

Artículos

Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis

Ecuadorian youth, mobility and higher education in Spain and Ecuador. Unequal educational trajectories in times of crises

Cristina Vega cvegas@flacso.edu.ec
FLACSO-Ecuador, Ecuador

Carmen Gómez
FLACSO-Ecuador, Ecuador

Silvina Monteros
Estudios y Cooperación para el Desarrollo (ESCODE, España), España

Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis

Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, vol. 17, núm. 3, pp. 173-198, Universitat Autònoma de Barcelona

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Recepción: 22 Febrero 2016

Aprobación: 16 Julio 2017

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1809>

Resumen:

El artículo analiza las trayectorias universitarias desiguales de los jóvenes ecuatorianos en España y Ecuador durante la crisis centrándose en sus estrategias de movilidad y la de sus familias en relación a las políticas públicas. Se examinan los recorridos de tres grupos: las hijas e hijos de la migración de los 2000, los retornados a Ecuador y los que llegan a España con ayudas del gobierno ecuatoriano para realizar postgrados. Se emplea una metodología cualitativa basada en entrevistas, grupos de discusión y una encuesta a los participantes de la prueba de acceso en España a universidades públicas ecuatorianas. Mientras el primer grupo intenta mantenerse en la universidad degradando sus expectativas, para el segundo la educación forma parte de una estrategia que descansa en las redes transnacionales tejidas durante más de una década de migración hacia España. Los integrantes del tercer grupo han seguido trayectorias heterogéneas ascendentes que incluyen el desplazamiento.

Palabras clave:

Desigualdad, Educación Superior, Movilidad, Crisis.

Abstract:

The article analyzes the unequal university trajectories of young Ecuadorians in Spain and Ecuador during the crisis focusing on their mobility strategies in relation to public policies. We examine the trajectories of three groups: sons and daughters of the 2000 migration wave from Ecuador to Spain who access Spanish universities, those who have returned to study in Ecuador, and those who carry out postgraduate studies funded by the Ecuadorian government. The research employs a qualitative methodology based on interviews, focus groups and a survey with candidates who took the exam for admittance into Ecuador's public universities. The first group must downgrade their expectations in order to continue their studies. Their experience contrasts starkly with Ecuadorians undertaking postgraduate studies in Spain, whose heterogeneous trajectories are upwardly and geographically mobile. The case of the returned students shows a broader strategy that depends on transnational networks shaped over more than a decade of Ecuador-Spain migration.

Keywords:

Inequality, Higher Education, Mobility, Crisis.

Introducción¹

La presencia de jóvenes de origen ecuatoriano en el sistema educativo español es producto de la migración que tiene lugar durante la década de los 2000 hacia España. Estos jóvenes, muchos de los cuales llegaron a edades tempranas, siguieron su camino en la educación obligatoria desde la primaria hacia el bachillerato afrontando las dificultades propias de un sistema que no contaba con ellos. Esto dio lugar a procesos de guetización, exclusión y segregación étnica asociados a diferencias en las formas de integración al sistema educativo (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; García Castaño y Rubio, 2011) vinculadas a la edad de acceso (Colectivo IOÉ, 2012), a la clase (Bernardi y Requena, 2004) y a la formación de los progenitores (Alegre y Benito, 2010). Estas y otras problemáticas han sido referidas en la literatura, centrada en los niveles preuniversitarios (Franzé 2008; Jociles, Franzé y Poveda 2012; Moscoso 2009; Pedreño Cánovas, 2013; Serra y Paludarias 2010).

Esta situación dio como resultado una desigualdad persistente que se tradujo en repeticiones de cursos, abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y falta de continuidad en los ciclos obligatorios. Aun así, muchos siguieron su camino en la educación y se encuentran hoy comenzando estudios universitarios y enfrentándose a las dificultades surgidas tras las últimas reformas, algunas acometidas en el contexto de la crisis: encarecimiento de la matrícula, disminución y restricción en los criterios para optar a las becas, problemas para elegir la carrera, etc. Aunque los obstáculos son comunes con otros jóvenes, en su caso se articulan con la condición migratoria propia y/o de sus familias dando lugar a trayectorias marcadas por la desigualdad, lo que ha provocado que algunos estén regresando a Ecuador en familia o en solitario para seguir sus estudios. En los últimos años aparece además otro grupo que llega a España animado por las políticas educativas ecuatorianas y atraído por el prestigio diferencial de los títulos de postgrado.

En una investigación previa advertíamos los cambios en el patrón migratorio entre Ecuador y España y su creciente conexión con la Educación Superior (Vega, Gómez y Correa, 2016). El desplazamiento hacia el norte gracias a las políticas de movilidad formativa revelaba las diferencias entre los ecuatorianos que se desplazan para estudiar postgrados y aquellos que, residiendo en España, encuentran dificultades para iniciar o continuar sus estudios de grado, algunos de los cuales optan por el retorno. Los datos son significativos, pues existe un contraste entre quienes emigran a España por estudios (unos 1.400 al año) y quienes acceden desde España (unos 1.800 al año), lo cual da cuenta de las dificultades que enfrentan los jóvenes de la migración ecuatoriana que optan a la universidad.

El presente artículo aborda los obstáculos y oportunidades que encuentran estos colectivos en el tránsito por y hacia la Educación Superior, las estrategias puestas en marcha para poder seguir estudiando y las desigualdades que encierran los propios sistemas educativos cuando se los contempla desde la movilidad.

En primer lugar, trataremos las conexiones entre desigualdad, universidad y movilidad desde un punto de vista teórico. Posteriormente presentamos la metodología de la investigación y el contexto del sistema educativo español y ecuatoriano haciendo hincapié en la influencia de las políticas educativas de los dos países en la presencia de población ecuatoriana universitaria. Finalmente, desarrollamos el análisis de las trayectorias de los jóvenes dando cuenta de los obstáculos y estrategias que ponen en marcha en sus recorridos preuniversitarios y a su presencia en la universidad en términos sociales y económicos.

La desigualdad en el ámbito de la educación desde un punto de vista teórico

Nuestro marco teórico remite a la relación entre el campo de la educación y la reproducción de las desigualdades sociales con respecto a la clase, el género y la condición

migratoria, la cual lleva aparejada procesos de identificación y racialización. Para ello atendemos a los aportes realizados por Pierre Bourdieu en cuanto al capital cultural y hacemos hincapié en el papel que juega la educación —en la denominada economía del conocimiento— en su relación con los procesos de movilidad geográfica.

Para Bourdieu, la educación es un campo social jerárquicamente estructurado en donde las relaciones sociales se construyen dependiendo de la distribución y el uso que se hace de los recursos materiales y simbólicos, es decir, de la acumulación de capitales, fundamentalmente culturales y sociales, específicos dentro de dicho campo. En el caso de la migración, la acumulación de capital social está a menudo mediada por representaciones sociales que condicionan las relaciones e interacciones cotidianas y las formas de inserción en el sistema educativo.

Estos capitales operan como recursos cuya acumulación puede ser funcional al mantenimiento de formas de dominación, que no solamente son de clase, sino que se entretajan, como sugiere el enfoque interseccional (Anthias, 2012), con el género, la etnicidad y la condición migrante, generando posicionamientos desiguales.

Para Bourdieu, la organización del sistema educativo, desde el nivel básico al universitario, opera bajo estas dinámicas al erigirse en instancia de transmisión de conocimiento que favorece la desigualdad. De este modo se construyen barreras vinculadas a los conocimientos y destrezas, habilidades y saberes, supuestos méritos conquistados o “dones naturales” que se conforman como auténtica violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1964/2003).

La idea del desarrollo del talento, en la que se basa el pensamiento meritocrático y sobre la que se asienta gran parte de las políticas educativas, provoca una invisibilización de las formas de desigualdad inherentes a la ubicación social. El Estado juega aquí un papel fundamental, pues es a través del diseño de leyes y de políticas públicas que fomenta la inclusión o excluye a determinados sectores sociales que encuentran dificultades para cumplir con los parámetros que determinan el “éxito” en la educación. Los obstáculos que generan estas dinámicas se ven reflejados tanto en las trayectorias educativas como posteriormente en el acceso al mercado laboral, conectando la educación con las posibilidades de ascenso social.

