

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES

**Transición a (de) la educación superior pública en la CDMX:
camino a la disminución de la desigualdad de oportunidades educativas.
La creación de la UACM**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

Mayra Isabel García Gómez

Directora de la Tesis

Dra. Magda Elvira Riquer Fernández

Ciudad de México, agosto de 2023.

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Agradecimientos

A quien me brindó la oportunidad de transitar a los estudios de posgrado, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, a través del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Plantel Del Valle.

A todos y cada uno de los profesores que forman parte de la maestría en Ciencias Sociales, mi reconocimiento por las oportunidades de aprendizaje que me brindaron.

A quien me acompañó a lo largo de todo este tiempo, mi directora de tesis, la Dra. Magda Elvira Riquer Fernández, por ser mi guía, por brindarme las herramientas para concluir este proceso.

A mis lectoras, Dra. María Rodríguez Salazar, Dra. María Florinda Columba Riquer Fernández y Dra. María de los Ángeles Rojano Aguilar, por enriquecer este trabajo con sus observaciones y consejos, de manera especial a la Doctora Rojano, por permitirme formar parte de su Seminario de Tesis y ayudarme a definir el tema de investigación.

A cada uno de los trabajadores, administrativos y docentes, que hicieron grata mi estancia, que me hicieron sentir arropada por la institución desde el día uno, y que le dan sentido a la universidad.

A cada uno de mis compañeros estudiantes de la maestría, quienes enriquecieron mi aprendizaje en las clases, y de quienes me llevo gratas experiencias también.

Hoy me uno a los testimonios de quienes han encontrado en la UACM una puerta de acceso a los estudios, una oportunidad de continuar con la trayectoria escolar.

Gracias UACM por enseñarme que ¡Nada humano me es ajeno!

Índice

Introducción	5
Planteamiento del problema	8
Capítulo 1	
Postura teórica	13
Capítulo 2	
Antecedentes de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior pública en la CDMX	25
2.1 Los pobres no iban a la escuela o iban poco tiempo	25
2.2 Los que transitaban a la educación superior eran los grupos dominantes	30
2.2.1 La universidad tradicional	34
2.2.2 La oportunidad para la clase trabajadora	35
Capítulo 3	
Persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior pública en la CDMX	38
3.1 Masificación de la educación superior pública	38
3.1.1 Expansión y diversificación del sistema de educación superior pública	41
3.2 Desigualdad vinculada a la cobertura	46
3.2.1 Estancamiento de la educación superior pública	46
3.2.2 Evaluación constante	49
3.2.3 Control de la matrícula	53
3.2.3.1 Tesis de los cuellos de botella	57

3.2.4 Instituciones privadas como opciones de educación superior	58
3.2.4.1 Expansión y diversificación de la educación superior privada.....	60

Capítulo 4

La creación de la UACM, camino a la disminución de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición

a la educación superior pública.	66
4.1 Creación de la UACM	66
4.2 Desafío al sistema de acceso a educación superior.....	71
4.3 El modelo de transición a la UACM	75
4.4 Críticas al modelo de transición a la UACM	81
4.5 ¿Quiénes transitan a la UACM?.....	86
4.6 Retos del modelo de transición a la UACM.....	94

Reflexiones finales	99
----------------------------------	----

Bibliografía	107
---------------------------	-----

*Solo puede haber historia mientras los individuos se rebelen,
resistan y reaccionen*
P. Bourdieu

Introducción

En el presente trabajo hablaremos de la transición a la educación superior en la Ciudad de México (CDMX), y las posibilidades de disminución de las desigualdades educativas que padecen los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Es decir, trataremos de entrever los problemas para acceder a la educación, y las oportunidades reales de los individuos para hacerla válida como derecho fundamental, hasta la transición al nivel superior.

Nuestro interés radica en que todos los niños y jóvenes, independientemente de su clase social, tengan las mismas posibilidades educativas, de manera que se lleve a cabo la universalización de la educación en todos los niveles de acuerdo a su edad (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 278).

Es decir, hacemos hincapié en que la distribución de oportunidades educativas se lleve a cabo desde una visión de equidad (Latapí, 1993), que logre una educación que incluya a todos, sin distinción del origen socioeconómico, étnico o cultural de procedencia.

Partimos del reconocimiento de que existen desigualdades sociales, mismas que hacen que los estudiantes de los sectores menos favorecidos tengan accesos diferentes a los bienes sociales, entre ellos la educación. Por esta razón, pretendemos sumarnos al diálogo sobre la disminución de la desigualdad de oportunidades que padecen los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, llámese ingreso, recorrido o egreso.

De ahí nuestro ánimo en estudiar la transición educativa, que implica conocer qué sucede en cada una de las transiciones a lo largo de la vida académica de los niños y jóvenes en la CDMX especialmente en la última, que es la que conduce a los estudios universitarios. Con el propósito de señalar los puntos críticos y aportar nuestro granito de arena en

los intentos por disminuir la desigualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y demás aportes de la educación.

Lograr lo anterior implica garantizar la distribución social de la educación de manera equitativa e igualitaria que, como veremos, requiere además de la expansión del sistema educativo, de igualar las oportunidades educativas, de “nivelar el terreno”, para que factores externos a los estudiantes no intervengan en su desempeño académico. Después, y como resultado de lo anterior, se espera que todos los niños y jóvenes puedan desarrollar plenamente sus capacidades y habilidades, para que “origen no sea destino”, para que “el destino escolar de las personas dependa menos de su origen social” (Prost, 1986, en López, 2014).

El ideal es un cambio en la realidad educativa que impacte en todos los niveles de educación hasta llegar a la educación superior, un sistema educativo en el que se deje atrás la visión de educación como privilegio, en el que todos tengan acceso hasta a la educación terciaria mediante una distribución social igualitaria y equitativa de las diversas oportunidades educativas.

Comenzamos nuestro recorrido en el primer capítulo, recuperando los referentes teóricos, en los que nos apoyamos para entender y explicar la relación entre desigualdad de oportunidades y la transición educativa, centrándonos en la que conduce a la educación superior en la CDMX.

En el segundo capítulo, a partir del estudio de los antecedentes de la transición a la educación superior en la CDMX, como práctica de la clase de élite de principios del siglo XX, explicamos la distribución de oportunidades educativas casi de manera exclusiva para este sector de la sociedad.

En el tercer capítulo hablaremos sobre las demandas de cada vez más sectores sociales por un lugar en la educación superior, y como las instituciones de educación superior públicas, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, han ido abriendo más espacios que han sido ocupados por estudiantes con perfiles cada vez más diversos y alejados de élite de la ciudad.

En el cuarto capítulo hablaremos ya no solo de las demandas de mayor acceso a la educación superior, sino de mecanismos de acceso más inclusivos, como respuesta a las

políticas mercantilistas que se implementaron en la educación a finales del siglo XX. Entre ellos, las que tienen que ver con el acceso de las clases más desfavorecidas, que con la creación de la UACM (como resultado de la participación social de los habitantes de la zona oriente de la ciudad y de un gobierno de izquierda que escuchó y atendió sus exigencias) desde el 2001 hasta la fecha, ha hecho evidente las posibilidades de disminución de la desigualdad de oportunidades educativas para transitar al nivel superior, a partir de su modelo educativo inclusivo, el cuál analizaremos a fondo en este último capítulo.

De esta forma, un estudio que comenzó indagando sobre la falta de oportunidades educativas y sus consecuencias en la transición a la educación superior, condujo al estudio de la creación de la UACM, su modelo inclusivo, y a 20 años de su fundación, a un análisis de lo conseguido a través de su política de inclusión que promueve la transición a la educación superior pública. Se trata, además, de un trabajo no solo sobre el contexto de creación de la UACM, sino sobre el sistema de educación superior pública de la CDMX y su evolución, que a partir de las exigencias de la población históricamente excluida, ha pasado de ser un sistema para la formación de la élite a uno que aspira a la democratización de la educación superior en aras de beneficiar la trayectoria escolar de quienes más lo necesitan.

Planteamiento del problema

La disminución de la desigualdad de oportunidades de educación superior ha sido pensada y buscada en México desde la primera mitad del siglo XX. José Vasconcelos estaba convencido de la necesidad de llevar la enseñanza superior a más sectores de la sociedad, aun cuando en ese entonces era un fenómeno impensable, debido a la casi nula educación de los mexicanos y a que la recién inaugurada UNAM había sido pensada por Justo Sierra como el medio para formar a la élite de la ciudad.

Más tarde, ya en la segunda mitad del siglo XX, desde la rectoría de la UNAM, Pablo González Casanova (1970-1972) planteaba la necesidad de una educación para todos, logrando la masificación y la expansión del sistema de educación superior. A finales del siglo XX, luego de la huelga de la UNAM de 1999, el ex rector seguía insistiendo en la necesidad de la enseñanza superior para todos como alternativa para una sociedad menos desigual (González Casanova, 2000).

La necesidad de la disminución de desigualdad en la transición hasta la educación superior durante el siglo XX radicaba en un contexto educativo históricamente definido por la desigualdad. Pues a partir de diferencias en el acceso a la educación básica y a la educación media superior, quienes lograban llegar hasta la universidad eran principalmente los sectores medios y altos en la escala económica, y algunos jóvenes de la clase baja que lo conseguían habiendo sorteado todas las dificultades derivadas de estas desigualdades y de sus condiciones de vida.

En el caso de la CDMX, la distribución desigual en el acceso a la educación a lo largo de los distintos niveles educativos era (y lamentablemente sigue siendo), reflejo directo de la desigualdad socioeconómica de sus habitantes. Distribuidos en sus 16 alcaldías de manera desigual en la densidad demográfica, padecían y han padecido también diferencias en el acceso al empleo, ingreso, salud, vivienda, seguridad, recreación, por mencionar algunas de las dimensiones de la desigualdad de acuerdo con la situación de clase y que alcanzan directamente a la educación.

Aún al día de hoy los hijos de profesionistas, comerciantes, artesanos, agricultores, artistas, obreros, empleados del sector público o privado, provenientes de contextos diversos, enfrentan condiciones distintas para acceder a la educación, que sin duda influyen a lo largo del recorrido escolar.

Así, durante la trayectoria escolar, el tránsito por los diferentes niveles educativos se lleva a cabo en condiciones de desventaja, debido a la desigualdad de oportunidades educativas, a su vez resultado de la condición socioeconómica, étnica y cultural, aunado a un sistema educativo que lejos de combatirlas, durante mucho tiempo las ha intensificado, como lo veremos más adelante.

Si bien desde el Estado se implementaron políticas educativas durante décadas, para que la mayor cantidad de niños transitara a lo largo de la educación básica, con el apoyo de becas para útiles escolares, mochilas, uniformes, desayunos y ayudas económicas, entre otros, tratando de disminuir la desigualdad de oportunidades educativas para lograr elevar la escolarización de este grupo de edad, aún hoy no es posible hablar de que se haya conseguido eliminar del todo.

Conforme avanzan los estudiantes, las transiciones se van haciendo cada vez más difíciles de lograr, sobre todo en el nivel medio superior, donde sigue habiendo una pérdida importante de jóvenes que ya no continúan en la trayectoria escolar, principalmente a causa de la presión económica del hogar que los obliga a incorporarse al mercado laboral de manera temprana, pero también por temor a no ser recibidos en las instituciones de educación superior públicas, o a sentir que no son capaces de sacar adelante sus estudios.

Porque junto a la desigualdad de origen los jóvenes se siguen encontrando con un sistema de educación que no cuenta todavía con espacios para todos en los niveles superiores, existiendo así un desajuste importante entre el número de espacios disponibles y el número de estudiantes que desean ocuparlos. A pesar de que no todos llegan a la transición a la educación superior, quienes sí lo logran se van encontrando con una relación oferta-demanda completamente dispar.

El problema ha ido creciendo a pesar de que las instituciones de educación superior públicas de mayor demanda aumentaron considerablemente el número de espacios disponibles, e incluso se crearon nuevas instituciones para atender las exigencias de la

población, sobre todo durante la década de los setentas y principios de los ochentas. Sin embargo, a inicios del siglo XXI seguían siendo insuficientes para el número de estudiantes que deseaban transitar a este nivel, por lo que esta última transición, se vuelve un cuello de botella, complicando así el poder acceder a la universidad.

Las dificultades para transitar se agravan porque el sistema de educación superior de la CDMX, en su mayoría, selecciona a aquellos a los que les puede dar cabida, exclusivamente a partir de un esquema meritocrático, que resulta injusto con quienes a lo largo de su trayectoria previa han tenido carencias escolares por su pertenencia a los sectores menos privilegiados económicamente y diversos culturalmente. Así, ante la falta de espacios, se optó por un sistema que permite eludir la responsabilidad institucional y hacer recaer en los jóvenes el no poder acceder a la universidad, generando al mismo tiempo una competencia por acceder a las instituciones más meritocráticas, a las mejor calificadas.

En 2001, sin embargo, con la creación de una opción diferente al sistema meritocrático, el inicio del presente siglo representa una coyuntura positiva para la disminución de la desigualdad de oportunidades para transitar a la educación superior pública en la CDMX. La instauración de la primera opción de educación superior inclusiva, la Universidad de la Ciudad de México, que más tarde se convirtió en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (en adelante UACM).

La creación de la UACM respondió a la demanda de un sector muy específico en la CDMX, se trata del esfuerzo, de la organización de la población del oriente de la ciudad, quienes desde su condición de excluidos al no contar con espacios educativos suficientes fueron escuchados y atendidos por el gobierno de la ciudad.

En este contexto, la nueva universidad que si bien nace para tratar de disminuir el cuello de botella que representa el ingreso a la universidad, no implica solo el incremento de la cobertura, pues se trata desde un inicio de un proyecto que pretende disminuir la desigualdad de oportunidades educativas con la que se otorgan los lugares en la educación, a partir de mecanismos que velan por los estudiantes que provienen de los sectores más desfavorecidos.

Debido a que el nuevo modelo de transición a la educación superior que ofrece la UACM ha sido motivo de críticas por parte de quienes defienden el sistema meritocrático tradi-

cional, uno de los objetivos de este trabajo es analizar el contexto de creación de dicha universidad, no sólo como una alternativa a los modelos tradicionales, sino como parte de algo mucho más grande como lo sería el proceso de democratización de la educación. Ya que desde su creación y hasta hoy en día, siendo un proyecto que nace de la lucha de población históricamente excluida, busca proporcionar oportunidades educativas a quienes no las han tenido, es decir, no se trata solo de abrir más espacios, sino de destinarlos de manera equitativa.

