco estudiado y se lo indaga desde una nueva perspectiva teórica y metodológica. Se centra en describir y significar la percepción que tienen los estudiantes de nivel tecnológico respecto a la carrera que están estudiando y al

² Esto sorprende porque el empleo depende de otros factores tales como el ingreso, la edad, el tipo de empleado, el nivel de instrucción, el crecimiento económico, entre otros. Véase Obando, 2020.

³ A partir de marzo de 2019, luego de que la Asamblea Nacional reformara la Ley Orgánica de Educación Superior, los títulos técnicos y tecnológicos tienen la consideración de tercer nivel. Empero, se distingue claramente entre el tercer nivel técnico-tecnológico que ofertan los institutos y el tercer nivel de grado que ofertan las universidades y politécnicas (Consejo de Educación Superior, 2017).

mecanismo de ingreso por el que atravesaron, antes de obtener un cupo en una institución pública de educación superior.

El enfoque de investigación es cualitativo-cuantitativo. Para Neill y Cortez (2017, pp. 69-70), los estudios cualitativos “se caracterizan por estar enfocados en los sujetos y sus conductas” y los estudios cuantitativos se concentran en cuantificar el problema investigado y en “verificar o comprobar de manera deductiva las proposiciones planteadas en la investigación”. Así, esta investigación es cuantitativa porque, a partir de la aplicación de un cuestionario a una población (muestra aleatoria) de estudiantes, se midió el alcance y el significado del instrumento denominado examen Ser Bachiller en el ingreso a una institución de educación superior de nivel tecnológico. Este instrumento se complementó con el análisis de las Fichas Socioeconómicas de los estudiantes del semestre 2020-2021. Un instrumento que se aplica en el momento de la matrícula. Estas fichas permitieron establecer el nivel de ingreso económico, profesión, empleo, nivel de estudios de los miembros familiares de los que proceden los estudiantes. Asimismo, es cualitativa porque, en un segundo momento, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes ubicados entre segundo y quinto semestre. Ello permitió recopilar una serie de relatos que reflejan cómo enfrentaron el examen habilitante, cómo significan su experiencia estudiantil en un instituto público, su horizonte de expectativas académicas hacia el futuro, la posición y prestigio del instituto donde estudian frente a otras universidades y politécnicas.

El tipo de muestra escogida para el estudio fue no probabilística, debido a que esta forma de generar la muestra se fundamenta en “la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Así, en nuestra investigación se aplicó una encuesta (cuestionario) en línea a 222 estudiantes del periodo académico 2020-2021. El cuestionario fue enviado vía *e-mail* a la totalidad de estudiantes (de los primeros y segundos semestres) de los cuales un número de 222 lo contestaron de forma voluntaria. El objetivo del cuestionario fue recopilar información respecto a la percepción que tenían sobre el ingreso a la educación superior y sobre los significados de haber aceptado un cupo y estar estudiando una carrera de nivel tecnológico. La infor-

mación recopilada permitió establecer las deducciones y construir los significados de la problemática investigada. Este instrumento fue aplicado a inicios de 2022.

Asimismo, se aplicaron entrevistas grupales semiestructuradas a 51 estudiantes de distintas carreras y semestres (agrupados de forma aleatoria entre un número de cinco y ocho). Estas entrevistas permitieron recopilar información respecto a la experiencia subjetiva luego de haber atravesado los procesos del examen Ser Bachiller y estar estudiando en un instituto tecnológico público. Esta información permitió describir y analizar la percepción, las tensiones individuales y grupales respecto al mecanismo de ingreso a la educación superior y a su experiencia educativa en un instituto público. Las entrevistas fueron aplicadas a finales de 2022. Los alcances y límites de esta metodología son varios: la investigación se desarrolló en medio de la pandemia y tanto las encuestas como las entrevistas fueron realizadas en una modalidad en línea a través de un formulario de *Google* y la plataforma *Zoom*. Los resultados están limitados, además, al tiempo y al espacio de esta investigación.

RESULTADOS

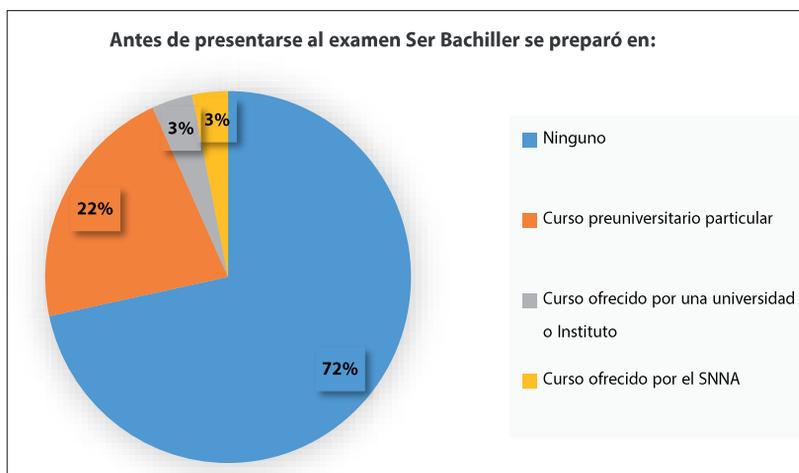
Los resultados se describen en dos fases. En primer lugar, se presentan los datos recopilados a través de la encuesta y el análisis de la Ficha Socioeconómica Estudiantil (ITSS, 2021b) (cuantitativo) y en un segundo momento los datos recogidos durante las entrevistas (cualitativo). Estos resultados se describen y se interrelacionan en dos sentidos. Por un lado, muestran la percepción que tuvieron los estudiantes respecto al proceso de ingreso a la educación superior a través del examen Ser Bachiller. Por otro, evidencia las percepciones que tienen respecto a la carrera que están estudiando luego de haber aceptado el cupo que las Senescyt les otorgó en un instituto tecnológico. En sentido temporal los resultados se describen en dos momentos: lo ocurrido en el proceso antes de haber ingresado a estudiar en el instituto, que corresponde a la etapa de postulación y rendimiento del examen Ser Bachiller y, lo ocurrido luego de haber aceptado el cupo ofrecido por la Senescyt y convertido en estudiantes de un instituto público (Instituto Sucre).