No obstante, el sistema depende también de los agentes que operan en él y de las posibilidades que tengan de acaparar recursos y formular demandas. Es decir, que la posesión de los mismos no solamente se hereda, sino que se adquiere; no es producto únicamente de determinadas estructuras sino también de representaciones subjetivas y formas de acción. El concepto de *habitus* (Bourdieu, 1987) es fundamental para entender esta dialéctica entre estructuras y representaciones y el modo en que se conjuga en la práctica, permitiendo a los agentes generar posicionamientos y estrategias propias sin que esto implique desconocer sus lugares en el mundo social.

La movilidad geográfica es parte de estas prácticas de agencialidad. En determinados contextos, la migración se interpreta como un medio para asegurar la reproducción social de la familia, pero también como un proceso que puede modificar las aspiraciones de movilidad social de los hijos a través de la inversión en capital humano (Meza y Pedernizi, 2009). Es decir, más allá de las dinámicas de exclusión en el ámbito educativo o de las dificultades en el rendimiento académico de los jóvenes migrantes y/o étnicamente diversos señaladas en distintos países europeos (Aubert, Tripier, Vourc'h, 1996; Cachón, 2004; Coulau y Paivandi 200; García Castaño y Rubio, 2011; Modood, 2012; Pérez-Esparrells y Morales, 2008), la educación se percibe como un factor de oportunidad y el proceso migratorio como el vehículo que puede cubrir esas necesidades o expectativas (Pedreño Cánovas, 2013).

Por otra parte, la desigualdad en la educación se manifiesta también a través de procesos de acumulación de conocimiento y, por lo tanto, de oportunidades laborales. Desde finales de la década de 1970, este ámbito se configura como un instrumento clave en la economía capitalista (Castells, 1998; Navarro, 2010; Vélez, 2007) acentuando las desigualdades globales entre centros y periferias, tanto en el cruce entre epistemología y colonialidad (Quijano, 2000) como a través de la concentración geográfica de conocimientos, innovación y tecnología, que funcionan como polos de atracción de trabajadores cualificados o estudiantes en búsqueda de cualificación.

Finalmente, se advierte una reorientación hacia la mercantilización e instrumentalización de la educación a escala mundial, en particular la superior (Côte y Furlong, 2016; de Gaulejac, 2012; Galcerán, 2010; Veltz, 2007), con una vinculación cada vez más estrecha entre ésta y el mundo empresarial, tal y como revelan las estrategias educativas, las modalidades de inversión y financiación y los contenidos de los currículos referidos a los “saberes útiles” (Aronowitz, 2000; Cadiou s/f). Como afirma Monserrat Galcerán (2010), bajo el discurso de

adecuar la universidad a los “retos de la sociedad del conocimiento” y a las demandas del mercado laboral, la academia se ha ido adaptando a las lógicas de rentabilidad económica, las cuales consideran a sus usuarios —estudiantes y familias— como consumidores que deben hacerse cargo de su coste, y a las titulaciones como productos que determinan el éxito en la inserción laboral.

Frente a estos procesos estructurales, la población se sitúa de forma diferenciada según los países y regiones de procedencia, pero también según la clase, el género y la etnicidad. En muchos casos, este capitalismo cognitivo (Galcerán, 2013) desencadena y fomenta dinámicas de movilidad cuyo fin es la acumulación del capital educativo que permita generar mejores oportunidades laborales (Pedone, 2014; Vega, Gómez y Correa, 2016), ascendiendo o manteniendo las posiciones alcanzadas en la escala social.

La universidad y sus títulos se han convertido así en un espacio de promoción de esta movilidad global en el contexto de la denominada economía del conocimiento (Vélez, 2007). Esto se ha traducido en la implementación de políticas públicas dirigidas a fomentar determinados desplazamientos; especialmente aquellos dirigidos a la atracción de individuos bien formados, competitivos, con amplios capitales culturales acumulados y con capacidades económicas para autofinanciar su educación.

Metodología

En la medida en que el estudio está dirigido a entender las desigualdades que se gestan entre poblaciones ecuatorianas en condiciones de movilidad entre España y Ecuador, se definieron tres grupos: 1) los que viven y estudian en España, 2) los que llegan a estudiar y 3) los que regresan para seguir estudiando.

Partimos de un análisis inicial de diversas fuentes estadísticas sobre el acceso de los jóvenes de la migración ecuatoriana al sistema universitario español². Además de revisar la literatura sobre trayectorias educativas y formativas, examinamos las modificaciones recientes en políticas educativas preuniversitarias y universitarias que inciden en los itinerarios de estos jóvenes. Esto se completó con 3 entrevistas con técnicos gubernamentales en ambos países.

La metodología seguida es fundamentalmente cualitativa e indaga en la experiencia de los jóvenes. Realizar entrevistas en profundidad multisituadas —10 a universitarios que vivían en España, 6 a estudiantes que llegaron a hacer postgrados y 10 a retornados— permitió captar algunas dinámicas claves, vinculadas, por ejemplo, a la decisión de quedarse o irse³. Además, se llevaron a cabo 2 grupos focales para aproximarnos a los discursos colectivos: el primero con 6 mujeres estudiantes de grado en universidades andaluzas (Granada y Almería); el segundo, que ampliaba el espectro de entrevistados a secundaria —6 estudiantes, 4 mujeres y 3 hombres—, trataba de captar elementos del trayecto hacia la universidad. El contacto fue a través de profesorado universitario y mediante la técnica de bola de nieve.

El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES)⁴, que se realiza desde 2013, constituyó un foco clave para captar el tanteo de cara a un retorno potencial. Aprovechamos la convocatoria de septiembre de 2015 en Madrid⁵ para llevar a cabo un cuestionario, basado en técnicas estadísticas descriptivas para un abordaje inferencial, que contestaron 27 de los 31 aspirantes.

Para el análisis tuvimos en cuenta el género y la clase, considerando aspectos como la historia migratoria familiar. Las entrevistas se organizaron en varios bloques: tránsito por el sistema preuniversitario, decisiones sobre los estudios en el marco de la familia, sistemas de acceso, evaluación y becas, relaciones sociales en la universidad, expectativas a futuro, etc. Se analizaron en relación a las barreras, en ocasiones invisibles, y oportunidades que van estructurando los recorridos, así como a las estrategias de los actores para transitar por el sistema educativo acudiendo en ocasiones a la movilidad geográfica.

Situación de la educación superior en España y Ecuador

La regulación en materia de Educación Superior en España se caracteriza desde la Transición por la importancia de la Universidad, el aumento de la financiación pública, la ampliación del acceso y la creciente descentralización autonómica de la gestión. El proceso paulatino de autonomía universitaria romperá, además, en la década de los ochenta con el régimen centralista anterior, dotando a las universidades de personalidad jurídica y de potestad para regular los contenidos de los planes de estudio.

Entre el 2000 y el 2015 se aprueban varias leyes y decretos que homologan la política de Educación Superior española a los requerimientos del Proceso de Bolonia. Entre otras cuestiones, este proceso consagra el crédito europeo como medida académica en el sistema

de títulos oficiales, dota de mayor poder a las agencias evaluadoras de la calidad investigadora y docente en detrimento de la capacidad teórica-crítica de las universidades, desplaza a las universidades la responsabilidad en materia de titulaciones, promueve la relación entre universidad y empresa privada con fines de investigación y docencia, adelgaza los apoyos a los estudios de jóvenes de bajos recursos, debilita el poder decisivo del examen de acceso (no exigible para los extranjeros) y posibilita que las universidades elijan el sistema de ordenación académica.