Para ello y como el análisis de las transiciones educativas se enfoca en la relación entre las diferencias de origen y los logros educativos, se llevará a cabo desde la perspectiva teórica de la sociología de la educación, con el apoyo de los autores de *La reproducción social*: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Nos apoyaremos también en autores como Louis Althusser, Christian Baudelot y Roger Establet, quienes de igual forma estudiaron el papel del sistema educativo para la comprensión de esta problemática. Así mismo de quienes han aportado sus estudios para ampliar los conocimientos sobre la desigualdad de oportunidades educativas, como es el caso de Raymond Boudon, entre otros. También consideramos el trabajo de algunos investigadores contemporáneos que, a partir de estas teorías, han analizado la realidad actual de México.

No se trata de una investigación teórica ni empírica, se trata más bien de una investigación basada en fuentes secundarias que nos permita constatar los aportes teóricos mencionados con nuestra realidad, es decir, de una tesis monográfica en la que se expone y se explica la desigualdad de oportunidades educativas para transitar a la educación superior, a partir de la teoría de la reproducción social.

Nuestro cometido, con el apoyo de dicha teoría, es describir la historia de la transición a la educación superior en la CDMX, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, como una historia de luchas en el campo educativo, en el que los agentes pertenecientes a las distintas clases sociales han ido ganando espacios en una práctica que en un principio era exclusiva de la clase dominante. Pero que al mismo tiempo, las luchas han tenido contestación por las clases dominantes implementando estrategias para recuperar dichos espacios, o para crear unos más exclusivos cuya pertenencia los distinga de las demás clases.

Así que haremos hincapié en el papel del sistema educativo como reproductor de la estructura, pero también como espacio del conflicto y la competencia, es decir estu-

diaremos al campo educativo como el lugar de luchas que ha dado como resultado la apertura a clases marginadas de la ciudad.

Retomando los aportes de Antonio Gramsci en torno a la educación y los movimientos sociales, estudiaremos la manera en que las clases subalternas se organizan para dar solución a sus necesidades cuando la clase hegemónica no lo ha logrado, como es el caso de la problemática que hemos descrito.

A partir de los consejos de Bourdieu para llevar a cabo la sociología, nuestro trabajo es bajo la lógica del estudio del mundo social a partir de las relaciones objetivas. Por lo que para desarrollar lo expuesto hasta ahora y para dar respuesta a las preguntas que guían esta investigación sobre ¿cómo se da la relación entre desigualdad de oportunidades educativas y la transición a la educación superior pública en la CDMX? y ¿cuál es el papel de la UACM en esta relación?, nuestro objetivo es realizar un recorrido histórico que nos permita analizar dicha relación como un proceso en el que el sistema de educación superior se ha ido modificando tanto en sus principios, como en sus propósitos y alcances, de acuerdo con las demandas de la sociedad y también con las del mercado a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de éste, en un camino que queremos pensar puede conducir al ideal de la democratización de la educación superior.

Capítulo 1

Postura teórica

El estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE) es relativamente reciente. Es en la década de los sesenta del siglo XX, que desde la sociología de la educación se comienza a desnaturalizar la DOE, y a explicar que es resultado del origen social, por lo que el éxito en los estudios no se trata solo del esfuerzo de los estudiantes, o de sus capacidades cognitivas o intelectuales, es decir no es una cuestión individual.

En esa época se llevó a cabo el famoso, controvertido y vigente estudio conocido como *Informe Coleman* (1966), cuyos hallazgos han sido replicados, analizados, meta analizados y cuestionados por muchos investigadores en Estados Unidos y en algunos países europeos, principalmente, debido a la interpretación que en muchos casos se hizo (y se sigue haciendo) de sus resultados. Entre los más interesantes de algunos de estos estudios, se ha encontrado que los resultados del informe son relevantes para los países ricos y en especial, para aquellos en los que no hay diferencias importantes entre escuelas; mientras que, en países pobres, donde sí hay diferencias entre las escuelas, las diferencias se encuentran en los programas de estudio. También se ha encontrado que las correlaciones más significativas se dan por las características de los profesores, el capital cultural de los estudiantes y sus aspiraciones académicas (Carabaña, 2016).

De igual manera los estudios en Francia, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, sobre cómo el origen social influía en la trayectoria escolar y en las prácticas escolares (1964), que publicaron en su obra *La reproducción* (1970). Para explicar la relación entre DOE y origen social, Bourdieu nos dice que se trata del resultado del encuentro, por un lado, de una distribución desigual de capitales, hábitos y prácticas, y por otro, de un sistema educativo que reconoce las habilidades, talentos e inteligencias de los sectores dominantes como los únicos y deseables, y al mismo tiempo demerita los de los sectores dominados (Bourdieu y Passeron, 1981, en Blanco, 2017).

Por su parte Christian Baudelot y Roger Establet (1979) en la misma línea de la teoría de la reproducción, expusieron en su libro *La escuela capitalista*, los resultados de sus

investigaciones sobre cómo la escuela separaba a los alumnos, también por su origen social: los hijos de las clases acomodadas (o burguesas), podían llegar a realizar estudios profesionales; mientras que los hijos de la clase dominada o proletaria, sólo llegaban a estudiar para ser obreros u operarios; es decir, la formación que recibían estaba directamente relacionada (en el segundo caso), con los puestos de trabajo que más tarde ocuparían, y de este modo se consigue la reproducción de la estructura social.

El también sociólogo francés, Raymond Boudon publicó en 1983 su obra *La desigualdad de oportunidades*, en la que explica que la DOE se refiere a la diferencia en el acceso a los diferentes niveles educativos, sobre todo a los más altos (como lo veremos más adelante), en función de los distintos orígenes sociales de los estudiantes, es decir de la clase social a la que pertenecen (Boudon, 1983).

Aunque los estudios de los autores referidos en los párrafos anteriores se llevaron a cabo en el contexto de la educación en Francia, hace cerca de 50 años, sus propuestas siguen siendo vigentes para analizar, tratar de entender y explicar la educación en varios de los países latinoamericanos, entre ellos, el nuestro.

Para analizar la DOE en México, se han estudiado las diferencias en el paso de un nivel educativo a otro, es decir, la transición educativa, que tiene que ver con los cambios de posición en dominios institucionales educativos durante la trayectoria escolar; así esta última es una serie de encadenamientos de transiciones (Solís, 2015a).

En esta ocasión, nuestra mirada será en la transición vertical, que se refiere a los cambios de un grado escolar a otro, de un nivel educativo a otro, nos enfocaremos en el paso al nivel superior de educación. Sin olvidar la dimensión horizontal que tiene que ver con los cambios en el tipo de institución; financiamiento (pública, privada), turno (matutino, vespertino, mixto, tiempo completo) zona (rural, urbana, semiurbana).

De modo que, de acuerdo con la propuesta de Boudon, observaremos la relación entre factores adscriptivos (principalmente el origen socioeconómico, sexo, entre otros) y la probabilidad de realizar la transición al nivel superior, tal como ha sido comprendida y estudiada la DOE (Blanco, 2019).

El estudio de las transiciones se puede llevar a cabo desde una mirada macro o micro. La primera implica analizar juntas a cada una de las transiciones en la trayectoria escolar, la

segunda, como lo haremos nosotros, enfoca toda la atención en una sola transición (Solís, 2015a), en nuestro caso la que se da entre la educación media superior y el ingreso a la educación superior. Esto debido a que el método más frecuente para analizar la DOE es separar la trayectoria educativa en una serie de transiciones donde puede continuar o interrumpirse, y analizar por separado, en cada uno de estos puntos, la influencia de los factores adscriptivos (Mare, 1981, en Blanco, 2019).

Debido a que nuestra investigación se centra en estudiar la transición a la educación superior una vez desencadenada la trayectoria escolar, la mirada se dirige a los estudiantes que han llevado a cabo las transiciones anteriores y han logrado terminar la educación media superior, ya sea porque a lo largo de su trayectoria escolar han contado con factores favorecedores, o bien porque han logrado sortear con éxito los factores inhibidores. Dichos factores, que contribuyen o dificultan la integración o el rechazo de los estudios (Justiniano, 2019, p. 425), no son individuales. Nos referimos a elementos exógenos, entre los que observamos a todos los que puedan derivar del núcleo familiar, al grupo de amigos, a las propias instituciones educativas, a la sociedad, a la economía, entre otros, y que juntos conforman el contexto en el que se desarrollan los individuos.

De esta forma, es posible conocer los efectos que tienen, en las posibilidades de continuar en la trayectoria escolar, distintas circunstancias sociales (Blanco, 2014, p. 1). Así, se pueden estudiar las consecuencias que tiene en la transición, por ejemplo, la función de las instituciones, el tipo de financiamiento de la escuela, el nivel educativo, la modalidad (presencial, abierta, en línea, mixta), el papel de los profesores o de los orientadores, el mecanismo de ingreso (por examen, por sorteo, por elección), en función del origen social de los alumnos, con datos como la trayectoria escolar de los padres, de los hermanos mayores, la situación socioeconómica familiar, etcétera.

Con lo anterior es claro que hay una gran cantidad de variables que es posible relacionar con la trayectoria escolar, además de la individual. Por lo que el número de transiciones, o la complejidad de estas no es igual para alguien que viene de una familia de obreros, que de una familia de médicos, tampoco será la misma si se vive en una zona rural que en una zona urbana, y tampoco lo será en las distintas posiciones sociales. Como veremos más adelante, si el contexto es de desigualdad, las distintas transiciones educativas serán también en condiciones de desigualdad.

Los factores que influyen de una manera positiva o negativa en el acceso a oportunidades generan ventajas y desventajas, por lo que pueden ser estudiados como mecanismos causales de la desigualdad (Tilly, 2000, pp. 21-38).

Las ventajas y desventajas educativas, es decir, la desigualdad educativa, son las diferencias en oportunidades para ingresar, recorrer y egresar por los distintos niveles educativos, vinculadas a factores no controlados por los individuos (Blanco, 2018a). En el caso de los niños y jóvenes provenientes de contextos desfavorecidos, por lo general este proceso es de “acumulación de desventajas a lo largo de la historia de vida, en un contexto familiar institucional socio-histórico” (Solís, 2015a).

En este estudio, el análisis de la transición del nivel medio superior al superior se realiza a partir del papel de las instituciones de educación superior, se estudian los mecanismos que éstas implementan para conformar su matrícula estudiantil y la manera en que éstos definen las oportunidades educativas, o bien las ventajas y desventajas. Porque junto a las políticas públicas de educación superior, las políticas de cada institución configuran referentes decisionales que se toman en cuenta para calcular los costos de las decisiones o para reducir el fracaso de los individuos (Acosta Silva, 2013).

Las ventajas son convertidas y concebidas por el sistema educativo como méritos individuales. La ecuación es sencilla, el sistema educativo convierte los privilegios de los sectores sociales más beneficiados en inteligencia, en capacidades. La escuela convierte el privilegio que es heredado en mérito individual y legitima las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron, 1981, en Blanco, 2017).

Aun cuando están definidas por recursos (materiales y simbólicos) y prácticas que son valoradas de manera desigual, dichas ventajas muestran que el mérito no es la suma de la inteligencia y el esfuerzo (Young, 1958), no es individual, sino resultado de la situación de clase que de manera muy importante se suma (Young, 2001, en Vélez, 2017).

Los méritos no dependen sólo del individuo, pues “no es que uno no sea meritocrático, es que no se dan las condiciones para serlo” (Vélez, 2017). El problema es que cuando se olvida que los méritos en realidad son privilegios que resultan de la desigualdad social, se justifica que las desigualdades son individuales, así se naturalizan. De acuerdo con Bourdieu (2009), “la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a ex-

plicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo– como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (p. 103).

Aun así, el sistema educativo mexicano utiliza métodos meritocráticos para acreditar los diferentes grados escolares, especialmente para las transiciones a la educación media superior y a la superior. A través del mérito educativo la escuela institucionaliza las diferencias, evaluando a todos por igual a partir de la aplicación de exámenes para acceder a estos niveles educativos.

Es sabido que en nuestro país la educación no es igual para todos, en donde es más evidente la desigualdad es en el nivel básico, ya que hay diferencias importantes entre escuelas públicas y privadas, las que tienen que ver con el currículum, horas de clase, cursos extracurriculares, en su mayoría dedicados a las artes, deporte, idiomas... Todo ello contribuye, desde la educación, al mantenimiento de las desigualdades, siendo la propia cuestión de clase la que produce segmentación social.

De este modo las diferencias de clase que no son sólo económicas, sino también sociales y culturales, llegan hasta la escuela generando ventajas y desventajas. Las cuales repercutirán al momento de avanzar en la trayectoria escolar y transitar a la educación media superior y superior, que por lo general se evidencian al participar en los exámenes de admisión.

Por ello, quienes logran salir exitosos y ser reconocidos como meritorios, de la clasificación que resulta de la evaluación, son por lo general quienes provienen de los contextos más favorecedores. Así, un sistema educativo que se basa en el mérito, da como resultado que haya quienes tienen mayores posibilidades que otros para transitar hasta la educación superior, es decir, tiende a reproducir las desigualdades convirtiéndolas en DOE.

Lo anterior resulta porque la escuela califica la cercanía con la cultura dominante, es esa y no otras, la que dirige los destinos de la educación, a partir de lo que Bourdieu llama el discurso de la falsa igualdad (2009). Las demás culturas no son consideradas, son innecesarias, por ejemplo, el hijo de una familia que domina algún oficio, o que hablan otra lengua. Quienes no cuentan con las disposiciones propias de la clase que posee la cul-

tura, es decir, de toda la estructura necesaria; el *hábitus*¹ dominante, no pueden embonar en una estructura que ya está conformada de esa manera, y que a partir de ello funciona.

Lo que sucede es que los diferentes capitales² generan diferentes *hábitus*, que se forman en el origen social. La escuela lleva a cabo la reproducción de las relaciones de clase a partir de la inculcación de la cultura de la clase dominante.

Así es como el sistema educativo mexicano selecciona en función del origen social del alumno, del capital cultural que posee de acuerdo con su condición de clase. Siendo beneficiados los grupos ya beneficiados en la escala social (Latapí, 1993), y resultando en esta relación de inclusión-exclusión afectado el grupo ya de por sí afectado en esta relación. Debido a la heterogeneidad cultural no todos pueden aprovechar la escuela de la misma manera. Por lo que la escuela logra ir dejando fuera a quienes no comparten esta cultura, es decir, “la escuela elimina a los hijos de las familias culturalmente desventajadas, se encarga de convencer a quienes no quería de que eran ellos los que no querían la escuela” (Bourdieu, 2007).

De esta manera, el campo³ educativo se vuelve un campo de lucha, en el que se compete por la distribución del capital que ahí se produce. Quienes generalmente triunfan son quienes están respaldados por la estructura propia de la clase dominante, y hacen uso de ese *hábitus*. Es decir, no sólo el capital cultural, sino la suma de los demás capitales

¹ Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...], sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p.86).

² El “capital” es la ‘energía’ social de que disponen los agentes; por tanto, el capital no es solo económico (dinero), también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad, camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares...) o simbólico (cuando se da por supuesto que su posesión es “natural”, no se reconoce lo arbitrario de su posesión) (Bourdieu 1986, Martínez García, 2006, en Martínez García 2016, p.6).