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE EL EXAMEN SER BACHILLER Y LA CARRERA DE CURSAN

Fase cuantitativa

El ingreso a la educación superior durante el periodo 2020-2021 obligaba a los futuros estudiantes a enfrentar un proceso que iba desde la inscripción en la plataforma de la Senescyt, hasta la aceptación o no del cupo. Esta etapa es importante porque los aspirantes podían prepararse antes de rendir el examen en alguno de los cursos preuniversitarios ofertados por universidades o institutos, por instituciones privadas, por el Sistema Nacional de Nivelación Académica (SNNA), o bien podía no tomar ningún curso. Asimismo, en caso de que en una primera postulación el aspirante no alcanzara el puntaje mínimo de 700/1000 puntos, o que su puntaje fuera muy bajo en relación con el puntaje referencial de la carrera que aspiraba estudiar, podía rendir de nuevo el examen (hasta alcanzar el puntaje deseado). En ese marco de posibilidades, en la figura 1 se muestra la percepción de confianza que tenían las y los estudiantes antes de enfrentar el examen.

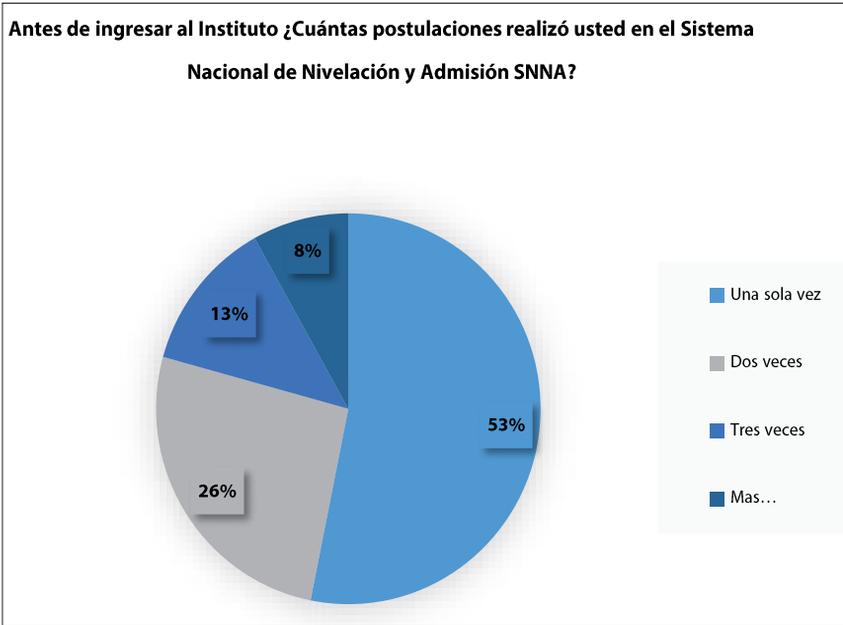
■ Figura 1. Capacitación de estudiantes antes del primer examen Ser Bachiller



Fuente: elaboración propia con base en Encuesta de esta investigación, 2021.

Los datos revelan dos realidades distintas. El equivalente a 72% de la población no recibió ningún tipo de preparación académica antes de rendir el primer examen Ser Bachiller. Sólo 28 % de la población asistió a alguno de los cursos ofrecidos por una institución de educación superior, centro de capacitación preuniversitario, o los cursos de nivelación ofrecidos por el SNNA. La percepción de confianza con que enfrentaron el examen cambió en el momento que recibieron el puntaje. Conscientes de su complejidad, para sus próximas postulaciones no tuvieron otra opción que buscar múltiples formas y espacios para prepararse.

■ Figura 2. Número de veces que los estudiantes rindieron el examen Ser Bachiller

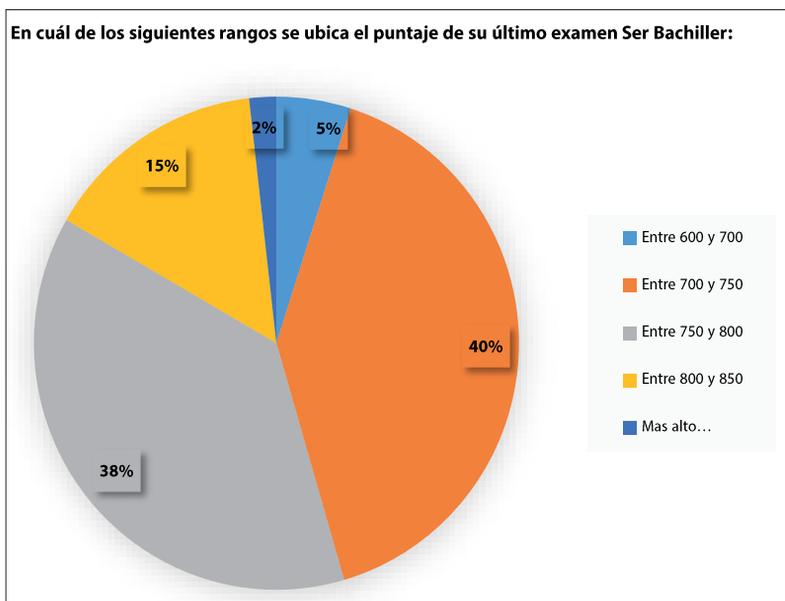


Fuente: elaboración propia con base en Encuesta de esta investigación, 2021.

Ya sea porque los estudiantes no alcanzaron el puntaje mínimo de 700/1000, o a razón de que decidieron mejorar el puntaje obtenido en su primer examen, 47% de estudiantes rindieron el examen en más de una ocasión. Es decir, la población estudiantil de un instituto público aceptó el cupo otorgado por la Senescyt luego de haber

postulado en dos, tres, o más ocasiones. Como se dijo líneas arriba, ello se encuentra relacionado con los bajos puntajes obtenidos en su primer examen. Sin embargo, los datos revelan que los puntajes mejoraron a partir de la segunda postulación, pero no fueron suficientes para obtener un cupo en una universidad o politécnica, lo que dio lugar a que lo perciban como un obstáculo para estudiar en la institución escogida de forma *a priori*.

■ Figura 3. Puntajes referenciales con los que ingresaron los estudiantes a un instituto público



Fuente: elaboración propia con base en Encuesta de esta investigación, 2021.