De forma paralela, a partir de 2010, y en el marco de la crisis económica, se regulan recortes en la financiación pública⁶. En 2012 se instaura la posibilidad de que las universidades puedan subir las tasas de matriculación a los alumnos residentes en España y la obligación de cobrar el coste total de la formación a los extranjeros sin que puedan beneficiarse de subvenciones⁷; además, se suprimen algunos tipos de becas, se reducen los montantes a percibir en las restantes y se aumentan los requisitos para su obtención. El Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril y el Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, elevan la calificación de acceso a las enseñanzas universitarias de 5, a 5,5 puntos en 2012 y a 6,5 puntos en 2013, así también elevó los baremos para la renovación de las becas en los cursos académicos sucesivos (Silió, 2013). En 2013, alrededor de un 12% del alumnado perdió su condición de becado. La pérdida fue mucho mayor en 2014 llegando al 30%. La caída en las becas y el aumento de las tasas han hecho que solo en 2014-2015 se matriculan 55.487 alumnos menos, una bajada superior a la de los dos años anteriores juntos, cuya suma llegó a 39.956 (Borráz, 2015).

Las transformaciones se dan además en un contexto de afluencia migratoria hacia el país, que se refleja en un aumento del alumnado extranjero en las universidades, aunque no demasiado significativo. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2015), durante el curso 2013-2014, el alumnado universitario supuso el 3% de la población total del país (1.532.728). Los estudiantes extranjeros estaban en torno al 5% del alumnado total⁸. Aunque dentro de la comunidad latina los ecuatorianos son un grupo importante, en términos relativos suponen el 0,33% del total de alumnos universitarios⁹ y el 0,8% de población ecuatoriana residente en España.

Las chicas superan a los chicos en los grados (60,7% y 39,3% respectivamente), mientras que en los masters se impone prácticamente la paridad, si bien la tendencia global apunta a una desigualdad en la culminación de los mismos y una concentración desigual en términos de inserción laboral posterior¹⁰. Así pues, entre los jóvenes de origen ecuatoriano residentes en España muy pocos llegan a la universidad y son fundamentalmente mujeres. Por otro lado, quienes realizan estudios de postgrado parecen venir directamente desde Ecuador y son tanto mujeres como varones (726 y 750 respectivamente en 2014). Si tenemos en cuenta que las mujeres suelen ser mayoría en los estudios superiores (incluyendo España y Ecuador), podemos decir que la política de becas ecuatoriana resuelve a favor de los varones, ya que siendo menos obtienen becas en paridad con las mujeres.

La crisis económica en España acrecienta aún más las dificultades en el acceso a la universidad de los jóvenes de origen ecuatoriano, afectados por las problemáticas derivadas del proceso migratorio, el encarecimiento de las carreras y las dificultades de acceso a las becas. Esto ha conllevado en los últimos años procesos de retorno, aunque el INEC señala que los retornos por motivos de estudio son apenas el 1,8% sobre el total¹¹.

Si la tendencia en España ha supuesto un freno a la universalización, en Ecuador, la política educativa ha combinado orientaciones contradictorias. En la década de 1970 se pasó de una total apertura de la universidad pública a una situación en la que se reguló el acceso a través de exámenes estandarizados y se facilitó la expansión de universidades privadas debido a las dificultades de sostenibilidad financiera del sistema. Este proceso contribuyó a desprestigiar la universidad pública.

A partir de la promulgación de la Constitución de 2008, y bajo el gobierno de la Revolución Ciudadana, la política en educación superior se dinamiza retomando el principio de universalización y democratización, esta vez ampliando la capacidad financiera del sistema público, garantizando la gratuidad y desarrollando un amplio programa de becas y créditos estudiantiles (Ramírez 2013). Se prioriza a los jóvenes con escasos recursos, diversidad funcional e historial migratorio. Emerge, por tanto, una consideración de la transnacionalidad de una parte importante de la comunidad ecuatoriana, así como un esfuerzo por internacionalizar la formación de los jóvenes bajo principios meritocráticos.

Pese a estas iniciativas, es posible observar algunas dinámicas que reproducen exclusiones. Una de las más importantes atañe a los requisitos que se exigen para la obtención de las becas, sobre todo de aquellas para estudios fuera de Ecuador. Se premia fundamentalmente

el mérito en la trayectoria educativa, las formaciones complementarias (inglés) y se mide la confianza que la persona becada infunde en relación a la obtención de un empleo a su regreso. Estos requisitos terminan siendo un filtro para las clases populares. Por otro lado, el proceso de concesión de las becas para el exterior implica contar con un respaldo económico que sostenga el desplazamiento. El sistema de créditos estudiantiles, gestionado por convenio entre la SENESCYT y el Banco del Pacífico, plantea igualmente fuertes exigencias en cuanto a los garantes.

Según el Instituto de Fomento al Talento Humano (2014) se han concedido alrededor de 10.000 becas para estudios en el exterior entre los años 2011 y 2014, se calcula que el 15% han sido para España (unas 1.500). Durante este período, el INE reporta en su página web que el gobierno español concedió 6.615 visados de estudios para ecuatorianos, lo que estaría indicando que las becas cubren sólo la cuarta parte de este tipo de movilizaciones. El resto de personas estaría financiando sus estudios de forma privada o a través de créditos bancarios¹².

Por otro lado, la política de incentivo de la educación superior de jóvenes de origen ecuatoriano que residen en el exterior, orientada hacia su retorno, no parece estar dando los resultados esperados. Según el INEC, entre 2011 y 2014 llegaron a Ecuador 726 personas procedentes de España que tenían como principal motivo de retorno los estudios. Esto indica que la mayoría no utiliza el procedimiento del ENES para materializar la vuelta.

En 2015 se anunciaron cambios en la política en Educación Superior de Ecuador. Los más relevantes son los relativos al sistema de acceso, que dejará de depender exclusivamente del ENES, también se endurecen los requisitos para optar a becas y créditos educativos.

Trayectorias educativas en movimiento y desigualdad social

A continuación presentamos los resultados de la investigación divididos en tres partes: el modo en que las trayectorias educativas se incardinan con la migración familiar y/o la adscripción de clase de las familias; los condicionamientos y posibilidades que se desprenden de la situación económica en ambos países en interacción con las políticas educativas; y finalmente, las dinámicas que tienen que ver con los vínculos e identificaciones, con frecuencia articulados al origen, la etnización de la condición migratoria y el género, que intervienen en la configuración desigual de sus recorridos.

MOVILIDAD Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: ARREGLOS FAMILIARES, ADSCRIPCIONES DE CLASE Y EXPECTATIVAS INDIVIDUALES

El grueso de los entrevistados del primer grupo, descendientes de familias migrantes, llegó a España entre 2000 y 2002 en reagrupaciones familiares, con una edad comprendida entre los 5 y los 14 años. Si bien al principio la educación no destaca entre las motivaciones referidas para la migración de sus progenitores, posteriormente la agrupación desencadena toda una serie de aspiraciones “de dar un futuro a los hijos” claramente vinculadas a los estudios (Pedreño Cánovas, 2013).

Un primer elemento a destacar es la no linealidad de sus recorridos educativos. El trabajo de campo revela una incorporación general más tardía a la universidad (entre los 19 y 21 años) debida a una formación profesional previa o a la repetición de algún curso. Quienes se insertaron en edades avanzadas, acabando la primaria y entrando a la ESO, refieren desajustes entre ambos sistemas educativos, algo particularmente relevante para quienes vienen de la educación pública ecuatoriana.

La enseñanza ¡sí!, ¡es muy diferente!, aunque allá en la escuela, cuando yo estaba en el Ecuador, era mucho más estricto, digamos, y con mucho más respeto a los profesores, porque ¡como allá tienes un solo profesor!, el profesor te decía “¡la tarea!”, era una rutina que tú tenías que cumplirla, ¡era como un ejército más o menos!, ¡algo muy estricto! Si el profesor te decía “¡pañuelo y peinilla, tienes que llevar todos los días!” y él te los revisaba, si no, te daba con un palo... Cuando yo llegué aquí, sí, había mucha falta de respeto a los profesores ¡La enseñanza era muy buena!, los profesores no eran malos, o sea, te explicaban, ¡tú entendías!, era un sistema bueno. El punto era la falta de respeto que se veía en clases... (Walter, entrevista personal, 20 años, España, 3 de julio de 2015)¹³

No obstante, y en la medida en que buena parte de las remesas se dirigieron al pago de escuelas privadas¹⁴ en origen, quienes se reunieron con sus familias a edades relativamente tempranas no resintieron tanto las brechas entre ambos sistemas (Moscoso, 2009).