³ El ‘campo’ es el conjunto de relaciones sociales que se establecen cuando los distintos agentes luchan y cooperan entre ellos por apropiarse de recursos escasos, ya sean materiales o simbólicos, que son valorados entre los participantes en el campo (Bourdieu 1995, Martín Criado 2010, Sota 2013, en Martínez García, 2016, p.6).

que conforman la clase, y que a su vez conforman las disposiciones con lo que se produce y reproduce la estructura. En la lucha por obtener el capital escolar necesario para pelear por una posición en la estructura social, es decir en los demás campos sociales, o bien para conservarla en el caso de los que ya tienen una condición de privilegio, está una parte del sistema meritocrático que genera y alimenta la desigualdad.

Es por esto que se dice que aun cuando las desigualdades socioeconómicas pudieran ser disminuidas, si el sistema educativo actúa en esta lógica reproductora de la desigualdad, a través del mérito genera una aparente legitimidad a favor, al servicio, de la legitimación de los privilegios (Bourdieu, 2009, p. 45).

La apariencia de legitimidad se debe a que, a partir del discurso de falsa igualdad, se brinda a todos las mismas oportunidades de participar en un concurso, es el caso de los exámenes de acceso a la educación media y superior, en los que son las mismas preguntas para todos, en una participación anónima, pero que evalúa condiciones desiguales de acceso a la educación y a la cultura, dominantes por cierto (Bourdieu, 2009, p. 104).

Así, dejar la posibilidad de acceder a la educación superior en el mérito de los estudiantes, equivale a reafirmar que la desigualdad de oportunidades es un componente esencial de la educación en nuestro país. Debido a que las desigualdades se van arrastrando a lo largo de la trayectoria escolar, por lo que quienes logran llegar hasta este último paso de la formación académica lo hacen en condiciones muy distintas. Por lo que los efectos de origen socioeconómico persisten sobre todo en la transición a educación media superior y superior (Shavit y Blossfeld, 1993, en Blanco 2019), pues las políticas educativas para combatir la desigualdad se enfocan sobre todo en el sistema de educación básica, sin que hasta ahora lo hayan conseguido, porque han estado más dedicadas a los logros cuantitativos (porcentajes de estudiantes que terminan el ciclo) que a los cualitativos, debido a lo que comentábamos unos párrafos arriba; es decir, a las diferencias entre educación pública y privada.

De esta manera el sistema educativo se convierte en aquel que se encarga de “producir sujetos seleccionados y seleccionables” (Bourdieu, 2009, p. 104), su tarea se vuelve la de seleccionar a los sujetos seleccionables, aunque para ello haya que hacer a un lado del camino, es decir de la trayectoria escolar, a los que no lo son. Esta forma de ser injusta, desigual, finalmente es la que conviene al sistema estratificado en el que vivimos (Bourdieu, 2009, p. 106).

El éxito del sistema meritocrático es tal que muchos jóvenes deciden abandonar sus estudios⁴. Pues ante la reprobación, los bajos puntajes, bajas calificaciones, dificultades para comprender los temas vistos en clase, etcétera, todos ellos sumados a las dificultades del origen social, la escuela logra hacer que los niños y jóvenes piensen que no son buenos para la escuela, cuando la escuela, igual que la estructura social, no es buena con ellos (Bourdieu, 2007).

La decisión de continuar o no con los estudios a nivel medio superior y superior, aparentemente personal, se da en el marco de la desigualdad social y el sistema que demerita a la mayoría por sus condiciones desfavorables. Influenciados a su vez, por la familia, el grupo de amigos, a partir de sus experiencias por su paso en el sistema educativo, de acuerdo con su condición de clase; es decir, con las necesidades económicas de la familia. Por lo que en la decisión de avanzar, hay muchas más incertidumbres que certezas (Boudon, 1983, p. 81).

Lo que sucede es que los individuos se comportan de forma que realizan lo que se espera de ellos (Boudon, 1983, p. 82). En el caso de las familias de bajos recursos en México, lo que se espera es que igual que sus padres, pronto puedan cooperar en los gastos del hogar, es decir, que se incorporen pronto al mercado laboral, bajo este mecanismo de repetición resulta muy difícil generar expectativas educativas altas (Bourdieu en Boudon, 1983, p. 82).

La decisión se toma a partir de la observación costo-beneficio, en el caso de quienes provienen de los sectores altos deciden seguir porque están en un contexto que los alienta a hacerlo, para conservar la posición y el capital. Por otro lado, se encuentran los estudiantes de los sectores bajos que si deciden ya no continuar, no corren el riesgo de descender en la escala social, por lo que el riesgo es menor (Boudon, 1983, p. 109).

Por ello, para Bourdieu, la decisión, como cualquier acción o pensamiento, forma parte de la naturalización de la sociedad, del *hábitus* de clase, que orienta y genera las prácticas,

⁴ Las cifras de abandono escolar en México, previas a la pandemia por Covid 19, son de 0.6 en primaria, 5.6 en secundaria, 16.4 en educación media superior, a nivel nacional, y de 1.9 en primaria, 4.5 en secundaria y 19.9 en educación media superior en la CMDX. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

las decisiones, que se toman no de manera individual sino en todo un contexto social, económico, cultural.

Es el *hábitus* social el que determina en gran medida las posibilidades de transición a la educación superior, porque se interioriza la realidad, y a partir de ahí se toman las decisiones y se llevan a cabo los comportamientos, en un sistema educativo que para poder avanzar en la trayectoria escolar, evalúa que el mismo, sea reflejo de una condición de clase dominante. Sin embargo, hay quienes deciden seguir, a pesar de su condición de clase desfavorable, porque han interiorizado que a mediano o largo plazo, una mayor educación les traerá mayores beneficios, aunque no necesariamente vaya a ser así, porque las oportunidades laborales, debido a las políticas neoliberales que han dominado en las últimas décadas, son cada vez más escasas para los jóvenes egresados de las universidades.

A decir de la teoría de la reproducción social, lo que busca la escuela es la jerarquía de clases, la posición entre grupos dominantes y grupos dominados. Su éxito, su contribución, es la reproducción social, definida como “reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 51).

El énfasis en la reproducción de la estructura social, en la necesidad de instituciones que trabajen en pro del sistema socioeconómico, como lo hace la escuela, radica en que dicha estructura no está predefinida, aunque a veces pareciera difícil no es inamovible, ni eterna, es una construcción social.

De modo que desde la misma teoría de la reproducción podemos comprender al sistema educativo, no como una estructura estable, sino como el campo de luchas en el que las distintas clases sociales intervienen, ya sea como en el caso de la clase dominante para tratar de adueñarse de los privilegios, o de las clases dominadas que protestan, reaccionan; y al mismo tiempo de la instauración de estrategias de las primeras para contrarrestar dichas movilizaciones. Por lo que la reproducción de la estructura en el campo educativo “es resultado del conflicto y la competencia, más no de una suerte de desarrollo inmanente de la estructura” (Bourdieu, 1995, p.69).

En donde el *hábitus* resulta indispensable, pues a partir de lo que se vive en dicho campo social, de la historia en el campo social, se tiene la posibilidad de acción:

El concepto de *hábitus* da cuenta del hecho de que los agentes sociales no son ni partículas de materia determinadas por causas externas, ni tampoco pequeñas mónadas guiadas exclusivamente por motivos internos y que llevan a cabo una suerte de programa de acción perfectamente racional. Los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el sub campo considerado (Bourdieu, 1995, p 93.).

Contrario a lo que podríamos suponer, la teoría del *hábitus*, basada en la historia del agente en el campo social, nos habla de la posibilidad de que los agentes sociales determinen la situación que los determina “mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas” (Bourdieu, 1995, p.94).

A partir de esta perspectiva, el *hábitus* como determinante para el éxito en el campo educativo puede convertirse en una oportunidad para cambiar la historia del agente, pues el propio Bourdieu nos dice que no es destino, pues “es producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas” (1995, p 92.).

Por lo que finalmente los comportamientos dependen del contexto, de la situación; es decir, “es menester concebirlo como una especie de recurso en espera de ser soltado y, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *hábitus* puede generar diferentes prácticas e incluso opuestas” (Bourdieu, 1995, p 92.).

Existe entonces la posibilidad de que quienes pertenecen a la clase dominada puedan ejercer cierta fuerza, resistencia, y producir efectos en el campo del que se trate, pues finalmente así es como se hace la historia, cuando los individuos se rebelan, resisten, reaccionan (Bourdieu, 1995, p 68.).

Al indagar un poco más sobre las movilizaciones de las clases bajas, en la teoría de la sociología de la educación nos encontramos con los escritos de Antonio Gramsci, sobre cómo las clases subordinadas se organizan para tratar de resolver sus necesidades cuando no son atendidas por el sistema, es decir, habla de la capacidad de acción de los individuos a pesar de su condición de subordinación a la clase dominante.

Muchos años antes, Gramsci ya había cuestionado el papel de la educación en la sociedad, al afirmar que la escuela era tradicionalmente clasista, a favor de la clase domi-

nante, incluso reflexionaba ya sobre las desigualdades de transición a la universidad, mencionando que:

“La escuela elemental y media es la escuela popular y de la pequeña burguesía, estratos sociales que son monopolizados educativamente por la casta, porque la mayoría de sus elementos no llegan a la universidad. La universidad es la escuela de la clase (y del personal) dirigente por su propia cuenta, es el mecanismo a través del cual se realiza la selección de los individuos de las otras clases que se han de incorporar en el personal gubernativo, administrativo, dirigente” (Gramsci, 1975, p. 270).

Con Gramsci ahondamos un poco acerca de los movimientos sociales de la clase dominada, pues aunque como hemos visto Bourdieu nos habla de la posibilidad de reacción, no ha sido reconocido por sus reflexiones en torno a ella, al contrario, ha sido criticado por formular una teoría que deja poco espacio a la resistencia, a pesar de que el propio autor reclama que dichas críticas se han dejado influir por los títulos de sus libros, como es el caso de *La reproducción* (1995, p.51).

Nos parece que las reflexiones de Gramsci sobre política y educación, en las que plantea a la educación como forma de emancipación social, amplían el horizonte teórico para la comprensión del problema que planteamos, porque nos habla de la capacidad de organización de las clases subordinadas, a partir de intereses comunes. “Dado que la clase hegemónica y el Estado no pueden incorporar a todos los sectores a la producción capitalista ni proporcionar bienes y servicios suficientes para su reproducción material y simbólica, deben aceptar que parte del pueblo establezca formas propias de satisfacer sus necesidades” (García Canclini, 1984, p.5).

Si bien ya hemos hablado de como la sociedad organiza la distribución desigual de las oportunidades, Gramsci nos dice que al mismo tiempo organiza una relación subjetiva con los diferentes grupos e individuos, en la que estos van adquiriendo conciencia de lo que pueden apropiarse, y reflexiona sobre lo que sucede cuando la clase social dominante no consigue resolver los problemas de toda la colectividad, pero más que eso lo que busca es imponer a toda la sociedad la propia concepción del mundo. Entonces, plantea que la clase subalterna sí logra aportar soluciones concretas a sus problemas. La concientización de lo que necesitan a partir de lo que viven, viene desde abajo, no desde las clases dominantes, sino desde las propias condiciones de vida, que generan creencias sobre los propios derechos, que se comparten y se multiplican.

La propuesta de Gramsci radica en que la dominación no es natural, que son posibles los intentos para terminar con ella, es decir reflexiona sobre cómo hacer que las clases subordinadas logren contrarrestar la hegemonía de la clase dominante, entendida esta como la dirección ideológica y política (p. 233).

Uno de esos intentos puede ser posible a través de la escuela, no de la escuela tradicional de la burguesía, sino de una escuela diferente a la tradicional, para que se pueda crear una hegemonía distinta, por lo que “las escuelas deben ser diferentes, tienen que transmitir normas, valores y relaciones que rompan con los valores burgueses existentes” (Carnoy, 1989).

Por ello, en este trabajo, hemos recuperado las ideas de Gramsci para apoyar el contexto de creación de una alternativa distinta a la tradicional en el campo de la educación superior, que tiene su origen precisamente en lo que él nos planteó hace más de un siglo: la posibilidad de que desde las clases subalternas surjan y se concreten proyectos que sirvan a los intereses y apoyen los derechos de sus propios creadores.

Capítulo 2

Antecedentes de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior pública en la CDMX

2.1 “Los pobres no iban a la escuela o iban poco tiempo”⁵

Hace algunos años, en una plática sobre las desigualdades sociales y acceso a la educación durante las décadas de los sesentas y setentas, Baudelot reflexionaba: “estábamos totalmente habituados, primero que los pobres no iban a la escuela o que iban poco tiempo, segundo, los que iban eran las clases dominantes, era un rasgo cultural, se había naturalizado” (2012).

De dicha reflexión retomamos el título de este apartado para describir la situación educativa de México, en la que efectivamente los pobres no iban a la escuela o iban poco tiempo.

Hoy sabemos, gracias a estudios como los de Baudelot y demás investigadores de la teoría de la reproducción social, que la desigualdad es un constructo social que es la causa de cierta relación social, que da como resultado la diferencia en el acceso a oportunidades entre los individuos (Colmex, 2018), es decir, que la DOE no es una condición natural y no es responsabilidad individual.

Sabemos además, que la influencia de las circunstancias externas en los individuos para transitar a lo largo de la trayectoria escolar es distinta dependiendo del contexto. Ya sea que se trate de cuestiones sociales, económicas, culturales, de género o etnia, pero también el momento histórico puede hacer que algunas persistan, que otras se incrementen, incluso que otras surjan.

⁵ Baudelot, Ch. (2012). Conferencia: Desigualdades sociales: el efecto de la educación, Uruguay, Asuntos públicos. <https://www.youtube.com/watch?v=RtX6fhfT20s>

En el caso mexicano, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se da especial atención a la necesidad de escolarización de la población, para que a través de su impulso se contribuyera a la modernización de los demás aspectos del país. El Estado asumió un gasto importante para el sector educativo, para la implementación de programas que lograran disminuir la DOE que no había sido posible reducir en el pasado, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A comienzos de la década de los sesenta, es anunciado el Plan de Once Años, propuesto por el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. A través de la implementación de una política educativa sin precedentes, se llevó a cabo un programa de alfabetización de todo el país (Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México), con el que, como un medio de inclusión, el Estado planeaba abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización en el nivel básico de enseñanza (Bartolucci, 2016).

Lo anterior se debió, como lo indica el título de este apartado, a que la DOE era tan grande que la inasistencia a la escuela o el rezago educativo entre niños y niñas pobres era habitual. En una época en que el país era predominantemente rural, asistir a la escuela no era una práctica común, pues lo que se necesitaba era mano de obra para el campo, para las labores del hogar, por lo que los niños ayudaban desde muy pequeños a sus padres en lugar de acudir a la escuela.