Los datos de la figura 3 revelan que las Senescyt otorgó cupos en las carreras que oferta un instituto público de Quito (fusión de cuatro institutos) a estudiantes que obtuvieron puntajes menores a 700/1000. Ello muestra cierta flexibilidad en el requisito mínimo de 700 puntos que establecía la Senescyt para ingresar a la educación superior. Por otro lado, el gráfico muestra que 93% de estudiantes que se encuentran estudiando en el Instituto Sucre obtuvieron en el examen un puntaje que se ubica entre 700 y 850 puntos; calificación con la que postularon e ingresaron a estudiar. Sólo 2% de los estu-

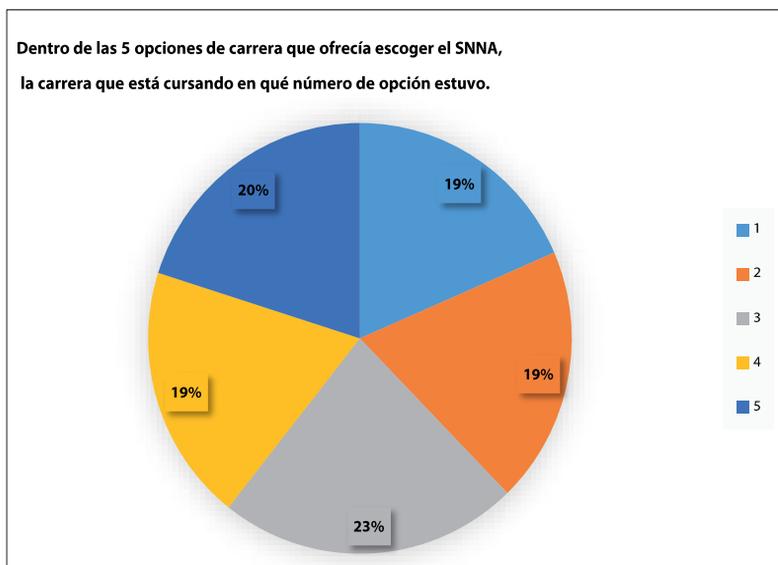
diantes que ingresaron al instituto obtuvieron un puntaje mayor a 850/1000 puntos. Si se hace una relación con 47% de estudiantes que rindieron el examen en más de una ocasión, dato expuesto en el gráfico 2, significa que aquello no incidió sustancialmente en el mejoramiento de los puntajes en el segundo y tercer examen.

Ahora bien, cuál es la percepción de los estudiantes luego de haber atravesado por este proceso. Los datos de nuestra investigación revelan que sólo 29% de los estudiantes expresan conformidad con el puntaje obtenido en su último examen (y con la carrera que está estudiando), que le sirvió para obtener un cupo en este centro de educación superior. A su vez, 52% ha expresado que está de acuerdo a medias y 19% ha dicho que está en total desacuerdo. Es decir, alrededor de 71% expresa cierta reticencia al examen Ser Bachiller como instrumento de evaluación. Asimismo, sólo 28% de estudiantes considera que el examen Ser Bachiller fue el mecanismo adecuado para ingresar al sistema de educación superior. Mientras que 43% expresa que está mediamente de acuerdo con este mecanismo y, 29% está en total desacuerdo. Estos datos se complementan con la información respecto a las carreras e instituciones que la Senescyt permitía escoger en el momento de la postulación.

El sistema de la Senescyt permitía escoger cinco opciones de carrera en orden de prioridad (en universidades, politécnicas o institutos técnicos y tecnológicos públicos a nivel nacional): considerando 1 como la de más alta prioridad y 5 como la menos prioritaria. Si la Senescyt asignaba un cupo y éste coincidía con la primera opción y el estudiante lo rechazaba o no se pronunciaba, no podría seguir participando en ninguna de las siguientes etapas del proceso de admisión anual. Mientras que, si la Senescyt asignaba un cupo en la segunda, tercera, cuarta o quinta opción de carrera, y el estudiante lo rechazaba o no se pronunciaba, sí sería considerado en los procesos subsecuentes.⁴ En el gráfico 4 se observa esta disyuntiva.

⁴ Podemos encontrar esta información en el siguiente enlace <https://blog.cuestionarix.com/ser-bachiller/postulacion-y-asignacion-de-cupos-ser-bachiller-2020/>

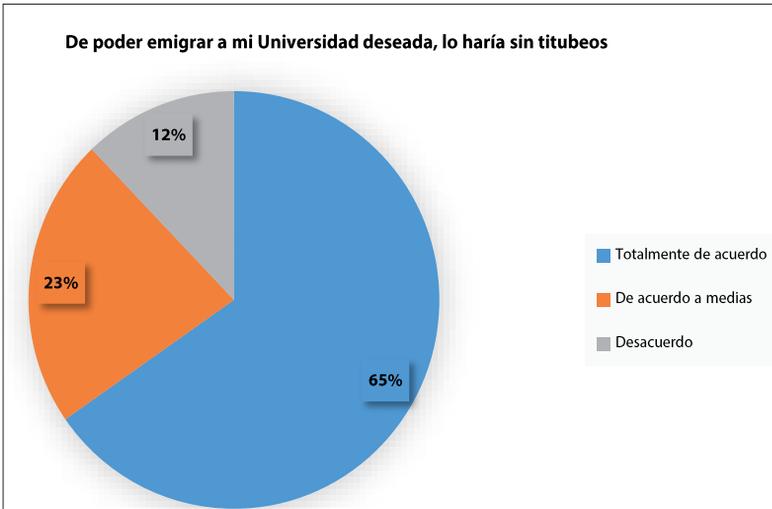
■ Figura 4. Orden de prioridad de las carreras que cursan los estudiantes de un instituto público



Fuente: elaboración propia con base en Encuesta de esta investigación, 2021.

El la figura 4 revela una repartición porcentual más o menos heterogénea, entre estudiantes que escogieron la carrera que están estudiando como su primera opción y otros cuya opción fue la última (quinta). Si sólo para 19% de estudiantes la carrera que están cursando fue su primera opción, 81% aspiró a estudiar otra carrera, e ingresar a otra institución de educación superior. O, lo que es lo mismo, 81% de la población estudiantil de un instituto público no aspiró a ingresar ni a estudiar una carrera en esta institución. Ello se refleja y contrasta con claridad con la información y datos respecto a la posibilidad –si la hubiera– de emigrar y estudiar en otra institución y carrera.

■ Figura 5. Las posibilidades de emigrar a otra carrera/universidad



Fuente: elaboración propia con base en Encuesta de esta investigación, 2021.