Los esfuerzos en estas familias se direccionaron, especialmente al inicio, a maximizar sus oportunidades laborales en un mercado de trabajo construido en torno a la

etnoestratificación de género: trabajo doméstico y cuidados para las mujeres y construcción y agricultura para los varones (Cachón, 2009). La idea de volver, –“¡no pensábamos a futuro!, pensábamos eso, ¡en bachillerato nos volvemos!”–, también limitó la proyección. Para los entrevistados, el carácter intensivo, flexible y precario de estos empleos, combinado con los capitales educativos medios de los progenitores y su menor conocimiento del sistema español, influenciaron su irregular desempeño escolar durante el bachillerato¹⁵. La creciente segregación entre la escuela pública y la concertada¹⁶ contribuyó, asimismo, a limitar las oportunidades de muchos niños y niñas de ascendencia ecuatoriana. Todos estos aspectos, que se suman en algunos casos a experiencias de racismo y xenofobia, inciden en la repetición e incluso el abandono en etapas tempranas y, en general, en una desvalorización de la capacidad educativa de estos estudiantes.

Derivado de lo anterior, dos son los caminos que se toman: continuar el bachillerato con miras a entrar en la universidad (en torno al 32% en 2013, INE, 2014) o iniciar ciclos formativos básicos y medios dirigidos a la inserción laboral (en torno al 38% ese mismo año). Además de los elementos señalados, los recursos económicos de estas familias resultan cruciales y determinan qué hijos seguirán estudiando, generalmente los pequeños, en caso de que no alcance para todos.

Porque mi madre al principio le decía que no, que la universidad es ¡muy cara!, que no se meta, mi madre..., le dijo que ¡no podía hacerse cargo de eso! Pero mi hermano pues, dijo “voy a ponerme a trabajar”, no sé qué, pero al ver que ahora hay más facilidades para poder pagar la universidad, se arrepiente mucho mi madre de no haberle pagado, porque al día de hoy ya hubiese tenido una carrera. Pero, ¡yo no sé cómo es la vida!, que mi hermano consiguió un trabajo y gracias a él pues ¡estoy donde estoy!, tengo lo que tengo. (Nora, grupo focal, 22 años, España, 22 de septiembre de 2015)

Algunos de los que optaron por la formación profesional, generalmente quienes no lograron trabajos estables, accedieron más tarde a la universidad.

Salvo algunas excepciones, los entrevistados dicen no haber sido conscientes o adecuadamente informados sobre la importancia de su desempeño en el bachillerato. De acuerdo con la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), esta nota hace media con la del examen de acceso para entrar en la universidad¹⁷.

Entonces en el momento de estar en bachillerato, de estar estudiando y tener que estudiar, no encuentras motivación, dices, bueno pues, ya igual que en la ESO, pues apruebo como apruebe y ¡ya está! Intentas sacar mejor nota pero no más allá. Y claro la hostia te la das a la hora de elegir universidad, que ¡por nota! no puedes entrar a lo que tú quieres. A mí me pasó eso...

E: Y, ¿qué querías estudiar tú?

Yo quería estudiar en un principio enfermería, enfermería o veterinaria, lo que me diese, para entrar. No me dio para ninguna, acabé en lista de espera para enfermería, en lista de universidades me tiraron para biología, también acabé en lista de espera, y en biomedicina, también acabé en lista de espera. (Oscar, entrevista personal, 22 años, España, 15 de septiembre de 2015)

La continuidad, el acceso y la elección de carrera se convierten así en los mayores obstáculos que enfrentan los hijos e hijas de los migrantes. Cabe decir que la anticipación en el disciplinamiento de los jóvenes para que planifiquen sus trayectos educativos contribuye a erigir barreras y limitar el capital educativo de ciertos sectores, entre ellos los provenientes de la migración. Dicha capacidad descansa tanto sobre la formación e información de los jóvenes y sus progenitores como sobre su posibilidad de mantener un rendimiento no interrumpido por las dificultades socioeconómicas propias y de la familia.

Quienes se presentan al ENES como estrategia de tanteo valoran el retorno como una forma de salvar los obstáculos referidos. Algunos de estos potenciales retornados pueden llegar a presentarse a varias convocatorias sin formalizar su aceptación de cupo. Tal y como se desprende de las entrevistas, además del puntaje y la obtención de plaza, ésta depende en gran medida del proyecto familiar global en el que se inscriben los estudios y de las redes con las podrían contar en caso de volver, así como de su ubicación geográfica.

Según he visto en resultados anteriores de otras convocatorias el puntaje que yo he sacado [876 sobre 1000], ya para lo que yo quería, para irme a Quito, no me da ¡ni por asomo! porque claro, yo quiero irme a estudiar medicina, si no es medicina ¡vamos; continuo aquí que estoy estudiando enfermería. (...) lo que me pueden dar es en Guayaquil, Cuenca y Manabí, creo que puedo tener opciones de poder estudiar

medicina. Pero, claro, como mis padres tampoco es que estén muy bien de dinero ¡vamos! es normal, sería muchos más gastos si me voy a Guayaquil que si me voy a Quito, que es donde tengo la familia y todo eso. Entonces, no sé. Bueno, supuestamente, mi intención es volver a hacer el examen en marzo y ya con lo que ya he tenido, toda la experiencia y ahora voy a intentar preparar lo mejor posible, pues intentar sacar más puntaje. (María Fernanda, entrevista personal, 22 años, postulante ENES, 7 de septiembre de 2015)

Las estrategias de retorno a futuro descansan, más que en la esperanza de obtener una beca, en redes familiares que permitan abaratar costes estudiando la carrera deseada. En todo caso, estos tanteos se combinan, como veremos, con otras estrategias dirigidas a seguir estudiando en España.

Frente a las dificultades que experimenta este primer grupo, el segundo, los que llegan a España para estudiar postgrados con becas o créditos¹⁸ de Ecuador, presenta perfiles propios de quienes han podido acumular capitales educativos sostenidos en el tiempo. Lograr calificaciones competitivas, garantizar el respaldo de avales, soportar adelantos durante la fase de tramitación o tener capacidad para asentarse en España son algunas de las condiciones y circunstancias que han de afrontar. Las redes sociales, familiares y profesionales con las que cuentan dan idea de una inserción de clase que permitirá, a su vez, garantizar mejores opciones laborales a su regreso, un requisito de las becas que proporciona la SENESCYT (Vega, Gómez y Correa, 2016). No obstante, se trata de un grupo heterogéneo que, aun contando con mayores posibilidades socioeconómicas, ha de realizar grandes esfuerzos, especialmente quienes solicitan créditos, para adquirir los títulos que hoy exige el mercado.

El progresivo estrechamiento del sistema ecuatoriano, al priorizar determinadas áreas de estudio, es el obstáculo fundamental que refieren estos postulantes. El énfasis en los campos vinculados a la matriz productiva y las condiciones de crisis que atraviesa actualmente Ecuador, por la disminución del precio del petróleo, aproximan la política educativa ecuatoriana a la que se advierte en Europa.

CRISIS, DIFICULTADES ECONÓMICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

La crisis de 2008 complica aún más el acceso a la universidad de los hijos de la migración ecuatoriana. Por un lado, empobrece unas economías familiares ya precarizadas o con fuertes componentes de inestabilidad. Por otro, supone una importante reducción del gasto público en Educación Superior en España, trasladando a dichas familias el peso económico de las reformas. Las políticas públicas implementadas por el gobierno español como respuesta a la crisis condicionan, por tanto, el acceso y la continuidad de los estudios, perjudicando a quienes pertenecen a familias de bajo poder adquisitivo.

El trabajo de campo deja entrever el desarrollo de estrategias que demandan un esfuerzo económico suplementario por parte de las familias y una fuerte conciencia de parte de los jóvenes respecto al compromiso de sus progenitores.