La desigualdad económica, social y cultural de la época, daba como resultado que las oportunidades para transitar a lo largo de la educación básica (entonces sólo incluía la primaria), fueran una práctica generalizada de la élite en las ciudades, quienes transitaban sin dificultad por este nivel educativo. Quienes no formaban parte de este grupo social y llegaban a tener acceso a la educación no lograban avanzar muchos grados, de manera temprana abandonaban los estudios y en muchos casos no completaban el ciclo básico de la educación.

La disminución de la desigualdad en la transición educativa sería una tarea a largo plazo. Desde entonces las políticas públicas de educación se enfocaron en ampliar las oportunidades para estudiar para todos los niños y niñas, con independencia de su situación o condición económica, como parte de los proyectos de los distintos gobiernos desde esa época hasta finales del siglo XX. Sin embargo, los grupos menos favorecidos continuaron sub representados, sobre todo conforme se avanzaba de nivel escolar, pues

como hemos señalado, la educación básica no se ha caracterizado por su equidad, y los proyectos que buscan elevar la escolaridad benefician a los grupos ya favorecidos por su condición social (Latapí, 1983).

Autores como Althusser (1977), Baudelot y Establet (1979), nos hablaban de este fenómeno, explicando que al mismo tiempo que se llevaba a cabo la alfabetización y la escolarización, la escuela se encargaba de ir colocando o dejando a los individuos en los distintos niveles sociales, para ello los iría eliminando en las distintas transiciones educativas, reproduciendo la configuración de la sociedad. Como referimos antes, en México, conforme se avanza de nivel educativo el número de estudiantes que continúan, va disminuyendo de manera importante, especialmente en el ciclo que comprende la educación media superior.

Los esfuerzos por la incorporación real de los mexicanos al sistema de educación básica, que como mencionamos párrafos arriba, se dio a partir del Plan de Once Años (1969-1970), comenzaron a evidenciarse a principios de los años 80, cuando se consiguió que todos los niños en México tuvieran acceso al primer año de primaria. A partir de entonces pudimos comenzar a pensar en el recorrido que niñas y niños podrían hacer por los distintos niveles educativos, y las posibilidades de transición masiva a la educación media superior, pues antes de esto la trayectoria educativa no existía para muchos, quienes en esa época no veían a la educación como parte de su vida.

Sobre todo cuando se habla de la condición de género, las mujeres eran quienes tenían menor representación en la escuela. En estudios recientes sobre analfabetismo (Evalúa, 2020), las mujeres de mayor edad son quienes ocupan las principales cifras, son quienes no recibieron educación básica cuando les correspondía de acuerdo a su edad. Por considerarse que no era necesario que las mujeres acudieran a la escuela, debido a que se creía que la mujer no requería de mayor formación, porque su futuro estaba dirigido al cuidado de los otros; es decir, a los padres y hermanos, y después al de su marido e hijos; pero también en los casos en los que la situación económica era precaria (y considerando las mismas razones), si alguno de los hijos tenía que dejar la escuela por motivos económicos, siempre eran las niñas las primeras en ser apartadas de estas. Así la desigualdad de género contribuía con su parte a la desigualdad educativa.

De esta forma, las oportunidades educativas para quienes no formaban parte de la élite de la ciudad, incluyendo a las mujeres, no fueron visibles sino hasta pasada la mitad del

siglo XX, cuando los efectos de los programas de alfabetización y escolarización se hicieron presentes, y el cambio cultural sobre el papel de la mujer en la sociedad comenzó a ser trazado por ella y reconocido por las instituciones, comenzando por la familia y la escuela, sobre todo en las ciudades.

Mientras que las campañas de alfabetización hacían efecto y elevaban la escolarización de los mexicanos, los pocos que podían ingresar y egresar del nivel secundaria eran parte del grupo privilegiado de la ciudad. Por ello, “sólo era viable un modelo elitista de educación medio superior y superior” (Villa, 2010; Tuirán y Muñoz, 2010).

Para darnos una idea de la desigualdad de oportunidades educativas, la cobertura a nivel primaria era de 65.3% (ya comenzados los esfuerzos de alfabetismo y escolarización, en el año 1952), la de secundaria era de 4%, media superior de 2.5% y superior de 1.3% (Tuirán, Quintanilla, 2012).

Fue hasta la década de los setenta, cuando los efectos de la escolarización de las décadas pasadas se hicieron visibles y se logró la transición a la educación media superior sobre todo de estudiantes pertenecientes a la clase media.

Hasta ese entonces fue cuando la presión de la matrícula y las consecuencias del movimiento estudiantil de 1968, hicieron que los gobiernos (en el período comprendido entre 1970 y 1982), crearan más escuelas para atender al crecimiento de este nivel; antes no habían sido necesarias. Se creó entonces el Colegio de Bachilleres en 1973, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en 1978, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) en 1971, con su Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y su Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS). Incluso el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971, como opciones que se unían a la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, a donde hasta ese momento asistían los hijos de las clases privilegiadas que lograban transitar con éxito hasta este nivel. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) también tenía sus escuelas de educación media superior (los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, CecyT), a las que asistían los trabajadores de la industria y sus hijos.

Sin embargo, la creación de estas escuelas no implicaba atender a todo aquel que ingresara y egresara de la educación básica, pues todavía había quienes consideraban que esa era educación suficiente. Sobre esto, Althusser (1977), afirmaba que la escuela se

encargaba de inculcar a los individuos el papel que debían desempeñar en la sociedad desigual. Si bien en algún momento todos tenían acceso a la educación primaria, la trayectoria escolar se iría viendo terminada poco a poco, según las habilidades que se requerían para desempeñar sus papeles en la sociedad.

Sobre este mismo problema, Baudelot y Establet (1979), explicaron cómo el aparato escolar aseguraba la distribución de los individuos, ya sea en las escuelas de oficios o de carreras técnicas, o bien en aquellas que encaminaban a los estudios universitarios (pero aquí eran los menos). Esta primera distribución era el inicio de la distribución desigual en el trabajo, ya sea manual o intelectual, que tiene que ver con la repartición de los individuos en los dos polos de la sociedad: burguesía y proletariado. Así, los sistemas de enseñanza institucionalizada se conciben como aquellos que dependen y funcionan a partir de la producción y reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases.

En México, para atender los requerimientos del mercado laboral, del crecimiento de la industria, se impulsó la educación técnica, como mencionamos arriba con la apertura de instituciones de educación media superior que permitirían una salida laboral al terminar esta etapa, y a la que se le dedicó gran parte del presupuesto de la educación.

Así, de aquellos jóvenes provenientes de familias de escasos recursos que lograban terminar la secundaria y transitar a la educación media superior, lo hacían en muchos casos, a la educación técnica más que a la universitaria, lo que se consideraba un gran logro, debido a que obtener un certificado de técnico no era una práctica común, ni llegar hasta ese nivel de la trayectoria escolar. Por lo que era la educación media terminal, como el caso del Conalep (que en sus inicios no tenía la dualidad de bachillerato), cuya creación respondía, como mencionamos antes, a la necesidad de cuerpos medios para trabajar en las empresas privadas que tuvo gran éxito, pues en muy poco tiempo después de su creación, para 1981, lograba albergar a cerca de 40,000 alumnos (Noriega en Guevara, 2002).

Incluso se dice que el impulso que tuvo la educación media terminal durante esa época correspondía, más que a vincular la educación con el sector productivo, a disminuir la demanda de educación superior, ya que se consideraba muy costosa y la politización en las universidades generaba problemas sociales (Guevara, 2002). Sin embargo, como veremos más adelante, la contención no podrá continuar por mucho tiempo.

La cifra de estudiantes de Conalep nos da una idea del crecimiento de la escolarización en el nivel básico, ya para esa época se posibilitaba la transición a la educación media a cada vez más estudiantes de la clase trabajadora. A los que además se sumaban los 221,000 estudiantes del Colegio de Bachilleres, en 1981, todos ellos de la CDMX. Sin embargo, las mayores posibilidades de llegar más lejos en la trayectoria escolar seguirán siendo para las clases medias y para las más privilegiadas.

Como hemos reseñado hasta aquí, la desigualdad en la transición a la educación superior en la Ciudad de México no es un fenómeno contemporáneo, pues las diferencias en las oportunidades para acceder a ella han estado presentes desde comienzos del siglo pasado. Si bien la ampliación de la escolarización en educación básica y media hizo que cada vez más estudiantes tuvieran los requerimientos escolares para acceder a la educación superior, no fue un hecho sino hasta pasada la década de los setenta.

2.2 Los que transitaban a la educación superior eran los grupos dominantes⁶

Mientras la DOE limitaba la trayectoria escolar de la mayoría de los mexicanos, promovía la de algunos otros, la diferencia era tan amplia al grado que la transición a la educación superior en la creciente CDMX era una práctica de unos cuantos.

La transición a la educación superior, hasta antes de los años 70, era resultado directo de las condiciones de clase favorables, solo un pequeño grupo, con condiciones sociales, económicas y culturales propicias para poder transitar exitosamente por los distintos niveles educativos de la trayectoria escolar, era el que lograba llegar a la educación superior. Lo anterior es lo que caracterizaba a la llamada universidad tradicional, la cual tenía cabida para unos cuantos, para los hijos de los grupos más favorecidos, de ahí que era conocida también como universidad de elite.

La transición a la universidad tradicional estaba relacionada de manera directa con la condición de clase, de la misma manera que el acceso a la cultura (a través de prácticas como asistir al teatro, leer libros, viajar, es decir, el acceso al capital cultural). Por ello

⁶ Segunda parte de la cita: “estábamos totalmente habituados, primero que los pobres no iban a la escuela o que iban poco tiempo, segundo, los que iban eran las clases dominantes, era un rasgo cultural, se había naturalizado” (Baudelot, 2012).

la universidad tradicional era aquella “institución social de élite, encargada de formar a unos pocos hijos de las familias que concentraban el capital cultural de una sociedad” (Brunner, 2007, p. 5).

El tránsito a la universidad formaba parte de una estrategia de las clases dominantes para obtener ventajas y beneficios, y así asegurar su lugar en la sociedad, así es como se llevaba a cabo la reproducción social (Passeron, s/f, p. 420). Una de las ventajas que daba el capital cultural obtenido en la universidad eran las credenciales, los certificados, los títulos, que resultaban al formar parte de la institución. Estos documentos no sólo eran un papel, pues ellos implicaban un reconocimiento institucional al capital cultural de una persona (Bourdieu, 1987), los cuales representaban la obtención de determinado estatus, del reconocimiento social para seguir con el negocio familiar, o ejercer una profesión, que por entonces eran muy necesarias para el país y además garantizaban el acceso a un trabajo bien remunerado. Era frecuente que, por ejemplo, el hijo del abogado estudiara derecho, el hijo del médico estudiara medicina, con lo que además de asegurar el mantenimiento y continuidad del estatus social, también lo harían en el aspecto económico, por eso el tránsito a la universidad era una estrategia clara de reproducción y de movilidad social.

De acuerdo con Bourdieu (2011), la universidad como estrategia de reproducción, como medio por el cual saldrán los elegidos, cumplía su función de reproducción social a partir de la relación de inclusión y exclusión. Para ello se necesitaba de una condición de desigualdad previa, de origen, del núcleo familiar, pues las condiciones que la escuela reproducía eran las condiciones de desigualdad socioeconómica de la familia. Así, la universidad ayudaba a las familias de elite a consolidarse como grupos líderes, pues para las familias de ciertos grupos privilegiados la transición a la universidad como estrategia educativa, como hemos comentado, era una forma de inversión a largo plazo no sólo para recibir una recompensa económica “tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2011, p. 36).

Por lo anterior, es la propia universidad quien, a través de sus procesos internos, de su vida cotidiana, se encargaba de seleccionar a quienes eran aptos para la educación superior, se decía: “de la selección universitaria saldrán los elegidos” (Garrido, 1950). Al promover el principio de selección universitaria no sólo se restringía la transición a este nivel educativo, sino también el acceso al conocimiento, a los títulos, y por lo tanto a las

oportunidades ocupacionales, y lo que ello conlleva, por eso, a través de la universidad, se reproducían las condiciones sociales, la desigualdad.

Así, de las condiciones socioeconómicas favorables de origen resultaban los merecedores del capital escolar, e incluso el político. La asistencia a la educación superior y las bondades que podía ofrecerle a los individuos era parte del hábitus, entre ellas el acceso a la participación en los cuadros del Estado, de ahí el término que ofrece Bourdieu cuando habla de La Nobleza del Estado, al referirse a que quienes conforman el poder político son los instruidos precisamente en las instituciones tradicionales o de elite, gracias a su condición de clase (2013). Los estudiantes tenían “la convicción de que la asistencia a la universidad y, sobre todo, la obtención de un título universitario, les abrirían las puertas a la participación política y al progreso cultural, social y económico” (Suárez y Pérez, 2008, p. 30).

Esta forma de acceder a la educación superior, de manera desigual, era una práctica común en el sistema educativo mexicano. El Estado y la clase dominante, compartían esta visión clásica de la educación, por lo que la llamada universidad tradicional se caracterizaba por “ejercer esta pedagogía de la cultivación, encaminada a educar para posiciones de estatus más que para el mercado; a transmitir un estilo estamental de vida; a revelar, bajo la forma de un carisma, un capital cultural heredado” (Bruner, 2007, p. 5).

Como decíamos, esta práctica era bien vista por la élite por el valor económico y de estatus que podían otorgar los estudios universitarios, debido a que quienes egresaban tenían un puesto asegurado en el campo profesional, lo que les garantizaba el estilo de vida de los “elegidos”, de los “distinguidos” (Bourdieu, 1998). La universidad permitía no sólo pensar “con esta formación vamos a trabajar toda la vida”, sino que como dice Bruner, “efectivamente íbamos a trabajar toda la vida con esa formación” (2013).

Las representaciones de la clase privilegiada sobre el acceso a la educación, como única clase que podía transitar a la educación terciaria, se debían a su posición social (Bourdieu, 1998). Los hijos de las clases altas veían a la escuela como un privilegio, y a ellos mismos como privilegiados por ser los únicos en acceder a ella, por ser las clases favorecidas de la sociedad, por tener “una posición privilegiada en el espacio social cuyo valor distintivo se determina objetivamente en la relación con expresiones engendradas a partir de condiciones diferentes” (Bourdieu, 1998, p. 53). Quienes ya contaban con privilegios previos, originales, como sus condiciones socioeconómicas familiares, y además,

los afianzaban a través de los concedidos por el Estado y la universidad; entre ellos el acceso a la educación superior.

Esta desigualdad era concebida como algo natural, como diría Baudelot “estábamos totalmente habituados, primero que los pobres no iban a la escuela o que iban poco tiempo, segundo, los que iban eran las clases dominantes, era un rasgo cultural, se había naturalizado” (2012). Esta naturalización de la desigualdad no sólo caracterizaba en nuestro país a la universidad tradicional, también como hemos venido relatando, al sistema educativo en su conjunto.