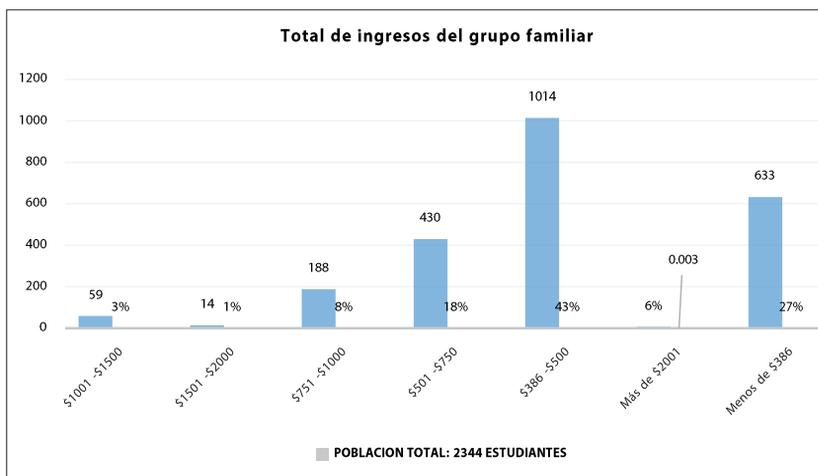
Si existiese la posibilidad, 65% de la comunidad estudiantil emigraría a otra institución de educación superior (figura 5). En ese mismo sentido, 23% está medianamente de acuerdo, y sólo 12% se encuentra satisfecho con la institución en la que está estudiando. Esta realidad porcentual es similar cuando se analiza la información respecto a la carrera que actualmente se encuentran estudiando: 63% de la población estudiantil desearía estudiar otra carrera, 22% está medianamente de acuerdo, y sólo 15% está por completo satisfecho con la carrera que estudia en la actualidad. Existe, por tanto, una percepción de insatisfacción respecto a la carrera e institución que se encuentran estudiando.

Si contrastamos estos datos con la asignación de cupos otorgado por la Senescyt (lo que se muestra en la figura 4), se observa que sólo para 19% de la población estudiantil, la carrera que actualmente estudian fue su primera opción. En consecuencia, 81% de estudiantes, para quienes no fue la primera opción, desearían emigrar a otra carrera e institución.

Descripción y análisis de la Ficha Socioeconómica

La Ficha Socioeconómica Estudiantil (ITSS, 2021b) es un instrumento generado por la Senescyt para ser aplicado a los estudiantes de los institutos públicos del país (Universidades y politécnicas). Los estudiantes deben llenarla de forma obligatoria en el momento de su matrícula. Consta de 130 ítems que recogen el historial académico del estudiante desde la nota de grado obtenida en el bachillerato hasta la condición actual en la carrera que estudian. Asimismo, recoge información respecto de la condición económica, social, educativa, de empleo, de autoidentificación, de las y los estudiantes y los miembros de su familia. En lo que concierne a nuestro análisis, se ha tabulado el ítem que corresponde al total de ingreso mensual en dólares estadounidenses del grupo familiar y, un segundo respecto al nivel de escolaridad del principal miembro familiar (figura 6).

■ Figura 6. Ingresos en dólares del grupo familiar

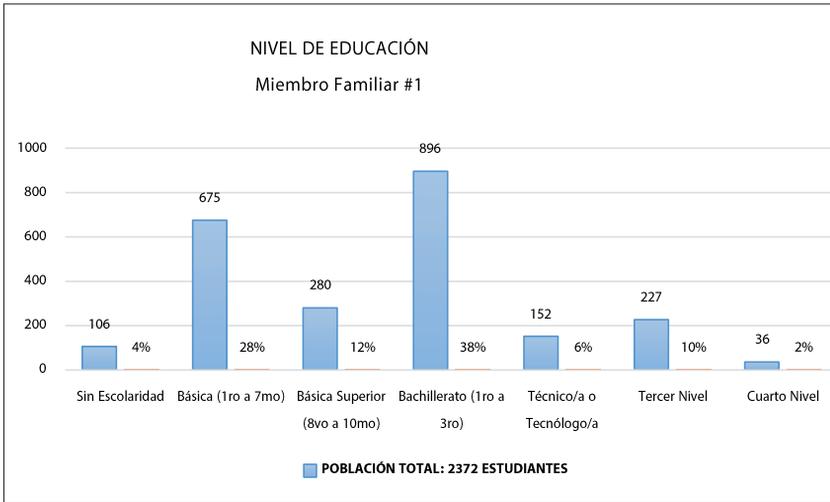


Fuente: elaboración propia con base en la Ficha socioeconómica Estudiantil, Instituto Superior Tecnológico "Sucre" (2021b).

La información del gráfico refleja el ingreso total en dólares del grupo familiar al que pertenecen las y los estudiantes. Los rangos de ingreso que se describen se encuentran codificados a partir del monto del Salario Básico Unificado que en 2018 era de 386 dólares (USD). En el momento de nuestra investigación (2021-2022), el

salario era de 400 y 425 dólares, respectivamente. Es importante contrastar esta información con el costo de la Canasta Familiar Básica, que para 2021, en Ecuador, era de 712.11 dólares y para 2022 fue de 763.44. De modo que el análisis de la Ficha Socioeconómica Estudiantil (ITSS, 2021b) revela que para 2021, 27% de familias recibieron menos de 386 USD, y 43% entre 386 y 500 USD mensuales. Ello equivale a que 70% de familias de las y los estudiantes viven con un ingreso mensual inferior al costo de la Canasta Básica (INEC, 2023); 18% apenas alcanzaría a cubrir los costos de la Canasta Básica y únicamente 12% de familias sobrepasan ese nivel ingreso (ITSS, 2021b). Esta realidad permite afirmar que un aproximado de las tres cuartas partes de familias de las y los estudiantes presentan problemas de desigualdad económica y social. Conjeturamos que esta realidad se encuentra relacionada con el nivel de educación de los miembros familiares (figura 7).

■ Figura 7. Nivel de educación del principal miembro familiar



Fuente: elaboración propia con base en la Ficha socioeconómica Estudiantil (ITSS, 2021b).

Los datos sobre el nivel de educación alcanzado por el principal miembro familiar, que por lo general es el padre o la madre de los estudiantes, muestran que alrededor de 82% no posee un título profesional; 6% ha logrado obtener un título de técnico o tecnólogo

(título que sólo a partir de 2019 es reconocido como de tercer nivel) y sólo 12% posee un título de tercer nivel (licenciatura o ingenierías), de los cuales sólo 2% goza de un título de cuarto nivel (maestría). Es decir, entre 80% y 90% de estudiantes tienen padres y madres que no lograron obtener un título profesional (ITSS, 2021a). Esta información es importante porque permite situar al examen Ser Bachiller como un instrumento que no rompe con las desigualdades, por el contrario, las perpetúa.