Mi madre trabajando muchísimo, ¡muchísimo!, yo, ayudándole como he podido en casa, o sea, quedándome con mi hermana, buscando algún trabajo esporádico, y..., no..., y realmente vivimos ya en una situación en la que yo no le puedo reprochar ¡nada!, a mi madre, de que no me pueda pagar la universidad. Es que ¡no puedo!, pues no puedo ser así de inconsciente. (Raúl, entrevista personal, 23 años, España, 9 de septiembre de 2015)

El empuje de los padres provoca la adopción de estrategias que, en algunos casos, implican que los hijos degraden sus expectativas con respecto a los estudios elegidos. Así, la elección puede verse condicionada por los precios de las matrículas, las notas de la selectividad e incluso del bachillerato, a esto se suma el propio emplazamiento de las universidades. Vivir en ciudades grandes puede permitir acceder a una oferta amplia de carreras, pero la vida es mucho más cara que en poblaciones más pequeñas. La búsqueda de soluciones para abaratar los estudios, los alquileres o la alimentación, está determinando la continuidad del proyecto educativo ante las dificultades de asegurarse una beca y mantenerla durante toda la carrera.

La capacidad económica que tenían mis padres era..., se iba a adaptar más a esta universidad que a otra... Pues porque..., a ver, mi padre trabaja en un almacén en el que yo estaba trabajando, un almacén de frutas, y mi madre es ama de casa y las veces que ha trabajado, trabajaba de..., cuidando una señora, no sé..., que es un poco... Porque es la más económica... (Yolanda, grupo focal, España, 22 de septiembre 2015)

La prioridad parece estar en la obtención del título en España, más allá de la calidad de facto que tenga la institución en donde se obtiene. Esto demuestra que el acceso a la educación superior por parte de los hijos de familias migrantes y las posibilidades de acumulación de capital cultural, aun produciéndose, no tienen lugar en las mismas condiciones que para otros jóvenes, ni tendrán la misma valía en el mercado laboral cualificado, cuestión de la que son plenamente conscientes.

Mis metas son pues, terminar mi carrera e intentar irme de España a cualquier sitio donde sea, porque, porque aquí no, como trabajador social no creo que haya tampoco muchas oportunidades. Yo siempre decía: “verás luz a Europa”, pero ya he visto que mucha gente se volvió de Europa y en Europa no hay tampoco... Entonces, prefiero irme a Latinoamérica que es donde yo creo que trabajo social es más fuerte, más activo, muy activo. (José Carlos, entrevista personal, 22 años, España, 20 de agosto de 2015)

Ante las dificultades económicas se producen los tanteos de retorno observables en la realización del ENES, que, si bien en España no se vincula necesariamente a una vuelta a Ecuador, sí supone una forma de “probar suerte”. Dicho paso cobra particular relevancia para quienes entraron en carreras que no eran las de su principal elección o se ven sobrepasados por los costes de los estudios.

Quienes ya han retornado por medio de estrategias transnacionales individuales o familiares, valoran las oportunidades educativas que se abren con el regreso.

O sea yo creo que si nos hubiésemos quedado allá [España] no hubiese seguido la universidad. [...] O sea, es que allá es bien caro. Por lo general pocas personas son las que estudian, o sea, las personas que tienen bastante dinero y eso, de ahí ya sales del colegio y ya te vas a trabajar o a algún instituto. Pero de ahí a la universidad no, no, ¡nunca pensé! Veo a mis compañeros que estaban en mi escuela y mi colegio allá y ninguno siguió la universidad, es muy diferente. [...] No sé, aquí creo que es más, ¡hay más oportunidades para estudiar la universidad! (Yanire, entrevista personal 22 años, retornada, Ecuador, 16 de julio de 2015).

No obstante, muchos también encuentran problemas en Ecuador. A pesar de los esfuerzos y la inversión educativa realizada por el Estado ecuatoriano en los últimos años, encontramos estructuras que favorecen la reproducción de desigualdades vinculadas a la clase, el género y la etnicidad. Si bien es cierto que actualmente la universidad ecuatoriana se ha des-elitizado gracias a las medidas adoptadas —becas y servicios asistenciales, gratuidad de la matrícula, mayor inversión en infraestructuras y programas—, el ingreso de las clases populares (incluyendo gran parte de la población históricamente excluida) sigue siendo mínimo (Post, 2011). Como apuntábamos arriba, más allá del ingreso, los filtros de género y etnicidad se producen a lo largo del trayecto hasta llegar a su culminación.

Vemos además, que las carreras más valoradas, como medicina, son las que exigen mayor puntaje (por encima de 800 puntos). Esto sigue siendo, al igual que los propios programas de postgrado, dominio de clases altas y medias urbanas, también segregadas según el género y la etnicidad (Goetschel, 2008, citada en Moreno, 2013). Podría decirse que las medidas de democratización de la universidad que se advierten en la base descansan, de forma implícita, en una elitización que se acrecienta con los nuevos requerimientos de calidad y excelencia en Educación Superior.

En el caso de los retornados, el que obtengan un cupo en una universidad ecuatoriana no les asegura el acceso a una beca de manutención. La solicitud de este tipo de becas se hace después de haber obtenido el cupo, por lo que hasta ese momento los jóvenes no saben si podrán mantenerse en Ecuador, salvo que hayan llegado con sus padres y esto les asegure la estancia. Es interesante anotar que, de los jóvenes retornados entrevistados, ninguno era beneficiario de becas del Estado. Aparentemente, la información sobre los procesos de acceso a la universidad y obtención de becas son insuficientes, de ahí que desconozcan que como retornados forman parte de los grupos prioritarios. Por otra parte, el haber obtenido una nota que garantice la elección de carrera no determina el acceso a universidades consideradas de calidad, sino más bien el contar con algún familiar que pueda acogerles y así minimizar los gastos.

El sistema educativo europeo, en general, y el español en particular, también impactan en la configuración de las políticas ecuatorianas de educación superior. Aquí, sin embargo, se produce una contradicción entre el discurso gubernamental de valoración de lo ecuatoriano, y su visión sobre el mérito y el valor de los títulos de máster y doctorado, cuyo estándar de calidad se entiende que está fuera de Ecuador, siguiendo las premisas que dicta la economía global del conocimiento.

La política de becas ecuatoriana está diseñada para propiciar la movilidad hacia el exterior y, en principio, garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Sin embargo, existen elementos en la selección de los candidatos que provocan que el acceso lo acaparen jóvenes con trayectorias educativas de excelencia, alto capital cultural acumulado y apoyos familiares, sociales y económicos. En la misma dirección apuntan los créditos educativos, cuya obtención está supeditada al historial académico y la formación a realizar, pero sobre todo a las garantías de devolución del dinero (certificados laborales, garantes personales, avales) y los requisitos que tienen que cumplir los garantes solidarios¹⁹. De este modo, muchos jóvenes cuya situación socioeconómica no se considera confiable para el reembolso del dinero quedan fuera de los procesos de selección.

Para el crédito ¡sí! Me requerían, por el monto, creo que era alrededor de 15 mil dólares ¡garantes!, un garante que no tenga otros créditos en el mismo banco, un garante que tenga varias propiedades, varios bienes muebles y que sirva como un excelente garante, entonces, busqué la ayuda de algunos tíos... igual me rechazaron los garantes. Entonces a la final me resigné no irme este año y pienso irme el 2016... pero he pensado, con el crédito yo creo que no va a ser posible porque se va reformar ciertas leyes, específicamente las que dan créditos educativos y van a restringir más áreas de las que ya estaban restringidas. Ahora estoy ahorrando, pienso no pedir el crédito. Beca pensé en un momento pero no encuentro una beca que me pueda ayudar, no he encontrado y pienso ahorrar e irme con mis ahorros a estudiar en España (Miguel Ángel, entrevista personal, Ecuador, 12 de julio de 2015).

Por otra parte, las políticas educativas dirigidas al alumnado extranjero en España, benefician a un tipo determinado de estudiante de grado y posgrado, aquel que financia sus estudios con becas y créditos. En la nueva configuración del sistema universitario español los estudiantes extranjeros se consideran una importante fuente de financiación²⁰. No obstante, a pesar del aumento considerable de las tasas, los entrevistados afirman que les sigue compensando realizar un master en España porque les permite obtener un título europeo y porque sigue saliendo más económico en España que en Ecuador.