Sin embargo, la transición a la educación superior no solo era cuestión de clase socioeconómica, debido a que el grupo de élite que transitaba a la universidad era predominantemente masculino, la transición era también resultado de la condición de género, que es otra forma de desigualdad.

Las oportunidades de acceso desigual a la educación superior en esta categoría, comenzaron a disminuir en la década de los setenta, con la llegada masiva de las mujeres (junto con las clases medias), a la educación superior, pero es hacia la década de los noventa cuando el crecimiento en la matrícula de mujeres en la universidad, comienza a ser significativo. El desarrollo político y cultural de la época, así como el aumento en el número de estudiantes que concluían sus estudios de educación media superior de ambos sexos, impulsaron la transición de estos dos sectores para formar parte de la educación superior, con lo que la transición a este nivel comenzó a hacer presión en las instituciones y en el gobierno de la ciudad.

Recordemos que cada una de las transiciones en la trayectoria escolar está enmarcada por un contexto familiar, institucional, económico, etcétera, que las hace posibles o imposibles. En el caso de la transición a la educación superior este contexto es más determinante ante la falta de espacios en las instituciones de educación superior. Por ello, ante las condiciones de desigualdad que se vive en la CDMX, durante la transición a la universidad las desventajas socioeconómicas y culturales interfieren también en el buen desempeño académico (Silva, 2011).

2.2.1 La universidad tradicional en la Ciudad de México

La universidad tradicional en la Ciudad de México, desde su fundación en 1910 y durante varias décadas fue la UNAM, pues ahí se formaba el pequeño grupo de la ciudad que había logrado llegar lejos en la trayectoria escolar debido, en la mayoría de los casos, a su condición privilegiada de clase, que le otorgaba la estructura necesaria para poder recibir la cultura escolar y continuar con éxito sus estudios. Desde su creación y hasta la mitad del siglo XX, la UNAM se encargaría de formar a las élites de la ciudad.

Así, de la universidad tradicional egresaban los hombres que lideraban la ciudad y el estado en los diferentes ámbitos, sobre todo en la década de los cuarenta y cincuenta el papel de la universidad fue la preparación de elites políticas dirigentes y la formación de cuadros profesionales para el desarrollo de país (Marsiske, R. 2006). Es el caso del Lic. Miguel Alemán Valdés, presidente de México de 1946 a 1952, quien estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (1920–1925), y de ahí transitó a la UNAM (1925–1928), para estudiar derecho. Cabe señalar también que la mayoría de los miembros de su gabinete fueron compañeros de la universidad; reconocidos como el primer gobierno de universitarios, todos ellos del género masculino. A partir de entonces y hasta el gobierno de Salinas de Gortari (1982-1988), todos los presidentes del país y la gran mayoría de los integrantes de sus gabinetes, además de ser hombres, habían estudiado en la UNAM.

Como mencionamos en el apartado anterior, la participación de la mujer en los estudios profesionales, durante las primeras décadas de vida de la UNAM fue muy escasa. Esto se debía a que el rol principal de la mujer era el de ama de casa, esposa, madre, para el que la asistencia a la universidad y el acceso al capital escolar eran “innecesarios”, por su condición de dependencia. Esto fue cambiando poco a poco pues no cualquiera se animaría a hacerlo, debido a que no era una práctica común, y por ello, debían enfrentarse con la familia, la iglesia y hasta los prejuicios en las mismas instituciones educativas. Por estas razones, no muchas se atrevieron a formar parte de esta costumbre considerada más bien masculina, que alejaba a la mujer de su papel tradicional en el hogar.

Todavía en los años 50, en el discurso inaugural del curso, que ofrecía una visión de una nueva universidad, de la universidad moderna que se aleja de la universidad tradicional, se hablaba de la importancia de inculcar los valores masculinos en los alumnos (Garrido, 1950). Más tarde, a causa de la revolución cultural y política, y de la influencia de los

movimientos feministas, de las siguientes décadas, las mujeres se irían abriendo camino en la universidad, primero en las carreras que tienen que ver con el cuidado del otro, como la docencia, la enfermería, el trabajo social, y poco a poco se insertarán de manera importante en las carreras que tradicionalmente se consideraban para hombres, como derecho, medicina, ingenierías y las formaciones científicas.

Hasta este momento de la historia educativa, al hablar de la transición a la educación superior en la Ciudad de México, como hemos señalado que ocurría a nivel general, hablamos de la transición de la elite, pues se trataba de una práctica privilegiada que le pertenecía a las clases altas de la ciudad. Hasta la primera mitad del siglo XX, estudios más allá de la primaria, sobre todo la educación media superior y la superior, estaban dirigidos “a un pequeño grupo de la elite socioeconómica” (Villa Lever, 2010).

En este contexto, con pocos egresados de la educación media superior, la UNAM no presentaba problemas de cupo, pues podía acoger a ese pequeño grupo, para quienes además existía a su egreso cierta garantía de un futuro prometedor.

De acuerdo con los estudios sobre la universidad, es hasta la llegada de la segunda mitad del siglo XX cuando se habla de problemas de saturación (Marziske, 2001); porque durante la década de los cincuenta la UNAM seguía con un número de matrícula al que podía atender. En aquel entonces el porcentaje de estudiantes en el nivel superior correspondía al 1% a nivel nacional, de la cifra que cursaba estudios superiores cincuenta años después (32,000 en 1952 y 3,071,000 en 2010) (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 47).

A partir de entonces, las siguientes generaciones de egresados no sólo serán de la élite de la ciudad, pues se irán agregando los hijos de los propios maestros; la clase educada, además de las clases medias y algunos jóvenes de escasos recursos, pero con muchos deseos de estudiar en la universidad, con lo que el acceso a la universidad se volverá poco a poco una práctica tradicional familiar, y un anhelo de muchos mexicanos.

2.2.2 La oportunidad para la clase trabajadora en la Ciudad de México

Las oportunidades educativas para transitar a la educación superior no fueron siempre las mismas, ya desde los años 30, las necesidades de crecimiento industrial del país condujeron durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940), junto con su reforma

educativa democrática a la apertura de oportunidades de transición para sectores nunca antes beneficiados por su condición de clase: el proletariado.

En este contexto se creó el Instituto Politécnico Nacional, IPN, (en el año de 1936), como una opción de preparación técnica superior, destinada a un sector de la población distinto al que hasta ese momento tenía acceso a la educación superior.

Por un lado, estaban los estudiantes pertenecientes a las familias que concentraban la riqueza o la cultura de la ciudad; los estudiantes de la UNAM. Por el otro, estaban los trabajadores de la creciente industria y a sus hijos, ahora estudiantes del IPN. Así la condición de clase se relacionaba directamente con la transición a la educación superior durante esta época. Pues como ya se ha venido señalando, la desigualdad no se trata sólo de tener o no oportunidades, se trata también de diferencias en dichas oportunidades.

Esta diferencia en las oportunidades para el acceso a la educación es de la que hablan Baudelot y Establet, al referirse a que no existe una escuela para todos, o no es la misma para todos, pues por un lado está la que prepara técnicos, que son los hijos de la clase obrera, y por el otro la que prepara bachilleres para estudios universitarios, que son los hijos de la élite, de la burguesía (1979).

La escuela que tiene como fin preparar la masa enorme como fuerza laboral es donde tienen cabida los hijos del proletariado, a diferencia de aquella que está reservada para los hijos de la clase dominante, la que está encaminada para transitar a los estudios superiores, la que tiene como fin reproducir los intereses de la burguesía; de acuerdo con la teoría de la reproducción y los autores que hemos venido citando.

No obstante, en el caso de la CDMX, la creación del IPN respondió a un proyecto democrático de la enseñanza que iba más allá de la reproducción social, era una oportunidad para los trabajadores, para los obreros, para los técnicos, de formarse como profesionistas de la industria, que en ese momento era muy necesaria para el desarrollo económico y social del país.

Lo que se buscaba era la capacitación de una clase trabajadora que contribuyera a ese desarrollo del país (de la industria, el agro y los servicios). El propósito era implantar una educación socialista, enfocada en “la necesidad de transformar los sistemas de educación, poniéndolos al servicio de los intereses de las grandes masas populares y de los

ideales de emancipación cultural, y de los altos fines de armonía y progreso que deben perseguir todos los pueblos de la tierra” (Lázaro Cárdenas, 1937, en Monteon González, 2015, p. 12).

Y ¿por qué no?, se buscaba también mayor justicia social, apoyándose en una “educación para contribuir al mejoramiento de las condiciones materiales de vida de los trabajadores, logrando una distribución más equitativa de la riqueza” (Monteon González, 2015, p. 12p.3).

Sin embargo, en esos años todavía, lejos de estos estudiantes, ya sean de la clase trabajadora o de la clase privilegiada económicamente, había niños y niñas que no habían accedido a la educación primaria por lo que no formaban parte de la carrera escolar, pues todavía no se había logrado terminar con el analfabetismo y elevar la escolarización de la población mexicana, incluida la de la CDMX.

En este contexto, la educación media superior y la superior no tenían problemas de cupo, pues los lugares que se abrían eran suficientes para la cantidad de estudiantes que acreditaban los estudios de bachillerato.

Hasta aquí hemos querido señalar como los diferentes factores sociales, económicos, culturales (y en el caso de México, hasta políticos) inciden en la desigualdad de oportunidades educativas y cómo éstas se traducen en posibilidades de transición a la educación superior.

Capítulo 3

Persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior pública en la CDMX

3.1 Masificación de la educación superior pública

La llegada de la segunda mitad de siglo XX trajo consigo, a nivel mundial, un desarrollo importante de la industria, del mercado laboral, de la economía, de la cultura y la política. La búsqueda de la modernización en todos estos aspectos impactó directamente en la DOE, sobre todo en las zonas urbanas, lo que trajo consigo cambios en las universidades públicas, a partir de entonces ya no serían más las instituciones tradicionales que albergaban a la élite de la ciudad. Poco a poco se convertirían en una universidad caracterizada “por el acceso masivo de estudiantes a las aulas” (Trow en Rodríguez, 1998 p.5).

Se dice que la masificación de las universidades respondía a la exigencia de las ciudades para desarrollarse a través del crecimiento del nivel educativo, de la modernización de las prácticas educativas, como lo fue la implementación de una política de libre acceso a las universidades (Boron, 2005, p. 9).

Sin embargo, en el caso de México, el ingreso masivo a las universidades públicas respondió más bien a la presión de la clase media por incorporarse a la educación superior (Bartolucci, 2002, p. 80). Debido a que mientras los jóvenes provenientes de las familias menos favorecidas eran alfabetizados, aquellos pertenecientes a la clase media que ya acudía a la primaria y a la secundaria como práctica común, incluso al bachillerato, eran mayormente beneficiados con el aumento de la escolarización, por lo que en ellos recaía la oportunidad para transitar a la educación superior.

Cada vez fue más recurrente que los estudiantes de las clases medias se unieran a la universidad que por tradición formaba a la élite. La reducción de las colegiaturas les permitió plantearse la posibilidad de acceder a ella. La representación social sobre las

posibilidades que podía brindar la educación hizo que generaran expectativas positivas al respecto. Algunas de éstas partían de la experiencia de que algún familiar o conocido lograba incorporarse con éxito al mercado laboral después de su egreso de la educación superior, al compartirse estos casos sus expectativas sobre la transición a la educación terciaria aumentaban.

Comenzaron a ver la transición a la educación superior como una posibilidad de convertirse en “clases educadas”, es decir, de compartir los patrones de consumo, las normas de comportamiento y, en general, un determinado estilo de vida de los universitarios, de aquellas clases que tradicionalmente han tenido acceso a la educación (Soledad Loaeza en Suárez y Pérez, 2008, p. 29). De esta manera, el tránsito de las clases medias a la educación superior se convirtió en una estrategia para demostrar su cercanía a las clases privilegiadas. Gozar de la educación como un privilegio era decir yo puedo, los de nuestra clase pueden.

Lo anterior correspondía a las necesidades de movilidad social de los integrantes de la clase media. La movilidad social implicaba cambios en la posición que tenían en la estructura socioeconómica (Vélez, Campos y Fonseca, 2015, p.1). La movilidad social ascendente que buscaban con la educación les permitiría gozar de mejores posiciones y mejorar también su nivel de vida (Weber en García y Bartolucci, 2007, p. 1271) y de mejores posibilidades económicas. Esto era posible debido a la correspondencia entre estudios superiores y campo profesional, por lo que los egresados de las instituciones de educación superior podían incorporarse con éxito al mercado laboral.

Por otro lado, la revolución cultural y política que se vivió en el mundo durante las décadas de los sesenta y setenta, hizo a un lado la visión masculina de los estudios terciarios y alejó a las mujeres, en edad de acudir a la universidad, del papel tradicional de ama de casa y madre, quienes comenzaron a exigir derecho a la educación universitaria. De esta manera la desigualdad de género comenzaría a disminuir poco a poco, pero de manera cada vez más sólida. Motivo por el cual, el arribo de las mujeres a la educación superior contribuyó de manera importante a la masificación (Boron, 2005, p. 9).

En este panorama la transición a la educación superior ya no sólo corresponde a los hijos de las élites, los hijos de las clases medias se han incorporado, y en menor medida los hijos de las clases bajas, las clases trabajadoras; estas últimas muy bien identificadas en la CDMX como estudiantes del IPN.

Se dice que un factor importante para que los estudiantes de las clases bajas pudieran transitar a la educación superior, a pesar de las carencias culturales que padecían, era “el bajo nivel de exigencias académicas requerido para aspirar a la educación superior” (García Castro y Bartolucci, 2007, p. 1272). Otro más era la familiaridad con la educación, pues “a mayor escolaridad, mayor familiaridad y posibilidad de plantear como factible y deseable para los hijos, la obtención de un título profesional” (García Castro y Bartolucci, 2007, p. 1284).

Todo ello implicó un cambio en la composición social del alumnado universitario⁷, sobre todo en la UNAM quien fungió como universidad tradicional durante varias décadas.

Aunque no todos los que querían transitar a las IES públicas lo hacían, cada vez más correspondían a grupos heterogéneos, tanto que ya no se podía decir que quienes asistían a la educación superior eran las élites. Por supuesto que eran grupos privilegiados, pero definitivamente ya no eran las mismas élites. Principalmente se unieron los nacidos en las clases medias, sin embargo, las clases bajas de manera general siguieron siendo excluidas porque les costaba mucho más trabajo llegar a este nivel de estudios.