Fase cualitativa

Basándonos en los datos producidos a través de las entrevistas, tratamos de identificar –a continuación– las principales percepciones y experiencias de lo que ha significado rendir el examen Ser Bachiller y aceptar un cupo en una carrera de nivel tecnológico en un instituto público. En un esfuerzo por sistematizar la información hemos realizado un cuadro que describe las percepciones y experiencias vividas por los estudiantes durante este proceso. Transversalmente, cada experiencia y contexto presentan diferentes grados de relación, tensiones y conflictos.

■ Cuadro 1. Plantilla para el análisis de percepciones

Contextos/ámbitos	Percepción
Ámbito familiar	No existe una tradición académica familiar. Los estudiantes proceden (en su mayoría) de instituciones fiscales públicas. Tuvieron interés de estudiar, sin embargo, nunca estuvieron definidos los objetivos. Insuficiente orientación vocacional durante los estudios secundarios.
Contexto preexamen	Preparación en cursos ofrecidos por colegios, universidades, la Senescyt, instituciones privadas, autoeducación. Motivación de estudiar en una universidad. Altas expectativas de obtener un elevado puntaje en el examen Ser Bachiller. Altas expectativas de obtener un cupo en la carrera elegida como primera opción. Tensiones durante el examen.
Contexto postexamen	Una mezcla entre frustración, incertidumbre y motivación en relación con el puntaje obtenido. Motivación de dar un nuevo examen. Decisión de postular con el puntaje obtenido. Tensión entre aceptar o no el cupo otorgado por la Senescyt. Aceptación de cupo (a pesar de no haber sido su primera opción de carrera). Aceptación positiva del cupo en un instituto público.

Contextos/ámbitos	Percepción
Contexto institucional del estudiante (tras haber ingresado a estudiar en un instituto público).	Frustración por no haber podido estudiar la carrera anhelada en una universidad. Sensación de conformidad con lo que se está estudiando. Se asumió un compromiso con los estudios. Construcción de una subjetividad alineada a la nueva realidad estudiantil y de su carrera. Percepción de flexibilidad en los horarios, la docencia, las oportunidades que ofrece el instituto durante la estancia de estudios.
Tensiones y conflictos (transversales a todos los contextos, aunque con mayor o menor intensidad).	Resignación frente al proceso y la carga escogida . Opiniones divididas frente al examen Ser Bachiller. Signos de depresión debido a la presión social y familiar por estudiar, mejorar las calificaciones, optar por una u otra carrera y universidad. Expectativa por continuar estudiando en una universidad a través de un proceso de homologación (pasar de una tecnología a una ingeniería).

Fuente: elaboración propia con base en la Entrevista de esta investigación, 2022.

A través de la realización de nuestras entrevistas, documentamos los distintos niveles de percepción frente al examen Ser Bachiller y a la carrera que están cursando. Como se muestra en la herramienta, los resultados fueron clasificados en varios grupos, divididos de acuerdo con el tiempo y espacio que abarca este estudio. En esta parte, mostraremos una descripción y análisis con base en esta clasificación. En qué condiciones enfrentaron el examen Ser Bachiller y cómo perciben las y los estudiantes esa experiencia, son las preguntas que procuraremos contestar en este apartado.

NIVELES DE PERCEPCIÓN ANTES Y DESPUÉS DEL EXAMEN SER BACHILLER

La totalidad de estudiantes afirma haberse preparado antes de rendir el examen (a partir de su segunda postulación); sin embargo, el modo y el ímpetu con que lo hicieron varía de forma significativa. Asistieron a cursos ofrecidos y organizados por los colegios donde estudiaron la secundaria. Otros asistieron a cursos ofrecidos por las universidades y politécnicas, el SNNA y cursos particulares. En algunos casos practicaron en la plataforma de simulación ofrecida por la Senescyt. Y los que no asistieron a ningún centro de educación

formal se prepararon individualmente a través de plataformas digitales y redes sociales como *YouTube*, *Facebook*, *TikTok*, entre otros. Después de la primera ocasión que rindieron el examen su percepción cambió. Las variadas formas que optaron para prepararse para su segunda postulación muestran este cambio de perspectiva.

La experiencia en estos cursos fue distinta en cada caso, como puede verse en los siguientes discursos. “Yo fui a un curso pagado, pero en el curso no aprendí nada, nada. Sólo me dieron un libro así de grande... y me dijeron que resuelva. Entonces, como no entendía nada, nada, contraté un profe particular para que me enseñe” (Salomé, entrevista, 2022). Contrario a ello, Anita (entrevista, 2022) afirma que en el curso pagado al que asistió fue una experiencia positiva porque logró aprender matemáticas y muchas otras materias.

En los casos que se organizaron cursos de capacitación en los colegios donde cursaban la secundaria, las experiencias fueron similares. “En mi caso no fue necesario que nos dieran cursos aparte, porque en el colegio mismo nos estaban preparando”, afirma Pamela (entrevista, 2022). Asimismo, experiencias como la de Karen (entrevista, 2022), revelan que las autoridades del colegio fiscal donde ella estudiaba organizaron cursos de capacitación para preparar a los estudiantes del tercero de bachillerato antes de que rindieran el examen Ser Bachiller, cuyos tutores fueron los mismos profesores del colegio. La apertura de estos cursos no era obligatoria, dependía de la voluntad de las autoridades institucionales.

En los casos de estudiantes que no se prepararon en ningún curso formal, éstos optaron por la autoeducación. Así, Cristian (entrevista, 2022) afirma que no asistió a ningún curso, sin embargo, cuenta que aprovechó lo disponible en las redes sociales. “En la primera vez no me preparé, pero en la segunda sí ...en *TikTok* había tutoriales, en *Facebook*, en *YouTube*”. Esta realidad se repite en varias entrevistas y muchos afirman que la principal forma en que se prepararon fue la plataforma de simulación implementada por la Senescyt, y a través de todo lo que disponía en las redes sociales, por ejemplo, folletos y bancos de preguntas que se compartían de procesos anteriores.