Eh... ¿lo mío? Bueno, la verdad que la universidad aquí es muy económica en comparación con las de Ecuador. Aquí el costo de una maestría es de 5000, a mí me costó mil y pico y en Ecuador una maestría cuesta 18 mil dólares y dura dos años. Aquí estoy 10 meses con posibilidad de regresarme a los 6. Bueno, regresar al menos en mi situación a los 10 meses, en septiembre, y tener mi título en menos de un año, que es lo más lógico y los horarios... no es que son... o por lo menos aquí en Málaga no son restrictivos al momento de laborar porque son en la noche. O sea yo prácticamente puedo en la noche pedir permiso en el trabajo, si lo tuviera en Ecuador ¿no? y hacer la maestría en 10 meses. Pero ese sistema está muy desorganizado en Ecuador. (Katia, entrevista personal, 22 años, España, 13 de julio de 2015)

Queda claro, sin embargo, que en la interrelación de unas políticas con otras, las poblaciones más vulnerables —y vulnerabilizadas por la crisis económica— no alcanzan a cubrir los gastos que suponen los estudios de grado y posgrado. Las políticas españolas castigan claramente a aquellos que no cuentan con medios suficientes y que han tenido trayectorias académicas menos lineales, fomentando al mismo tiempo la movilidad en aquellos estudiantes extranjeros que pueden financiarse enteramente sus estudios. Mientras, las políticas ecuatorianas, intentan corregir la segregación de clase en el acceso a la educación superior, pero continúan reproduciendo las desigualdades, especialmente en los niveles de posgrado, donde las becas y créditos siguen funcionando como barreras, al primar en su consecución la meritocracia y la situación económica familiar.

SOCIALIZACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y RACISMO

Además de los límites que implica la consecución del capital cultural en la educación, existen obstáculos que atañen al capital social, a la formación de redes y vínculos que establecen estos jóvenes y al modo en que éstos aparecen mediados por representaciones acerca de quiénes son los otros, en este caso, los hijos de la migración (Santamaría, 2002). Los jóvenes de origen ecuatoriano residentes en España viven una socialización atravesada por el proceso migratorio, en el que las trayectorias de vida se incardinan con su inmersión en el sistema educativo. Los relatos son reiterativos en cuanto a las vivencias de rechazo social por la procedencia o la etnicidad.

La única latina en mi clase, entonces eso a lo mejor como que también influyó en que yo me sintiera apartada o algo por el estilo. Yo en mi clase, yo al menos, no hablaba con nadie, porque no sé... porque o caía mal o lo que sea, pero yo sí que sentí como ese rechazo. ¡Ahí sí! Yo la verdad que lo sentí mucho. (...) Para mí fue algo muy brutal, porque entre que yo me sentía un poco incapaz y entre que los demás iban a tope,

pues... yo ¡vamos! me fui haciendo pequeñita (risas). Hasta que ya pues, por fin pude hacer frente a eso ¡no! pero sí que sentí bastante como, como rechazo. (María Fernanda, entrevista personal, 22 años, España, 7 de septiembre de 2015)

O lo califican directamente como racismo:

Si yo en mi adolescencia, al menos, yo me sentí... Cuando ya dejé también de salir con los latinos, por el motivo ese de que iban un poco, bastante acelerados con fiesta y todo eso, a mis 16, 17 años yo ya estaba más en un plan que ni iba ni con españoles ni con latinos. Entonces ahí como que sentí incluso más onda, más profundo ese como rechazo, incluso a lo largo de todo ese tiempo que llevo aquí viviendo, los primeros años fueron bastante complicados porque yo he escuchado... he visto con mis propios ojos, por ejemplo, a mi padre, unos jóvenes españoles le dijeron: "vete de aquí indio de mierda", no sé qué. Y en mi adolescencia yo medio como que... no sé, como un miedo o lo que sea, como que sentía que aquí estaba invadiendo o algo así ¿no? (...) Ahora ya me da igual o ya intento que no me afecte, pero en mi adolescencia sí que fue bastante profundo. (María Fernanda, entrevista personal, 22 años, España, 7 de septiembre de 2015)

Estas experiencias llevan a algunos a reaccionar aislándose o identificándose con grupos con los que se sienten afines, como los latinos, grupos que a su vez experimentan la segregación en base a estigmas (como aquellos que circulan en torno al abandono de los estudios, a los embarazos juveniles o a la "fiesta"). Para las personas entrevistadas, entrar en estos grupos supone dejar de estudiar. En este sentido, los jóvenes universitarios comparten los discursos hegemónicos sobre la migración en España. El hecho de que las personas entrevistadas hayan llegado a la universidad es, para muchas de ellas, un signo de distinción sobre otros grupos, inclusive de su mismo país de origen.

En la etapa universitaria suele cambiar la sociabilidad, ampliándose las redes sociales que se vuelven más heterogéneas, y este contexto más abierto actúa como una pantalla frente al racismo.

Entonces yo digo: pues mira, mientras esté aquí y pueda hacer algo, pues ¡lo hago!, y eso me va a servir en Ecuador, entonces decido hacer educación social. Realmente yo creo que sí fue una buena decisión porque me he relacionado tanto con profesores como compañeros, una gente, realmente como gente, ¡muy especial!, sí, muy especial. No con todos, pero sí, he tenido la suerte de coincidir en esta vida con gente, desde primer curso, con unas tan peculiares, a más que han aportado muchas cosas buenas en mi vida. (Susana, entrevista personal, 22 años, España, 22 de septiembre de 2015)

En general, sus redes de amistad son más variadas en cuanto a la nacionalidad, pero el ocio juvenil con españoles reviste cierta dificultad que se debe a los escasos ingresos con los que cuentan, por lo que en muchos casos la relación con los compañeros de la facultad se circunscribe básicamente a los estudios.

Por su parte, quienes se plantean retornar a Ecuador por dificultades para acceder o mantenerse en la carrera en España, si bien encuentran muchas ventajas a su regreso, también refieren problemas en sus relaciones y aluden con frecuencia a los patrones de género. Las chicas hablan del machismo ecuatoriano, mientras que los chicos se sienten abrumados por la presión de los compromisos afectivos tempranos.

Cristina: Porque son muy..., son muy... no sé... Por ejemplo, mira, yo..., si yo salgo de aquí ahora en plan fiesta y ahí está el rollo ¡no!, yo salgo aquí y me apetece tomar una caña ahí sentada en una mesa, me la tomo y ¡no pasa nada!, en cambio yo allí estaba caminando con una amiga de la universidad y decía "nena, me apetece una cerveza vamos aquí" y dice "¿qué me dices?, y yo "pero ¿qué pasa? ¿qué he dicho?", me dice "no, no, ahí no, si quieres vamos para adelante que ahí hay unas mesas fuera y vamos a llamar a tal amigo para que venga con nosotras", y yo... "oye pero ¿para qué? ¿y esto por qué? si a mí me apetece tomármela ahí me la tomo y ya está". No, dice "porque si solo entramos las dos, piensan que una chica cuando va a entrar en un bar y va sola, va a lo que va..."

Yolanda: El tema cultural...

Cristina: Son todavía ¡muy cerrados!

(Grupo focal, España, 22 de septiembre de 2015)

Las diferencias culturales en la socialización, así como el racismo, también son experimentadas por quienes viajan a España para realizar estudios de postgrado. Por lo general, estos jóvenes migran con una perspectiva distinta, son mayoritariamente de clases

medias y altas y cuentan con apoyos económicos importantes. En Ecuador no se han visto expuestos al racismo y se sienten sorprendidos al verse asimilados con sus compatriotas en la migración.