Es cierto que cada vez un mayor número de representantes de los sectores bajos lograba salir victorioso en la trayectoria escolar y llegaba a la transición a la educación superior, sin embargo, las mayores oportunidades educativas seguían siendo para quienes ya las

⁷ En 1966 el grupo de ingresos de un salario mínimo contenía el 5.75% de la población escolar total. En 1974 este contingente aumentó al alcanzar la cifra de 13.2%; en 1978 la cifra relativa se aproximó al 15% y descendió al valor de 10% en los años ochenta, lo que coincidió con el cierre de la tendencia de crecimiento institucional. En el otro extremo, es decir, el caso de las familias que percibían más de cinco salarios mínimos, su proporción en el año de 1966 era de casi el 60%, mientras que en 1976 la misma categoría se redujo al incluir sólo 25.2% del total de la matrícula, y tendió a estabilizarse en una cifra de 20% al final de la década de los setenta y durante los años ochenta. Esta tendencia, es decir, la ausencia de los estudiantes originarios de las familias con más altos ingresos corrió paralela a la pauta de crecimiento de las instituciones universitarias de carácter privado.

En 1964 la proporción de hijos de obreros era de 9% mientras que en 1976 dicha categoría alcanzó la proporción de 12% y en 1979 de 15%. Por último, en este mismo periodo se registró un incremento en la proporción de estudiantes mujeres (población que creció del 12.5% en los primeros años sesenta al 18% en 1974 y a cerca de 25% al iniciarse la década de 1980), así como el segmento de estudiantes con una ocupación remunerada paralela a los estudios de licenciatura; el porcentaje correspondiente pasó del 15% al 21% durante el periodo 1965-1975, estacionándose en esa última cifra en la década de los ochenta. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR1998_ExpansionDelSistemaEducativoSuperior.pdf

tenían. Incluso se dice que la heterogeneidad en la composición socioeconómica de los estudiantes universitarios, sobre todo de primer ingreso, “impactó negativamente las cuotas de eficiencia terminal de dichas instituciones” (Rodríguez, 1998, p.14), como ya hemos visto, quienes tienen más éxito en la carrera escolar son quienes provienen de los sectores más beneficiados.

Aquí conviene señalar la teoría del efecto plafón (Boudon, 1983) o efecto techo, que precisamente tiene que ver con que los estratos más altos son quienes alcanzan primero la cobertura, cuando eso sucede es cuando los estratos de abajo van ampliando su escolarización.

3.1.1 Expansión y diversificación del sistema de educación superior pública

La masificación de la educación superior necesitaba de un sistema de educación pública que le diera cabida a la enorme cantidad de estudiantes que se unía a sus filas. En el periodo que va de 1950 a 1982, el apoyo a la educación por parte del Estado fue un elemento indispensable para la modernización y el desarrollo del país, quien fungió como proveedor de los requerimientos de los sistemas educativos, en este caso para la expansión del sistema de educación superior pública.

Los mayores índices de escolarización se encontraban en la CDMX, había una concentración geográfica e institucional, pues México era aún un país rural en el que las ciudades de provincia apenas comenzaban a crecer. Con la alfabetización más habitantes de la ciudad concluirían la primaria, lo que permitirá a muchos de ellos transitar más tarde hacia la secundaria, algunos hacia la educación media superior. Debido al crecimiento de la cobertura en estos niveles, se creó más tarde una bola de nieve (o de estudiantes) que cada vez más querían transitar (y que podían, por haber concluido los niveles de educación previos) hacia la educación superior. Para 1960 más de dos terceras partes de los estudiantes de nivel superior (68%) cursaban sus estudios en el Distrito Federal (González, 2008).

Las dos grandes instituciones de educación superior públicas de la capital eran la UNAM y el IPN, las cuales satisfacían la demanda de espacios. La primera, creada para la élite de la ciudad se moderniza junto con el país, con el apoyo financiero del Estado crece mientras se lleva a cabo la creación de Ciudad Universitaria, con lo que es posible la

nueva universidad moderna que abre sus espacios a “todos”, ya no solo a las minorías, pues a partir de las “baraturas” de las cuotas, del otorgamiento de becas, podían ingresar los antes excluidos por su condición socioeconómica (Garrido, 1950). El segundo, el IPN, que desde su fundación se distinguió por ser una opción para los obreros, para los trabajadores, y para sus hijos, crece también.

Además de la UNAM y del IPN, había instituciones de educación superior privada (la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), fundados en 1943), a las que cada vez transitaban más los estudiantes provenientes de las clases más favorecidas económicamente.

En esa época la ciudad presentó dos fenómenos que incidirían poco a poco en la relación cobertura-demanda de la educación superior pública. El primero, un elevado crecimiento poblacional, el segundo, una importante migración al centro del país, debido al crecimiento industrial y económico, y a la modernización de la ciudad.

La mayoría de los estudiantes migrantes transitaron al IPN, muchos de ellos provenientes de familias de bajos recursos que vivían en casas de estudiantes al norte de la Ciudad, cerca de sus escuelas, alejados de sus padres. Mientras que en la UNAM predominaba una población estudiantil de clase media que vivía y dependía económicamente de sus padres (González, 2008).

El éxito del crecimiento de la matrícula de educación superior, debido a la representación positiva de los estudios, trajo consigo problemas para incorporar a los estudiantes que querían ingresar a la universidad, debido al crecimiento en el número de egresados de la educación media superior en la Ciudad de México, lo que dio como resultado que la demanda fuera mayor a la oferta. Para entonces, estamos hablando prácticamente de cuatro opciones de educación superior: la UNAM, el IPN, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Escuela Normal Superior (ENS).

La llegada de los sectores más bajos a la universidad no ha sido fácil, desde 1950 se decía en México, “la universidad es para todos”, pero en seguida se decía, “si acaso la universidad no puede recibir a todos los aspirantes, que cuando menos reciba a los mejores” (Luis Garrido, Rector 1961-1966, en Marsiske, 2006). Pero ¿Quiénes son los mejores?, los estudiantes que a lo largo de toda su trayectoria previa han sido beneficiados por su

condición de clase o aquellos que se han esforzado y logrado sortear todos los obstáculos a pesar de su condición de clase. Con lo anterior queda claro como las desigualdades de origen se unen a las desigualdades educativas, convirtiéndose en desigualdad de oportunidades para transitar a la educación superior en la CDMX.

En cualquier caso, a partir de entonces, el aumento progresivo en el número de estudiantes que quieren ingresar a la universidad, no ha podido ser cubierto con la cantidad de espacios que se ofrecen en las IES públicas de la ciudad.

Por lo anterior, en el movimiento estudiantil de 1968, una de las exigencias de los estudiantes (la mayoría de ellos provenientes de la clase media) fue contar con mayor acceso a las universidades públicas de la ciudad. Desde entonces, año con año, convocatoria tras convocatoria, los autonombrados rechazados de las IES públicas (quienes actualmente provienen de los distintos sectores de la sociedad, y en su mayoría son hijos de familias de escasos recursos que no tienen acceso a educación privada) exigen al gobierno la creación de más espacios en dichas instituciones.

En aquellos años, entre las medidas tomadas por el rector de la UNAM Javier Barros Sierra (1966-1970), para atender las demandas de los estudiantes, fue la eliminación del examen de admisión para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con lo que se estableció el llamado pase automático (González, 2008), que absuelve, a partir de entonces, a los egresados de sus nueve planteles del examen de admisión. El pase automático convirtió a la ENP en una de las escuelas de educación media superior públicas favoritas de la población, siendo en la realidad opción sólo para los estudiantes de mayor nivel académico, pues para acceder a ellas, desde 1996, hay que obtener las puntuaciones más altas en el concurso de asignación que organiza la COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior).

Pese a los esfuerzos del entonces rector Barros Sierra, el problema más importante, que era ofrecer espacios para todos los estudiantes que querían ingresar a la Universidad, no pudo ser resuelto (ni entonces, ni ahora). Por ello, durante esos años se fue gestando a través de un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, la organización de los “rechazados”, para crear una nueva escuela preparatoria con carácter popular.

Así en 1968, y no sin haber pasado por múltiples conflictos y problemas, nace la Preparatoria Popular Mártires de Tlatelolco, conocida también como Prepa Popular Fresno, como

escuela incorporada a la UNAM que se crea para ampliar las oportunidades de transición a nivel medio superior con miras también a facilitar la siguiente transición.⁸

Esta “opción para los rechazados de la UNAM”, fue resultado del esfuerzo de los estudiantes que se organizaron y gestionaron durante varios años no sólo para la creación, sino también para su funcionamiento y consolidación, que como su nombre lo indica era una alternativa para el pueblo, para aquellos jóvenes que querían estudiar y que no alcanzaban lugar en las preparatorias de la UNAM, “una alternativa académica para los estudiantes rechazados por el sistema burgués” (Preparatoria Popular “ Mártires de Tlatelolco”: 32, 1997, en Muñoz, 2012, p. 25).

En 1971 el rector en turno en la UNAM, Pablo González Casanova (1970-1972), con una visión de democratización de la enseñanza, creó el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (CCH), lo que significó una opción más para transitar hacia la educación superior, y una forma de disminuir la desigualdad horizontal en la transición, al estar a la par de las Escuelas Preparatorias Nacionales y contar con pase directo a la UNAM.

Un par de años más tarde, también para atender la demanda del nivel medio superior, se creó el Colegio de Bachilleres (en 1973) que con sus 20 planteles en la ciudad era una opción que se sumaba a los bachilleratos de la UNAM (ENP y CCH) y a los del IPN (CECyT) para transitar a la educación superior. Sin embargo, al no contar con pase directo a la universidad, quienes egresaban de esta nueva institución se encontraban con una forma de desigualdad horizontal por estar en desventaja, tenían menos probabilidades de transición que quienes venían de las instituciones de educación media superior de la máxima casa de estudios o del IPN.

⁸ Lamentablemente 30 años después, en 1996, la UNAM desincorporó a las preparatorias populares, debido a que los problemas surgidos desde su creación que en gran medida tenían que ver con la falta de interés por parte de la propia universidad y del Estado (especialmente a partir de los años ochenta), para desahogar el cuello de botella que se fue formando en el ingreso a la educación media superior, pero también a los problemas político-estudiantiles, la inexperiencia y hasta la corrupción. Entrar al análisis del surgimiento, crecimiento y declive de las preparatorias populares requiere en sí mismo de una investigación, por lo que por ahora solamente dejaremos señalado este esfuerzo por ampliar las posibilidades de ingreso a la educación superior, llevado a cabo no precisamente por quienes se encargan de las políticas educativas en el país, sino por los mismos estudiantes y profesores organizados.

La creación de bachilleratos aumentó el número de sus egresados, por lo que las IES públicas existentes tuvieron mayores problemas para dar cabida a todos los estudiantes de la ciudad que querían ingresar a su plantilla estudiantil. En el caso de la UNAM, por ejemplo, aunque abrió muchos espacios, nunca fueron los suficientes para atender la demanda. En 1960 la matrícula era de 39,100, en 1979 la cifra se duplicó a 66,200, con lo que podemos darnos cuenta de la magnitud de la masificación durante esa época (Bartolucci, 2016).

Ante los problemas para incorporar a los estudiantes que solicitaban su ingreso a los estudios de nivel licenciatura, el gobierno y los actores educativos comenzaron a tomar cartas en el asunto, dando como resultado un gran crecimiento de la oferta de IES públicas de la Ciudad, ya que durante la década de los setentas se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), (ambas en el año de 1974), las cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM,⁹ más tarde se crearía la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1978), y el Instituto Mora (1981). Instituciones que albergarían a un amplio sector de la demanda y que por un par de décadas contribuirían a satisfacerla.

De esta manera fue como el Estado tuvo un papel fundamental en la expansión del sistema de educación superior en México, pues el apoyo financiero y su respaldo como instituciones del Estado fueron indispensables no sólo para la creación de más instituciones, de más opciones, sino también para su consolidación y funcionamiento. El apoyo presupuestal del Estado a la educación superior fue pensado como un medio más para lograr la modernización del país, la profesionalización de cierto sector de la ciudad, debido a que el crecimiento de la industria y el comercio necesitaba de un número mayor de profesionistas.

En este periodo no sólo se crearon opciones para transitar a la universidad, debido al crecimiento de la industria se pensó en incorporar a los egresados de la secundaria a la formación de profesionales técnicos para incorporarse pronto al mercado laboral, para tener mano de obra calificada, así se creó en 1971 el sistema de la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) con sus dos opciones de formación técnica: CETIS (Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios) y CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), y en 1978 el sistema Conalep (Colegio Nacional

⁹ Cuautitlán en 1974; Acatlán e Iztacala en 1975; Aragón y Zaragoza en 1976.

de Educación Profesional Técnica), ambas instituciones con presencia en todo el territorio nacional incluida la Ciudad de México.

Se dice que la creación de estas instituciones, que ofrecían educación media terminal, fue también una forma de disminuir la demanda de educación superior. Esto se vio reflejado en la captación de los egresados de bachillerato, que bajó del 90 y 95% al 87% entre la década de los setentas y ochentas (Guevara, 2002, p. 64).

Finalmente, con la formación para el mercado laboral comienza a verse la influencia del neoliberalismo en la educación, que más tarde repercutirá directamente en la reproducción de la desigualdad.

3.2 Desigualdad vinculada a la cobertura

3.2.1 Estancamiento de la educación superior pública

Con la creación de la UAM, el CIDE, la UPN y el Instituto Mora en la década de los setenta, el Estado estaba atendiendo la demanda de los estudiantes que egresaban del nivel medio superior y querían transitar al nivel superior; la oferta facilitaba la transición a las instituciones de educación superior pública en la Ciudad de México. Con las políticas de creación de universidades, de ampliación de oportunidades, de atención a la demanda, se aminoraba la restricción de clase y la restricción institucional “natural” de la universidad tradicional, es decir, se abrían oportunidades ya no sólo para las clases dominantes, por lo que la educación superior ya no era un asunto de clase social más privilegiada.

Sin embargo, en la siguiente década, las oportunidades educativas se verían mermadas debido a acontecimientos del contexto nacional (marcados por el escenario internacional), principalmente de orden económico, que terminarán por interferir en el ámbito educativo intensificando las restricciones institucionales.

En los años 80 en México se vivió una importante crisis económica y financiera, debido a la caída de los precios del petróleo. El gobierno mexicano recurrió al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM) para solicitar préstamos que permitieran cumplir con los pagos de la deuda externa, a cambio de llevar a cabo medidas de austeridad en el gasto público. La atención del Estado mexicano se centró en encontrar

soluciones a los temas económicos. Muy pronto, la economía volcaría su atención en los temas sociales, tratando de ahorrar o de gastar lo menos posible en ámbitos como en la educación superior, tal como lo proponía el Consenso de Washington (Gentili, 1996, p.103). Igual que otros países de América Latina, el gobierno mexicano formó alianzas con actores no educativos, a los que se les daría el poder de decidir sobre el presupuesto en educación, y sobre los fines de la educación misma.