La motivación de estudiar antes del examen fue común a todos los estudiantes: obtener un buen puntaje. Sin embargo, no todos tu-

vieron las mismas condiciones de preparación, ni todos estudiaron con el mismo énfasis y nivel de importancia. Las entrevistas revelan que los cursos obligatorios impartidos en los colegios no fueron tomados con seriedad y en muchos casos fue un problema adicional que debieron resolver en su último año de secundaria. En otros casos se sintieron obligados a tomar un curso particular a propósito de refrescar los conocimientos, porque habían dejado de estudiar durante algunos años. Mientras que otros estudiantes se sintieron obligados a tomar un curso a razón de que en un primer o segundo examen habían obtenido puntajes sumamente bajos. También existen casos en que se sintieron obligados por la familia, o sólo deseaban sentirse seguros antes de enfrentarse al examen. De modo que el examen Ser Bachiller fue percibido como un problema.

Ya sea porque no habían alcanzado la nota mínima (700 puntos), porque deseaban mejorar la calificación obtenida, o porque el puntaje que habían logrado no era suficiente para postular a la carrera y universidad deseada, decidieron inscribirse y dar un nuevo examen. Existen casos en que los estudiantes se inscribieron y rindieron una, dos, tres y hasta en cuatro ocasiones. En todos los discursos las y los estudiantes afirman haber mejorado sus puntajes:

Yo en la primera postulación saqué 756, entonces, ese puntaje no me ayudada para nada. Di nuevamente y ahí ya saqué más alta nota. Pero la verdad no me sentí tan emocionada (por la nota que saqué sí), porque en realidad la carrera que me salió no era la que yo quería, ésa fue la cuarta opción que elegí en la plataforma, ¡yo decía ésa nunca me va a salir! Ahora es tarde para arrepentirme (Pamela, entrevista, 2022).

Surgen en los discursos dos realidades que convergen y se condicionan entre sí. A partir de la segunda ocasión que se inscribieron y rindieron de nuevo el examen, conscientes ya de su complejidad e importancia, el objetivo fue superar el puntaje anterior y obtener el más alto posible. En el imaginario el nuevo puntaje les permitiría obtener un cupo en la carrera y universidad deseada. Los datos revelan que, a partir de la segunda vez que rindieron el examen, todos lograron superar el puntaje anterior; sin embargo, a pesar de haber

mejorado sustancialmente y postulado por segunda, tercera o cuarta ocasión, muchos estudiantes no lograron obtener un cupo en la carrera y universidad previamente escogida. Esta experiencia hizo que los y las estudiantes perciban el examen como un obstáculo que les impedía cumplir sus aspiraciones.

Lo que pasa es que, cuando yo recién me gradué, yo di el examen, con ese examen postulé la primera vez, pero no me aprobaron en ninguna universidad que yo quería —obviamente no postulé a algo como medicina teniendo 850 puntos—. Entonces, esperé y di otra vez [el examen], y como nunca me salió las carreras que yo quería, me fui en base de lo que mi familia siempre ha seguido. La siguiente vez postulé sólo a institutos y ya no a universidades. Y me salió un cupo en la segunda opción que escogí [en la plataforma] (Salomé, entrevista, 2022).

Las aspiraciones de mejorar los puntajes se repiten en todos los relatos:

Yo en la primera me lancé sin hacer nada, sólo me fui y me inscribí y los conocimientos, cuando uno deja mucho tiempo el estudio, en verdad, sí influye bastante. Yo saqué 550, pero para la segunda, cuando ya hice las plataformas [simuladores de la Senescyt] me fue mejor, ahí saqué casi 900 (Aníbal, entrevista, 2022).

Asimismo, Bryan afirma:

Yo al inicio igual me inscribí y saqué como 500 [puntos]. Luego me matriculé y saqué setecientos y algo... La última vez que di la prueba saqué 850, pero no me dieron el cupo que yo quería” (Bryan, entrevista, 2022).

“En mi caso —dice Ángela—, en la segunda ocasión pasé de 700 a 800 puntos, pero no entré a la universidad que quería” (Ángela, entrevista, 2022).

Como se dijo, el sistema implementado por la Senescyt permitía escoger cinco opciones de carrera en orden de prioridad. Los

discursos revelan que sólo la primera y la segunda opción que los estudiantes escogían en el sistema eran las carreras que realmente deseaban estudiar, a partir de la tercera opción ubicaron carreras sólo porque el sistema así lo exigía (que por lo general no deseaban estudiar). No obstante, la Senescyt les otorgó un cupo entre la segunda y la quinta opción escogida, lo que condujo a que se generara una percepción negativa de la carrera e instituto donde estudian, a razón de se sintieron obligados a aceptar un cupo que no les interesaba.

Todos los aspirantes deseaban estudiar en una universidad. En principio, nadie anheló estudiar en un instituto de nivel tecnológico porque en la opinión pública éstos se perciben como inferiores a las universidades. Incluso en los casos (muy pocos) en que los estudiantes están cursando la carrera que siempre quisieron, manifiestan que la hubiesen deseado estudiar en una universidad o politécnica. “En la primera ronda no me aceptaron en las universidades, por eso busque un instituto”, afirma Karen (entrevista, 2022). Por qué razones, entonces, si la carrera e instituto –donde están estudiando– no fue la primera opción, decidieron aceptar el cupo.

Porque me tocó... En la primera, a mí me dieron un cupo para seguir Gastronomía, pero no acepté. Entonces, en esta postulación [la segunda] me salió Gestión Ambiental, entre otras que igual escogí para las cuales sí tenía puntaje, pero no me salió ... Entonces, hubo un debate en mi casa. Mi hermano me dijo que espere, pero mi abuelita me dijo coge nomás, quién sabe que después no te den el cupo. Entonces acepté (David, entrevista, 2022).

Las circunstancias no dieron lugar a disuadir de nuevo el cupo. Se evidencia que a partir de la segunda postulación la expectativa de estudiar creció de modo sustancial. Asimismo, en la medida que pasaba el tiempo, los estudiantes se vieron presionados por la familia y el propio sistema implementado por la Senescyt. En varios casos los discursos revelan que la percepción pasó de la decepción a la aceptación, como se puede notar en el siguiente relato.

La primera vez que postulé me cancelaron todas las cinco [carreras], porque eran *full* ingenierías en la U Central. Estaba decepcionado

porque no me dieron ingenierías, pero después venía la segunda ronda. Entonces, estaba buscando un tecnológico, así sea para seguir una tecnología. El Sucre [fue buena opción] porque ofrecía electromecánica y yo soy mecánico automotriz [en el bachillerato]. No es igual, pero se parece (Steven, entrevista, 2022).