Yo oigo ¡tantas estupideces!, que..., a mí ¡me da risa!; muchas veces yo ¡les contradigo!, pero también para que se den cuenta que no pueden hablar ¡cualquier pendejada!, y creer que ¡su palabra es santa!, que es su apreciación personal del mundo y que se den cuenta de la ¡responsabilidad!, porque yo oigo comentarios tan tontos como..., eh..., te están enseñando cómo funciona un río, o cómo funciona un pozo de agua y te dicen: el control del río, o el control del pozo de agua tienen que ser hechos con orden y tienen que ser hechos con constancia porque si tú pierdes el monitoreo de las cosas que tienes, ¡pierdes el control! Entonces, eh..., están hablando de algo así y..., de repente el profesor..., se le para el pensamiento y quiere hacer filosofía y dice: "eso es lo que les hace falta a los sudamericanos, el control y la constancia", entonces es como... A mí me movió el piso (Rosa, entrevista personal, 37 años, España, becada SENESCYT, 18 de septiembre de 2015)

No obstante, estas malas experiencias resultan compensadas por el espíritu cosmopolita y las expectativas que animan a este colectivo.

Se puede advertir la imbricación entre clase, racismo y xenofobia, no obstante, ésta se presenta de un modo menos claro a como aparece en la educación pre-universitaria. Si para los que llegan en postgrados resulta chocante verse asimilados al discurso que asocia a los latinoamericanos al subdesarrollo, para quienes han atravesado el sistema educativo español, la universidad representa un lugar menos hostil, que porta una carga de reconocimiento de los méritos propios que en parte contribuye a difuminar el componente de racialización y xenofobia que acompaña a la migración.

Conclusiones

Las políticas educativas nacionales se inscriben en una tendencia global que considera la universidad como un espacio de inversión individualizada para el proceso de acumulación de capital cultural en mercados internacionales competitivos. En este sentido, el avance de la privatización en la política educativa y el contexto de crisis dificultan la entrada o permanencia en la universidad a los residentes y nacionalizados ecuatorianos y desincentivan a quienes no tienen los recursos estatales o privados para desplazarse para realizar estudios de tercer nivel y obtener títulos españoles.

La condición migratoria de los estudiantes ecuatorianos y sus familias, entretrejida con la clase social y la racialización de dicha condición, es un aspecto central en la reproducción de la desigualdad social y económica en el campo educativo, tanto durante la fase pre-universitaria como en la universidad. Entrecruzadas con el género en cuanto a expectativas educativas pero de limitado sostenimiento a la larga en el sistema, estas condiciones contribuyen a los procesos de desigualdad. Los obstáculos que las hijas e hijos de los migrantes encuentran a su paso son muchos y desencadenan trayectorias irregulares, abandono o degradación de las expectativas.

Estos jóvenes se muestran proclives a buscar alternativas que privatizan el riesgo, dada la desconfianza que, en general, despierta la obtención de ayudas y recursos del Estado, en un entorno marcado por restricciones y requisitos crecientes. Parece pues, que estos estudiantes asumen la fragilidad y el déficit de derechos que hoy se generaliza al conjunto de quienes viven en España, pero que los primeros experimentaron de forma temprana y ante los que tuvieron que tejer y afianzar capitales sociales transnacionales alternativos. Las estrategias propias a las que recurren les permiten, a un alto coste, seguir estudiando en España o considerar el regreso a un país en el que cuentan generalmente con vínculos y oportunidades para seguir estudiando.

Precisamente el ENES muestra la actitud de estos jóvenes respecto al retorno: una forma de tanteo en la que también se topan con las restricciones del propio sistema educativo ecuatoriano, cuya orientación se debate entre ampliar la población universitaria en el sistema público e implantar exigencias de calidad y competitividad que afianzan los recorridos de clase, género y etnicidad de aquellos que tradicionalmente han logrado acumular capital gracias a una escolarización privada de alto rendimiento.

Son justamente los miembros de estos grupos —clase media-alta y blanco-mestiza—, dadas sus calificaciones y en general su recorrido y las redes de las que disfrutaban, los que logran acceder en mayor medida a créditos y becas del Estado para realizar postgrados en el extranjero. Siguiendo la tendencia internacional, quienes culminan y logran insertarse en el mercado académico global de forma estable son mayoritariamente varones, aunque esto precisa ser investigado con mayor profundidad. En todo caso, lejos de ser un colectivo

homogéneo, la investigación revela diferentes situaciones en cuanto a los esfuerzos que deben realizar para obtener títulos de prestigio. Dicho prestigio se mantiene en el contexto internacional a pesar de provenir de sistemas que degradan la calidad de los programas, y que se apoyan, cada vez más, en matrículas del exterior.

En definitiva, la ligazón transnacional entre el mérito de los talentos, la movilidad y la reproducción de la desigualdad dista de ser lineal, pero no deja de revelar las asimetrías en los procesos de acumulación de capital social y cultural en el campo de la educación.

Referencias

- Alegre, Miguel Angel & Benito, Ricard (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 65-92. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2010/167516/reveduMECD_a2010nexttrap65.pdf
- Álvarez, Soledad (2013). *La persistencia de la desigualdad de género en la universidad ecuatoriana*. Quito: Ceaaces.
- Anthias, Floya (2012). Transnational Mobilities, Migration Research and Intersectionality. *Nordic Journal of Migration Research, 2*(2), 102-110. <https://doi.org/10.2478/v10202-011-0032-y>
- Aronowitz, Stanley (2000). The Corporate University and the Politics of Education. *The educational Forum, 64*(4), 332-339. <http://doi.org/10.1080/00131720008984778>
- Aubert, France; Tripier, Maryse & Vourc'h, François (1996). Trajectoires sociales, origines nationales et modes de vie des étudiants: comparaison entre étudiants "français", "étrangers" "issus de l'immigration". *Migrants et Formation, 104*, 111-125.
- Bernardi, Fabrizio & Requena, Miguel (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 93-118. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_04eng.pdf
- Borraz, Marta (2015, agosto 26). La universidad perdió más alumnos en el último curso que en los dos anteriores. El Diario. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/Siguen-efectos-universidad-alumnos-anteriores_0_423807815.html
- Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964/2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cachón, Lorenzo (2004). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: Ed. Instituto de la Juventud.
- Cadiou, Philippe (s/f). *Sur les débats actuels au sujet de la recherche. Les ambiguïtés de l'économie de la connaissance*. Recuperado de https://www.meirieu.com/FORUM/cadiou_recherche.pdf
- Calero, Jorge; Choi, Álvaro & Waisgrais, Sebastián (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 225-256. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf
- Castells, Manuel (1998). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Colectivo IOÉ (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Côte, E. James & Furlong, Andy (Eds.) (2016). *Routledge Handbook of Sociology of Higher Education*. Londres: Routledge.
- Coulau, Alain & Paivandi, Saeed (2003). *Les étudiants étranger en France: l'état des savoirs. Rapport pour l'observatoire de la vie étudiante*. Recuperado de http://www.ovenational.education.fr/medias/files/publications/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf
- de Gaulejac, Vicent (2012). *La recherche malade du management*. Versailles: Éditions Quæ.

- Franzé, Adela (2008). Diversidad cultural en la escuela. Contribuciones desde la antropología. *Revista de educación*, 345, 111-132. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re345/re345_05.html
- Galcerán, Monserrat (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria para la Formación del Profesorado*, 13(2), 89-106. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/47548626_La_mercantilizacion_de_la_universidad
- Galcerán, Montserrat (2013). Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital*, 13(1), 155-167. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1038>
- García Castaño, Francisco Javier & Rubio, María (2011). Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 2011.
- Hernández Armenteros, Juan & Pérez García, José Antonio (2015). *La universidad española en cifras, 2013-2014*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de <http://www.crue.org/SitePages/La-Universidad-Espa%C3%B1ola-en-Cifras.aspx>
- Instituto de Fomento al Talento Humano (2014). *El gobierno nacional adjudicó la beca diez mil*. Recuperado de <http://www.fomentoacademico.gob.ec/el-gobierno-nacional-adjudico-la-beca-diez-mil/>
- Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (2014). *Informe de rendición de cuentas*. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/INFORME-DE-RENDICION-DE-CUENTAS-2014_.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2013). Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=ultiDatos&idp=1254734710990
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014). *Anuario de entradas y salidas internacionales*. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Migracion/Publicaciones/Anuario_ESI_2014.pdf
- Jociles, María Isabel; Franzé, Adela & Poveda, David (2012). La diversidad como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Alteridades*, 22(43), 63-78. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172012000100006&script=sci_arttext
- Meza González, Liliana & Pederzini, Carla (2009). Migración internacional y escolaridad como medios alternativos de movilidad social: El caso de México. *Estudios Económicos, número extraordinario*, 163-206.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015) Datos y cifras del Sistema universitario español. Curso 2014-2015. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Modood, Tariq (2012). Capitals, ethnicity and higher education. En Tehmina N. Basit & Sally Tonlinson (Eds.), *Social Inclusion and Higher Education* (pp. 17-40). Bristol: Policy.
- Moreno Yanez, Kintia (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90, 103-126. Recuperado de <https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/07/meritocracia-en-acceso-a-universidad.pdf>
- Moscoso, María Fernanda (2009). *Miradas transnacionales: visiones de la migración ecuatoriana en España y Ecuador*. Quito: SEPLAES/SENAMI.
- Navarro Leal, Marco Aurelio (2010). Sociedad del conocimiento y tareas de la universidad en América Latina. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 3(5), 63-77. Recuperado de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/MANavarro_Socdelconocimiento.pdf
- Pedone, Claudia (2014). Migración cualificada y políticas públicas en América del Sur: el programa prometeo en Ecuador como estudio de caso. En Seminario internacional