Desde entonces el Estado permitió que el mercado incidiera cada vez más en el rumbo de la educación. Ya sea aceptando las políticas económicas recomendadas por organismos internacionales, como el FMI o el BM, para reajustar el gasto gubernamental, o para atender las demandas de particulares, como las confederaciones Patronal de México (Coparmex) y Nacional de Cámaras de comercio (Concanaco), para permitir la apertura de la educación a empresarios.

Lo anterior se vio reflejado en el estancamiento del crecimiento de las Instituciones de Educación Superior Públicas, durante las décadas de los ochenta y noventa, que repercutió de manera directa en las oportunidades educativas, y una vez más, en las posibilidades de dar cabida a todos los jóvenes que estaban listos para transitar a la educación superior.

En esos años se dejaron de crear universidades públicas y de atender las crecientes demandas de los estudiantes. De acuerdo con la nueva mirada económica sobre la educación, la consigna (no escrita) era que el Estado solo estaba obligado a ofrecer educación básica, y que el que quisiera llegar más lejos tendría que hacerlo por su cuenta.

De acuerdo con estas nuevas políticas económicas, el Estado debía dejar de apoyar financieramente a las instituciones educativas públicas y propiciar la creación de universidades y tecnológicos privados nacionales o extranjeros, lo que inmediatamente fue aceptado de muy buen grado por la iniciativa privada que vio en la educación superior un nuevo nicho de inversión. Así es como surge lo que se conoce como mercantilización de la educación superior.

Para Didriksson (2016), “la mercantilización se relaciona directamente con la nueva tendencia de comercialización de los servicios educativos y con la apertura del mercado en el nivel transnacional; se relaciona con la orientación de la inversión por considerar el

sector educativo como una mercancía más y como un sector que puede llegar a producir un alto nivel de ganancias”.

Con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1992, se estableció la regulación a favor de la participación de empresas e inversionistas extranjeros en la educación. Lo que permitió a las empresas invertir de forma segura en este sector, para afianzar ganancias y que se pudieran expandir sin ningún tipo de traba (Aboites, 2012, p. 371).

A partir de entonces la educación se convirtió en un servicio sumamente rentable para los inversionistas, pues a decir de Aboites tiene la “capacidad de desdoblarse en una inmensa cantidad de sub-servicios” (2012), que a su vez son igual de rentables, ya sea que se trate de los servicios que contratan las escuelas particulares como comedores, venta de uniformes, libros, papelería, o servicios externos como las asesorías, los cursos para la preparación de exámenes de admisión, de matemáticas, idiomas, incluso dice el autor, los préstamos bancarios.

Un par de años más tarde de la firma del TLCAN, México ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se obligó a llevar a cabo las recomendaciones que emite este organismo en el terreno de la educación y a colaborar con las evaluaciones que éste aplica en las escuelas públicas en México bajo la supuesta búsqueda de la calidad (Aboites, 2012, p. 372). Poco antes de adquirir la calidad de miembro pleno, México solicitó la realización de un estudio acerca del funcionamiento de su sistema de educación superior. Algunas de las recomendaciones derivadas de este estudio han tenido gran impacto en la política de evaluación y financiamiento de la educación superior, entre ellas: el viraje hacia la política de financiamiento condicionado a resultados, el refuerzo de los programas orientados al aseguramiento de la calidad, con la creación de un sistema de acreditación de las instituciones y sus programas de licenciatura y posgrado (Rubio, 2006).

Bajo los argumentos anteriores se comenzó a ver a la universidad como una empresa que debe ser productiva, la educación dejó de estar a cargo del Estado, de ser un bien social, “lo que se traduce en que ya no se considere a la educación como objeto de un derecho, sino como una mercancía librada a las fuerzas del mercado y subordinada a los intereses de las empresas productivas”(Latapí, 2009 p. 265).

La mercantilización de la educación significó un estancamiento para el proceso de la transición a la educación superior, pues la inercia que traían quienes querían transitar a este nivel educativo por la fuerza de la escolarización y la masificación, se vio frenada por la falta de atención a este sector de la educación.

Es conveniente mencionar que en las últimas décadas se crearon opciones de educación terciaria de corte técnico o politécnico, como las Universidades Tecnológicas y las Universidades Politécnicas, las cuales surgieron en 1991 como opciones para quienes quisieran ingresar a la educación superior. Sin embargo, la formación que estas instituciones ofrecen no es a la que aspiran en general los estudiantes, es la que necesita el mercado laboral. Han sido una opción para aquellos planteles que se encuentran al interior de la República, en donde hay un número importante de jóvenes que desean estudiar, pero no hay otras opciones públicas de educación superior, en el caso de la Ciudad de México y el área metropolitana esta modalidad ha tenido poca relevancia.

3.2.2 Evaluación constante

Desde la apertura de la educación al mercado, el Estado, que hasta entonces respetaba bastante la autonomía de las instituciones de educación superior públicas, comenzó a limitar el apoyo financiero y a acercarse a observar cada uno de los diferentes espacios de la educación superior para encontrar posibles fallas y con ello justificar las reducciones en el financiamiento.

La evaluación de la educación bajo este proceso de mercantilización, comenzó a hacerse con fines básicamente económicos, para reducir el gasto público destinado a la educación. Se convirtió entonces en una herramienta del Estado regulador, luego de dejar de ser el Estado benefactor de la década de los setenta. Lo anterior hizo que las instituciones de educación superior públicas se convirtieran en un espacio de evaluación constante, en la búsqueda no sólo de menor gasto del presupuesto, sino de mayor productividad, tal y como sucede en las fábricas.

Se cayó en una lógica de financiamiento a medida en que hubiera producción, por lo que se terminó por agrandar la brecha de la educación al preferir a quienes fueran más productivos para hacer productiva a la institución, llámense maestros, administradores, alumnos o futuros alumnos, lo que trajo también mercantilización del proceso de

transición a la educación. Esta política de evaluación desde el Estado, se afianzó en la mercantilización de la educación por parte del Estado (Coll, en Navarro, 2011, p. 113).

Para conocer la eficacia y la eficiencia de la educación superior se evalúa al sistema y a sus integrantes, e incluso a sus futuros integrantes (con los exámenes de ingreso que se llevan a cabo para la transición hacia las universidades, al observar los promedios de la educación previa, la escuela de la que vienen, que si bien ya se tomaba en cuenta ahora se hace con más rigor). Como se comentó antes, la evaluación está relacionada con la asignación de recursos, de lo que se trata es de disminuir los recursos destinados a las universidades públicas. Para justificar este acto neoliberal se buscaron excusas para cuestionar la calidad las universidades:

Se criticó el esquema del financiamiento “benévolo” hacia las universidades, que se basaba en la magnitud de la matrícula y la oferta de programas y cursos. Ello incentivaba una lógica de crecimiento irracional de la oferta educativa al interior de las instituciones, sin tomar en cuenta los resultados, lo que conducía a una falta de competitividad y a un consecuente deterioro de la calidad de los programas educativos (Roqueñi, 2017, p. 109).

De esta manera, quienes han podido finalizar la educación media superior y desean transitar ahora a la educación superior entran a una lógica de evaluación, que es una lógica de mercado, homogeneizadora, porque evalúa a todos por igual. Sin embargo, el contexto del que vienen los estudiantes no es el mismo, por lo que sus oportunidades educativas no han sido las mismas. El propio sistema educativo en general es heterogéneo, así como sus integrantes y sus futuros integrantes (como se expuso en el capítulo anterior), “nuestra realidad no es homogénea” (Coll, en Navarro, 2011, p. 112), por lo que al evaluar a todos por igual se genera mayor desigualdad.

La evaluación como forma de obtención de recursos, genera competencia en los distintos ámbitos educativos, entre instituciones, maestros, alumnos, se trata de demostrar quién es el mejor (el más productivo) para obtener las ayudas económicas del Estado, para cumplir con los requerimientos de los organismos internacionales como la OCDE. De la misma manera los futuros integrantes compiten por ser los “mejores”, por “ganar” un lugar en estas instituciones.

De la competencia resulta la clasificación de alumnos, maestros, escuelas. Se comienza a hablar de “buenas” y “malas” instituciones, de las “mejores” y las “peores”. A partir de en-

tonces, inmiscuidos en este ambiente de evaluación mercantil, quienes buscan acceder a la educación lo hacen pensando en ingresar a las “mejores”, quienes por cierto se esfuerzan por recibir a sus homónimos. La clasificación, los rankings nacionales, los elaboran periódicos como *El Economista*, *El Universal*, *Reforma*, la revista *Readers Digest*, en el caso de los internacionales la clasificación la emite la World University Ranking. Esta calificación, estratificación, diferenciación, llegó con la evaluación: “llegaron para reproducir el prestigio y la hegemonía del grupo de universidades donde estudian las elites y donde se investiga para las grandes corporaciones. La tarea inmediata de las elites globales es construir un nuevo tipo de Estado, refuncionalizarlo para que sirva a estas empresas gigantes, al tiempo que ellas se sirven de las universidades” (Muñoz, 2015).

A cambio de financiamientos y por qué no, para evitar la privatización de la educación pública, las instituciones se dedicaron a alcanzar los estándares de calidad marcados, a partir de ese momento los esfuerzos se enfocaron en la calidad, pero sobre todo en demostrar la calidad. Las políticas neoliberales y la mercantilización de la educación, consiguieron que las universidades adoptaran su lenguaje y con ello sus esquemas de productividad, calidad, capital humano, etcétera; implementaron la gestión enfocada hacia la calidad total. O como diría Villa Lever, el resultado de estos pactos es una nueva forma de organización de las instituciones, entre ellas la IES públicas, “este nuevo andamiaje institucional, que se ha dado en llamar neoliberal, se sustenta en una perspectiva de mercado basada en la eficacia y la eficiencia administrativas” (Villa, 2017b, p. 103).

La implementación del factor económico afecta la desigualdad en la transición porque no todos pueden transitar a las mismas escuelas, que por la evaluación han sido segmentadas, al calificarlas como “buenas” o “malas”:

En este sentido, el análisis confirma lo que muchos jóvenes de estratos socioeconómicos medios y bajos que aspiran a realizar estudios universitarios en la Ciudad de México ya saben: el examen de ingreso al bachillerato es un punto de quiebre en sus aspiraciones, que pone en juego no solo a qué tipo de escuela se ingresa, sino también las oportunidades de aspirar a la universidad y de asistir a una IES pública como la UNAM. La transición a la educación media superior, con sus mecanismos institucionalizados de ingreso y su segmentación institucional, es por tanto un caso que ilustra de manera idónea el modo en que las brechas socioeconómicas y el diseño institucional interactúan para exacerbar la desigualdad social en las trayectorias educativas (Solís, 2014, p. 105).

De esta manera las oportunidades, sobre todo las mejores oportunidades, son para quienes resulten más productivos. Discurso que justifica la implementación de políticas económicas en mejora de la cobertura-calidad de la educación superior.

El hecho de que la condición socioeconómica determine las oportunidades de acceso a la educación, es sin duda un acto de injusticia social. Pues la desigualdad en el acceso a la educación y a la educación de calidad trae consigo desigualdad en el proceso de transición a la educación superior. Conforme van avanzando en su escolarización, quienes provienen de esas condiciones de desigualdad, van arrastrando deficiencias, carencias, lo que se vuelve una limitante para llegar a la educación terciaria. La transición educativa se vuelve un proceso más difícil para muchos, e imposible para otros tantos, porque condiciona el acceso a la situación económica de los aspirantes:

Toda vez que el neoliberalismo redefine a la equidad como un mero cumplimiento de estándares, limitándose a establecer pruebas estandarizadas que lo único que logran es excluir a los más débiles, pues tienen dificultades para cumplir los mínimos, ello es visto como un simple “daño colateral”, pero en la práctica significa la destrucción de la escuela como un bien común, pues no es lo mismo construir la calidad educativa mediante el esfuerzo social, que seleccionar a aquellos que demuestran calidad (De la Cruz, 2017).

Y aunque se decía que la evaluación era para elevar la calidad de la educación y dar prioridad a las zonas y grupos menos favorecidos, al mismo tiempo se creaban proyectos que institucionalizaban las políticas de exclusión, por ejemplo, en 1993 se instituyó el Centro Nacional de Evaluación de la Educación superior (Ceneval), asociación civil encargada del diseño y la administración de los exámenes de selección de alumnos para el ingreso a programas de educación media superior y superior.

Las políticas públicas hacia la apertura del neoliberalismo desde el Consenso de Washington, y puestas en práctica por el Estado mexicano para el impulso de la educación privada, como veremos más adelante, fueron implementadas bajo la consigna de que solo deben acceder a la educación superior quienes realmente se han esforzado por conseguirlo y no son todos, justificando de esta manera la evaluación constante, e intentando con ello dar un paso atrás en la democratización de la educación superior.

3.2.3 Control de la matrícula

La reducción del presupuesto a las Instituciones de Educación Superior Públicas, a partir de los años 80, así como la regulación con base en la evaluación y la búsqueda de la calidad, hicieron que el crecimiento de la matrícula que había caracterizado a la educación terciaria en las décadas pasadas se viera coartado por la implementación de estas formas neoliberales de organizar la universidad.

La reducción del gasto educativo (44% durante el gobierno de Miguel de la Madrid para destinar recursos al servicio de la deuda) tuvo repercusiones directas en la cobertura que traía una tendencia de crecimiento desde la década de los cincuenta¹⁰.

Desde mediados de la década de los ochenta y durante la década de los noventa, lo que ofrecía el nuevo modelo de organización neoliberal era un estancamiento, un control de la matrícula, en lugar de la apertura de más espacios como se caracterizaba la masificación de la universidad.

Es evidente que las instituciones tienen un límite marcado por el presupuesto, por el espacio físico de sus instalaciones, por la plantilla docente y administrativa, etcétera, pero este límite como ya vimos en el apartado anterior era marcado ahora por los intereses del mercado en la educación. Por lo que nuevamente, la transición, además de depender en muchos casos de las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, también tiene que ver con la capacidad de las propias instituciones, para albergar a todos aquellos que estén listos para ingresar a sus aulas.

Sin embargo, la inercia que en estas décadas ya traían los estudiantes de la CDMX, debido a los efectos positivos de la escolarización de las décadas pasadas, no entendía de falta de presupuesto, de falta de espacios. A la par de esta política de retraimiento venía una población cada vez mayor, que egresaba del nivel medio superior, con elevadas expectativas en la educación, que verían frustrados sus sueños de acceder a la educación superior:¹¹ “En el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel respecto a ese orden de la de-

¹⁰ 1952: 1.3; 1958: 0.9; 1964: 3.1; 1970: 6.4; 1976: 10.5; 1980: 14.7; finales de los ochenta: 17.7; mediados de los noventa: 14.5; 2000: 21.6.

¹¹ El término demanda educativa expresa tanto el número de individuos en edad escolar que, por esa circunstancia, son demandantes potenciales de escolaridad (de-manda potencial), como también el número de individuos que efectivamente solicitan ingreso a las instituciones educativas (demanda

manda pasó de 5.2% a 11.8% gracias a que la matrícula creció en el periodo una y media veces. Diez años más tarde, esto es en 1989, el sistema absorbía apenas un 2% más que en 1980” (Rodríguez, 1998, p. 18).