Los discursos revelan que estudiar se convirtió en una presión ascendente. Las entrevistas muestran que, a partir del segundo examen, de la segunda postulación, los aspirantes se vieron obligados a aceptar el cupo, dejando de lado la carrera y universidad que habían escogido como su prioridad. “La primera opción que yo escogí fue Medicina, después Docencia, *Marketing*, de ahí iba Desarrollo infantil. Yo postulé para la Central, la ESPE, pero necesitaba más puntaje. Por último me salió en el Instituto [Sucre] Desarrollo Infantil... no me desagrada” (Anita, entrevista, 2022).

Esta forma de entender el proceso de ingreso a la educación superior se repite en varios discursos. Estudiar se percibe como un imperativo que debe cumplirse a como dé lugar. La carrera o profesión que aceptaron a partir de la segunda postulación se distancia de su centralidad y adquiere una importancia secundaria. “La carrera que estoy estudiando fue la quinta opción. Pero yo estaba en un estado muy triste. Entonces, vi la carrera y dije, tal vez sí me ayude compartir con los niños Desarrollo Infantil, porque sí me gusta crear cosas, materiales. Pero la carrera que yo quería era Diseño gráfico” (Ingrid, entrevista, 2022). Esta misma percepción de fracaso, con distintos matices, se replica en otros casos como el siguiente:

En las dos primeras opciones estaba Administración de empresas [en dos universidades distintas], después Contabilidad, y la cuarta opción –que puse porque sí–, fue Gestión ambiental, y la última opción fue Desarrollo infantil. Yo dije ya, ojalá me salga en una de las tres primeras, porque cuando yo postulé, yo postulé con 865 y Administración de empresas estaba con 780 en la universidad que yo había postulado. Entonces, yo decía tal vez sí me salga, pero nada, nunca me salió, y me salió la cuarta opción. Entonces, decidí quedarme, aunque no estaba en mis planes. No es que me desagrade (Pamela, entrevista, 2022).

En otros casos, los aspirantes escogieron sus carreras, guiados o apoyados en cierta experiencia familiar. “Yo quería estudiar *Marketing*, entonces postulé [en la segunda ocasión] eso en todas las opciones y me salió en la segunda en este instituto” (Salomé, entrevistas, 2022). Un caso similar es el de Camila: “yo escogí *Marketing* porque mi mamá está especializada en lo que es la mercadotecnia, entonces, me gustó y acepté el cupo” (Camila, entrevista, 2022). Sin embargo, esta realidad no es frecuente por cuanto los estudiantes no proceden de una tradición familiar académica (Ficha Socioeconómica Estudiantil, 2021).⁵

En otras experiencias, las problemáticas respecto a la aceptación o no del cupo otorgado por la Senescyt desbordan el proceso propiamente dicho. Existen experiencias de ingreso, deserción, homologación de careras, cambios de domicilio, entre otros:

La verdad es que yo seguía enfermería [en una institución privada] y estaba en el último semestre y me quedé embarazada. Entonces, me tuve que retirar. Cuando quise entrar de nuevo no pude... Entonces, ahí decidí dar otra vez la prueba de la Senescyt y, pues, me salió, puse así por poner *Marketing* y me salió. Ahorita voy a pasar a tercero y sí me agradó (Jessy, entrevista, 2022).

Es evidente el tránsito de una carrera a otra, de una institución a otra, como se puede ver en el siguiente discurso.

Yo cuando salí del colegio quería hacerme policía, pero no tuve la oportunidad, mis papás no me quisieron apoyar. De ahí seguí dando las pruebas y me salió un cupo en la Universidad de Esmeraldas. Me fui para allá y estaba estudiando Sociología, aprobé el pre y estuve primero y segundo semestre... De ahí me retiré porque no me acostumbré. De ahí hice todos los papeles para poder dar la prueba, y quería TICs, Tecnologías de la Información, pero no me

⁵ El análisis de las Fichas socioeconómicas (ITSS, 2021) revelan que los estudiantes no proceden de una familia con una tradición académica. En varios casos, los estudiantes son las primeras personas del círculo familiar que acceden a la educación superior. Entre padres y abuelos, el nivel de educación que alcanzaron oscila entre la educación básica y, en bajo porcentaje, la educación secundaria. Asimismo, las familias presentan una serie de problemas socioeconómicos.

aceptaron. Y por último cogí esto (Desarrollo de *software*) y a mí me salió en el instituto de Cayambe. Estudié dos semestres, pero ahí homologué porque ya empezaba presencial después de la pandemia. Primero estaba para el instituto Yavirac pero me salió aquí [en el instituto Sucre]. (Odalís, entrevista, 2022).

Los discursos revelan diferentes realidades, tensiones y conflictos. Existe la percepción de que el sistema les obligó a aceptar la carrera que están estudiando —a pesar de no haber sido su primera opción—, porque estudiar era la prioridad. Además, porque eran conscientes de que, con el puntaje que tenían, el sistema no les permitiría obtener un cupo en una universidad o escuela politécnica. Porque en algunos casos, si no aceptaban el cupo, la Senescyt les iba a penalizar dejándolos fuera del proceso durante un año. Sin embargo, en todas las experiencias los estudiantes han generado una percepción positiva respecto a la carrera que están estudiando.

Existe una especie de construcción subjetiva e identitaria con la carrera e institución donde estudian. Este sentimiento se refuerza en la medida que avanzan los semestres. Y en las circunstancias actuales la mayoría de estudiantes revela que, si bien les hubiese gustado estudiar en una universidad y por el momento no lo lograron, ese objetivo no se encuentra descartado. Surgen en las entrevistas, en todas ellas, una serie de aspiraciones, preguntas, inquietudes respecto a la posibilidad de homologar la carrera que están cursando y transitar hacia una universidad. Los casos más relevantes son los que reflejan interés en finalizar la carrera tecnológica, obtener su título, y luego de ello optar por un título de ingeniería. Las universidades y politécnicas a las que desean emigrar son las instituciones históricamente conocidas en la ciudad de Quito como la Universidad Central, la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Escuela Politécnica Nacional, entre otras. Una percepción de confianza cunde el futuro académico de las y los estudiantes. Sin embargo, las aspiraciones hasta ahora no han concordado con los hechos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego del análisis de los resultados y en función del objetivo de este estudio, se concluye que existe una relación directa entre el pun-

taje obtenido en el examen Ser Bachiller y el cupo otorgado por la Senescyt y aceptado por los estudiantes de un instituto público. Es decir, la aceptación de un cupo y la decisión de estudiar una carrera de nivel tecnológico, estuvo determinada por el puntaje obtenido en el examen Ser Bachiller. De no ser por esta condición, muchos jóvenes hubiesen optado por estudiar otras carreras, en universidades y politécnicas.