Migración, marcos normativos y políticas públicas, 27-28 de noviembre 2014.

- Pedreño Cánovas, Andrés (Coord.) (2013). *Que no sean como nosotros: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez-Esparrells, Carmen & Morales, Susana (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis Sociológica*, 12, 65-83. Recuperado de http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2008-12/revista_n12-3.pdf
- Post, David (2011). Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior. En *Estado del País. Informe Cero. Ecuador 1950-2010* (pp. 307-323). Quito, Ecuador.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo, y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva Latinoamericana* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Ramírez, René (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en el Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito: SENESCYT.
- Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas (BOE núm. 160, de 5 de julio de 2012, páginas 47978 a 47994). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-9007>
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2012, páginas 30977 a 30984). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337
- Rodríguez, Quique (2014, septiembre 16). Grados y másteres en inglés para atraer a más estudiantes de otros países. *Te interesa.es*. Recuperado de http://www.teinteresa.es/educa/Grados-masteres-ingles-estudiantes-paises_0_1213080926.html
- Santamaría, Enrique (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la «inmigración no comunitaria»*. Barcelona: Anthropos.
- Serra, Carles & Palaudarias, Josep Miquel (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación, nº extraordinario*, 283-305. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_11.pdf
- Silió, Elisa (2013, julio 15). Educación ha generado 400.000 becas más que el curso anterior. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/15/actualidad/1373921161_222897.html
- Vega, Cristina; Gómez, Carmen & Correa, Ahmed (2016). Circularidad migratoria entre Ecuador y España. Transformación educativa y estrategias de movilidad, *Revista Migraciones*, 39, 183-210. <https://doi.org/10.14422/mig.i39.y2016.007>
- Vélez Cardona, Waldemiro (2007). *¿Qué es la economía del conocimiento y cómo impacta la universidad pública? Ensayo elaborado para la actividad de la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU)*.
- Veltz, Pierre (2007). L'université au cœur de l'économie de la connaissance. *Esprit*, 12, 146-159. <https://doi.org/10.3917/espri.0712.0146>
- Créditos educativos en Ecuador, sujetos a la rentabilidad económica (2015, diciembre 13). *El Universo*. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/noticias/2015/12/13/nota/5293635/creditos-educativos-ecuador-sujetos-rentabilidad-bancaria>

Notas

1 Basado en la investigación Jóvenes, movilidad social y educación superior. Políticas públicas y estrategias migratorias entre Ecuador y España en tiempos de crisis, financiada por FLACSO-Ecuador, 2015-2016. El artículo se finalizó con una ayuda de la Fundación Séneca, Región de Murcia, España 2016.

2 Los datos provienen del Instituto Nacional de Estadística de Ecuador (INEC), Instituto Nacional de Estadística de España (INE), Ministerio de Educación de España, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

3 Tuvimos también ocasión de entrevistar a 3 progenitores.

4 El examen tiene dos convocatorias (marzo y septiembre) y acceden ciudadanos ecuatorianos residentes en otros países, fundamentalmente: EEUU, España, Italia y Colombia. Se evalúa el razonamiento verbal, numérico y abstracto. En 2016, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), es sustituido por el examen "Ser Bachiller", que valora la nota obtenida durante la educación secundaria y el bachillerato, así como competencias en conocimiento.

5 El número total de participantes en la investigación es de 71 personas: 32 entrevistados, 12 participantes en grupos focales y 27 encuestados. El nivel socioeconómico de los residentes en España es medio, con un 53% de madres y padres que han finalizado los estudios secundarios y un 19% con estudios universitarios completos o incompletos. Los jóvenes becados por el gobierno de Ecuador presentan un perfil más elevado, con un 26% de madres o padres con carrera universitaria.

6 Entre 2010 y 2013, la reducción del gasto público universitario fue de un 11,8%, es decir, 1.172 millones de euros, volviéndose a cifras de 2006 (Hernández y Pérez, 2015).

7 Un alumno extranjero que antes pagaba entre 1500 y 1700 € de matrícula en el grado ahora paga entre 6000 y 7000 €. Las matrículas de los postgrados también aumentan, aunque de forma menos pronunciada.

8 De los extranjeros, el 42,8% proviene de la UE y el 26,9% de América Latina. Los y las alumnas extranjeras tienen mayor presencia en los estudios de postgrado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, anuario de indicadores universitarios, 2015).

9 La población de origen ecuatoriano residente en España era de 456.233 en 2013. Según datos del INE el 50% habría obtenido la nacionalidad española. De esta cifra podemos deducir que el número de universitarios de origen ecuatoriano podría ascender a 5.000 (Estimación propia a partir de los datos del INE, Estadística del Padrón continuo, año 2013, comparados con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, anuario de indicadores universitarios, 2015).

10 La tendencia global apunta a una "feminización de la matrícula", pero los hombres concluyen más maestrías y doctorados (71%) que las mujeres (29%) (Unesco 2012, citado en Álvarez, 2013).

11 Estimación a partir de los datos del INEC (Anuario de entradas y salidas internacionales 2011, 2012, 2013 y 2014). Probablemente estos datos tienen una subrepresentación de los retornos por motivo de estudios.

12 El Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo (IECE) (2014) refiere que entre 2011 y 2013 se concedieron un total de 6183 créditos para estudiar fuera del país. Sin embargo, la tendencia a partir de 2014, tanto en los créditos como en las becas es a la desaceleración.

13 Se han utilizado seudónimos para mantener el anonimato.

14 En Ecuador existe una amplia gama de oferta privada según el nivel socioeconómico.

15 El derecho a la educación postobligatoria se garantizó en una sentencia del Tribunal Constitucional (STC 236/2007) frente a la Ley de Extranjería, que lo condiciona a tener la documentación en regla, pero no siempre se hace efectivo.

16 Los centros concertados tienen convenio con la Administración pública para recibir fondos a cambio de admitir una parte del alumnado proveniente de la red pública. La derivación se da fundamentalmente por la organización local de las ratios, para descargar a los centros públicos y evitar la guetización. Sin embargo, el resultado sigue siendo una distribución desigual en los centros públicos.

17 La implementación de la LOMCE agrava esto al poner en manos de las universidades el examen o la valoración exclusiva de las calificaciones del bachillerato o incluso la de materias parciales.

18 Para optar a un crédito del programa de Fomento del Talento Humano es preciso contar con un garante en caso de que, a su regreso, estos estudiantes, que cuentan con seis meses para lograr un empleo, no puedan devolver el crédito.

19 En 2015, se endurecieron aún más las condiciones para solicitar el crédito estudiantil. La tasa de interés del préstamo pasa del 8% al 9,5%. Además, el monto pasó a tener un tope de 30.000 dólares. Entrevista al gerente nacional de operaciones integrales del Banco del Pacífico ("Créditos educativos en Ecuador, sujetos a la rentabilidad bancaria" 2015).

20 Así lo ha expresado en varias ocasiones el ex ministro de educación José Ignacio Wert (Rodríguez 2014).