En ese contexto, estudiar se impuso en el discurso y en la práctica como única prioridad. Las aspiraciones individuales de qué y dónde estudiar acabaron perdiendo su centralidad e importancia. Se impuso un tipo de ordenamiento y administración de los sujetos-puntajes, en el marco de los intereses económicos y sociales de país. A nuestro parecer, ello alimenta una sociedad históricamente caracterizada por la exclusión y la desigualdad y no la combate, como se afirma en el discurso oficial. O, lo que es lo mismo, promover la educación de nivel técnico y tecnológico no procede de un deseo sincero por transformar las condiciones sociales y económicas de la sociedad, sino, de disponer en el país de los sujetos adecuadas como mecanismo de crecimiento económico.

Desde una visión foucaultiana, ello subsume a los sujetos (estudiantes) al sistema social dominante y les convierte en elementos dóciles, funcionales al modelo de desarrollo propuesto por el Estado. Representa, además, la imposición de una razón instrumental⁶ (el Buen Vivir) sobre la razón de los sujetos; un tipo de sujeción propia de los estados modernos que se organizó para administrar la vida de la población y preparar al “cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad” (Foucault, 1977, p. 83).

El Estado se revela, así, como una institución ordenadora de la vida y a través de la educación, administra, califica y prepara a los individuos para la producción económica y, al mismo tiempo, para la reproducción de grupos sociales (históricamente excluidos) sumisos

⁶La razón instrumental entendida como “una razón que se preocupa de encontrar los fines que el hombre ha de perseguir, si quiere configurar su vida y su historia de una manera humana, y una razón que sólo se preocupa de resolver los problemas técnicos de la relación entre medios y fines, sin detenerse a examinar la racionalidad de estos últimos”. Además, entendida como un modo que “empapa todo el sistema social y llega a internalizarse en los mismos individuos, que se identifican así con los intereses tecnicistas del sistema” (Ureña, 1978, pp. 48-49).

a la ideología dominante, que respondan a las necesidades del modelo de desarrollo y a las tendencias económico-ideológicas nacionales y globales (Geneyro, 2009; Magallón, 1993). Esta problemática no es percibida por las y los estudiantes; lo único que muestran es confusión, resignación y culpa, el abono perfecto para la continuidad de las desigualdades.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Quito: Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS.
- Carpio, D. et al. (2018). Políticas de inclusión social y el sistema de ingreso a las instituciones de educación superior del Ecuador, *Revista Dilemas contemporáneos*, 6(1), 1-19.
- Castro, B. et al. (2017). El proceso educativo estatal y las pruebas Ser bachiller. *Revista de Investigación Talentos*, 4(2), 70-74.
- Consejo de Educación Superior (CES) (2017). *Reglamento de Régimen Académico*, Quito, Ecuador: CES.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I, La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- García-Gómez, T. (2010). La Mercantilización de la Educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 16-21.
- Geneyro, J. C. (2009). *Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia*. México: IFE.
- Gobierno del Ecuador (2018, 2 de agosto). *Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 298 del 12 de octubre de 2010*. Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Gobierno del Ecuador (2017). *Plan Nacional de Desarrollo Toda una Vida, 2017-2021*. Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Gobierno del Ecuador (2012). *Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013)*. Quito, Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2023). *Boletín Técnico N° 12, 2018-2022-IPC*. Ecuador: INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Gobierno del Ecuador (Ineval) (2019). *El 2 de diciembre se iniciarán las inscripciones para rendir el examen Ser Bachiller régimen Costa 2020*. Ecuador: Ineval.
- Instituto Tecnológico Superior Sucre (ITSS) (2021a). *Registro de matrículas de Secretaría general*. Ecuador: ITSS.
- Instituto Tecnológico Superior Sucre (2021b). *Ficha Socioeconómica Estudiantil, repositorio digital de la institución*. Ecuador: ITSS.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2023). *Boletín Técnico N° 12- 2018-2022-IPC*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>
- León, M. (2015). *Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen Vivir en Ecuador*. Quito, Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
- López Altamirano, M. et al. (2020). La puntuación del examen Ser Bachiller como predictor del rendimiento académico universitario. *Revista Polo del Conocimiento*, 5, 69-91.
- Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*, México: UNAM. <https://n9.cl/g9rqp>
- Marañón, B. (2014). Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. En B. Pimentel (coord.), *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 20-59). México: Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Mejía, I. (2021). Sistema de ingreso a las universidades públicas del Ecuador. *Revista Imaginario Social*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.31876/is.v4i1.32>
- Neill, D., y Cortez, L. (2017). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Argentina: Editorial Utmach.
- Obando, C. (2020). *Principales factores que influyen en la inserción al empleo adecuado en la ciudad de Quito año 2018*. (Tesis de posgrado). Universidad Central del Ecuador, Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21351>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Ramírez, R. (2012). *La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socioecología. Política del tiempo*. Quito: Editorial IAEN.

- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana editores.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), Gobierno del Ecuador (2020). *Inscripciones para rendir el Examen Ser Bachiller*. Ecuador: Gobierno de Ecuador. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/del-2-al-12-de-diciembre-sera-la-inscripcion-para-para-rendir-el-examen-ser-bachiller/>
- Senescyt (2019). *Boletín informativo sobre la oferta académica de las Instituciones de educación superior*. Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Senescyt (2014). *Instituto Superiores Tecnológicos y el Cambio de la Matriz Productiva*. Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Senescyt (2013). *Estrategia Nacional para el Cambio de la Matriz Productiva*. Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), Gobierno del Ecuador (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Senplades (2012). *Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano*. Quito, Ecuador: Gobierno de Ecuador.
- Stefan, P. (2014). El vivir bien, proyecto alternativo o compensación discursiva ante los males del capitalismo contemporáneo. En G. Endara (coord.), *Post-crecimiento y buen vivir, propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables* (pp. 123-162). Quito, Ecuador: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES).
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) (2019). Ecuador: Gobierno del Ecuador.
- Ureña, Enrique. (1978). *La crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos Editorial
- Zambrano, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol, Revista de la Universidad de Guantánamo*, 16(56), 37-51.