El caso de la UNAM permite observar el periodo de expansión de la matrícula y el de retraimiento. A finales de 1975 hubo un aumento del 109% y para finales de los setentas de 32%. Para 1980 se tiene la población estudiantil más grande del periodo (294,542 alumnos) y justamente a partir del siguiente año comienza a decrecer la matrícula aceleradamente. La década de los ochenta queda marcada como la caída y control de la matrícula (Guzmán, 2011).

Ante la reducción del presupuesto la respuesta de las universidades fue hacer uso, más que nunca, de mecanismos de control del acceso para aceptar sólo al número al que podían dar entrada. Lo anterior significaba aceptar sólo a los “mejores”, con lo que se promovió la competencia entre quienes querían ingresar a la universidad, el mérito individual.

La meritocracia le sirve al capitalismo para desentenderse de la desigualdad que genera, sirve “como un instrumento para equilibrar el peso de factores de índole social o cultural en los procesos de acceso a las oportunidades de participación o promoción en la esfera escolar y laboral” (Rodríguez, 2017). Se vuelve la manera más fácil de justificar la desigualdad por parte de quienes resultan beneficiados en esta relación.

A partir de lo anterior, ante la presión del fenómeno que se vuelve la masificación de la educación universitaria pública, para aceptar sólo a los mejores, se crea el instrumento de evaluación que restringe el acceso y egreso de la educación superior: el examen de ingreso, con el que se institucionaliza la selección de estudiantes. El examen se implementa para transitar, o como barrera para transitar, a los tres niveles de educación más saturados: medio superior, superior y posgrado.

real). En ese sentido, el volumen de la demanda educativa y su ritmo de crecimiento están determinados por la dinámica demográfica de la población, así como por la expansión del sistema educativo en su conjunto. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR1998_ExpansionDel-SistemaEducativoSuperior.pdf

Bajo la falta de espacios en estos tres niveles y la falta de recursos a las instituciones para crearlos, al considerarse desde la perspectiva económica neoliberal que no son un derecho ninguno de ellos con el argumento de que, no se tiene derecho a la educación, sino derecho a un examen para ver si se tiene derecho a la educación que se justifica diciendo “no deben confundirse el derecho a la educación con el derecho al acceso a las instituciones de educación superior” (Madrado y Beller, 1995, p. 30).

Así el examen de admisión como mecanismo para la transición de los jóvenes a las IES públicas es un examen de selección, en el que se prefiere a los que obtienen mayores puntuaciones, con lo que se genera una práctica de acceso restringido, el examen “está vinculado a las prácticas de selectividad social para garantizar la exclusividad de la educación universitaria a ciertos sectores” (Juarros, 2006). El examen de admisión materializa, evidencia, las desigualdades, pone de manifiesto quienes pueden llevar a cabo la transición hacia la educación superior, y los que no.

Lo anterior genera competencia entre los estudiantes, se genera la idea de que la responsabilidad de la transición es individual, cuando lo que está detrás es la propia incapacidad del sistema para aceptar a todo el que quiere acceder, o que a través de esta restricción se legitima que la educación superior no es para todos. Entonces, desde el ingreso al bachillerato, a muchos jóvenes se les destina a la educación media superior tecnológica –como al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) o al Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS)—, que funciona como un gran filtro para quienes transiten a la universidad. Con lo que se puede observar la vigencia de la escuela como reproductora de la estructura social, al ir repartiendo a los individuos, a partir de una evaluación injusta, en los distintos tipos de formación (Althusser 1977, Baudelot y Establet 1979).

El propio Ceneval hace constar lo anterior, al reconocer que “se observa en términos generales que a mayores ingresos familiares se obtiene un mayor porcentaje de aciertos...” (Ceneval, 1997:29, en Aboites, 2012). Que los estudiantes que provienen de delegaciones como Tláhuac, Cuajimalpa, Magdalena Contreras y Milpa Alta, tienen un menor promedio. Y que esto sucede “año tras año prácticamente sin excepción, a nivel nacional y de cada institución” (Aboites, 2012).

La implementación del examen de admisión tiene un sesgo elitista, con el que se apoya la reproducción social de la desigualdad, ya que esta forma de seleccionar a los que quieren transitar hace que la transición sea de alta selectividad (Blanco, 2018b). Se da prioridad al capital cultural de quienes realizan el examen, que está definido por las condiciones socio económicas del hogar, por lo que a estas últimas (que por lo general son condiciones de desigualdad) hay que sumarles la desigualdad educativa que esta práctica genera, lo que trae consigo la desigualdad en la transición.

Estudiosos de las desigualdades educativas y de las desigualdades en las transiciones en México, insisten hoy en día en que una institución que se centra en el diseño meritocrático (es decir en seleccionar sólo a los mejores) reproduce las desigualdades sociales, porque el logro educativo no sólo es personal, depende de factores externos a los individuos asociados al origen socioeconómico de las personas (Solís, 2015a). El éxito en la trayectoria escolar de los alumnos, y por ende el de las distintas transiciones educativas, depende del capital cultural (que está ligado a la familia), incluso de factores como el entorno social de la escuela, el equipamiento de la escuela, el nivel educativo de los maestros (INEE, 2019).

A mayor grado de escolarización la competencia es mayor porque la selección es mayor, se eligen a menos estudiantes. Al estudiar la transición a la educación superior, se puede observar el fenómeno de competencia desigual que genera el propio sistema de educación entre los que tienen más y menores ventajas culturales. Para los más aventajados la lucha es para continuar con el monopolio, para los otros la lucha es por conseguir entrar a una práctica que no es para todos. El problema es que “el mecanismo es péfido porque hace parecer al evaluado como único responsable de sus desaciertos por su propia incapacidad, y es condenado a la exclusión por su propia negligencia” (Coll, en Navarro, 2011, p. 106).

El problema se agrava porque en esta sociedad que es controlada por la mercadotecnia (Deleuze, 1999), en la que se ha imbuido a la educación en la competencia que genera el capitalismo, se ve a esta no como un motor de desarrollo personal, sino como una carrera en la que aquel que llega más lejos tiene mayores oportunidades de consumo (Bauman, 2007).

3.2.3.1 Tesis de los cuellos de botella

Como hemos podido ver hasta ahora, la masificación de los sistemas de educación superior no significó necesariamente la disminución en la desigualdad de oportunidades educativas. Las cifras de estudiantes de educación superior aumentaron considerablemente en las últimas décadas, como parte del proyecto de modernización de la educación profesional, en cuyo discurso la universidad se abría para todos, disminuyendo las cuotas y dejando a un lado la exclusión a partir de la condición de clase. Sin embargo, la exclusión se volcó ahora a las limitantes a partir de la cobertura.

Ante un número cada vez mayor de egresados de educación media superior, que podían y querían transitar hacia la educación superior, las instituciones de educación superior pública lidiaban con una demanda de lugares que aumentaba de manera considerable, y al mismo tiempo con una incapacidad de cobertura, ante la falta de presupuesto.

Esta relación desigual entre cobertura y demanda, estudiada como “Desigualdad vinculada a la cobertura” y conocida como la “tesis de los cuellos de botella” (Solís, 2013), se da porque en algún momento, aquellos que han sido beneficiados con el aumento de la escolarización se topan con salidas cada vez más angostas por las que no todos tienen cabida, y como vimos tienen que competir entre ellos por alcanzar un lugar (Solís, 2013).

El cuello de botella en la CDMX comienza desde la transición al nivel medio superior, y se va haciendo cada vez más pequeño conforme se sigue en la trayectoria escolar hasta el nivel de posgrado. La falta de lugares, ante la creciente demanda de los jóvenes por cursar estudios profesionales, provocó un desbalance entre las distintas transiciones educativas, pues ha sido imposible ajustar la oferta a la demanda.

Ante la falta de espacios se recurrió, como se ha venido explicando antes, a los exámenes de admisión para frenar la demanda. A partir de esta solución meritocrática la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas se llevó a cabo en función de la evaluación de los recursos escolares de los aspirantes, por lo que se terminó excluyendo en gran medida, nuevamente, a los sectores de orígenes más desfavorecidos económicamente.

No hay que olvidar que “una menor probabilidad general de transitar permite que las variables asociadas a la desigualdad de oportunidades educativas ejerzan mayor efecto”

(Blanco, 2019), por lo que gran parte de la DOE recae en el sector educativo. De modo que en cada transición se van quedando fuera de la carrera escolar niños y jóvenes principalmente provenientes de los sectores más pobres de la ciudad.

La DOE hace que no todos los que ingresan al nivel básico logren transitar durante toda la trayectoria escolar hasta la educación superior. En el camino se va quedando un número importante de niños y jóvenes y aun así los espacios que ofrecen las IES públicas de la ciudad son insuficientes para quienes logran llegar hasta la transición a los estudios universitarios.

Las IES públicas de la Ciudad de México, en las últimas décadas del siglo XXI, se dedicaron a institucionalizar la desigualdad en la transición al darle un peso aún más grande del que ya tenían los recursos escolares de los estudiantes a través de la implementación de procesos meritocráticos como los exámenes de selección que pretenden homogeneizar un sistema que, como ya se ha expresado, es desigual y heterogéneo.

Sin embargo, el problema de los cuellos de botella en los niveles de educación media superior y superior, requiere de soluciones más complejas que la sola implementación de exámenes de admisión o selección, como lo veremos más adelante.

3.2.4 Instituciones privadas como opciones de educación superior

Al tiempo que el sistema de educación superior público dejó de crecer, el sistema de educación superior privada creció en gran medida; convirtiéndose en la opción que se ofrecía desde el mercado, para quienes no tenían oportunidades de transitar a la educación superior pública.

La educación privada fue parte esencial de la llegada del neoliberalismo al espacio educativo, el cual significó un “gran movimiento de privatización” (Escalante, 2015). Los inicios del neoliberalismo remontan en la década de los setenta del siglo pasado, pero es en la década de los ochenta y los noventa cuando finalmente triunfó y logró imponerse en prácticamente todos los ámbitos de la vida social, incluyendo el escolar. Hubo importantes movimientos de privatización, como lo fue el caso de los bancos, teléfonos, ferrocarriles, aerolíneas, la industria siderúrgica y la industria azucarera, y aunque se hicieron esfuerzos por privatizar a la educación no se logró, pero sí reper-

cutió en la forma de ver a la educación, en los fines de la educación misma y en los distintos actores involucrados.

Para el neoliberalismo el mercado era la solución a cualquier problema, y de hecho cualquier cosa que fuera pública era un problema por generar costos y no ganancias, así que la solución, la forma de hacer eficientes a los espacios públicos era hacerlos privados. Ante la falta de espacios y la demanda de estos para transitar a la educación superior se ofrecieron opciones de educación superior privada a bajo costo y de dudosa calidad.

Para dar oportunidad al sector privado se dejó de regular al mercado, con lo que se le dio libertad para actuar, para crear escuelas privadas por toda la ciudad. Por otro lado, para garantizar alumnos, se reguló lo público, se evaluó para encontrar fallas, pero sobre todo para encontrar soluciones con la privatización.

El neoliberalismo no sólo vino a transformar los procesos económicos, también provocó cambios en la ideología, por ejemplo, en la forma de ver a la educación.

Con la llamada Teoría del capital humano, que surge en los años cincuenta, pero vuelve a tomar sentido con el neoliberalismo debido a que su “núcleo teórico consiste en definir la educación como una inversión necesaria de capital individual, como una mercancía que se adquiere y proporciona un incremento de capital personal a ser colocado en un mercado de profesiones...” (Navarro, C. 2011, p.116), en México como en otros países de Latinoamérica, se reforzó esta forma de ver a la educación como una mercancía y a las personas como medios para generar riqueza.

Se señalaba que la educación podía servir a los sujetos para tener un buen empleo, por lo que quienes hasta ese momento no habían visto a la educación como parte de sus planes comenzaban a mirar hacia esa dirección. La reproducción de la estructura a partir de la educación se volvió más evidente, pues se decía que “los individuos mejor preparados, tendrán una mayor productividad, contribuirán más eficientemente al desarrollo de la economía y recibirán mejores remuneraciones por su trabajo” (Navarro, J. C. y Favila, A., 2013, p. 24).

Lo más importante a partir de entonces no es la educación en sí misma, como posibilidad de desarrollo humano, sino la utilidad que pueda brindar, que ha terminado por sobredimensionar el valor de los diplomas que las IES otorgan, las constancias, los

certificados, las credenciales, lo que da lugar a un movimiento que hasta la fecha sigue vigente y disminuyendo el valor social de la educación, el credencialismo: “proceso en el que el título formal es validado de modo diverso independientemente de las habilidades que se posean. La calificación, sobre calificación y especialización promovida en la universidad y su relación con la movilidad social y la estructura económica están marcadas por la escasa relación entre los contenidos escolares y la ocupación” (Casillas, 1987).

Por el valor de estas constancias en el mercado, es por lo que la educación pronto se volvió una mercancía, en esta visión se convirtió al alumno en cliente, a los maestros en vendedores y las escuelas en empresas que venden su producto al mejor postor. Quien accede a la mejor mercancía, tiene mayores posibilidades en el mercado laboral, entonces, para acceder a las mejores mercancías hay que acceder a las mejores escuelas.

Debido a lo anterior la transición a la educación superior se complejizó, pues en una sociedad que está controlada por el mercado hasta en las esferas menos pensadas como la educación (Deleuze, 1999), es en donde los estudiantes deciden entre ingresar o no a la educación superior pública, y qué estudiar. Y cuando deciden qué carrera estudiar se encuentran con la promoción de las carreras que son más rentables, que tienen mayor salida en el mercado laboral, o que son mejor remuneradas, muchas veces sin tener en cuenta sus intereses, habilidades, talentos. Debido a la urgencia por relacionar la educación con la ocupación laboral la OCDE recomienda a México, en un informe reciente sobre educación superior: “alinear la educación superior con las necesidades cambiantes del mercado laboral” (2019), ya que los estudiantes tienden a elegir las carreras clásicas (como Administración de empresas y Derecho) y a decir de esta organización el mercado necesita más diversidad.

3.2.4.1 Expansión y diversificación de la educación superior privada

La falta de creación de espacios en las instituciones de educación superior públicas trajo consigo una incapacidad mayor para atender la demanda educativa, con lo que las recién creadas escuelas privadas comenzaron a anunciarse como una alternativa ante la falta de oportunidades educativas en el sector público. Aun cuando no ofrecían el abanico de carreras que tenían las instituciones públicas, al venderse como opciones ante la falta de espacios hacían que quienes no podían transitar a las escuelas públicas vieran una opción en las privadas.

Las escuelas privadas no se promovieron solas, sus principales promotores fueron los mismos que apoyaron el neoliberalismo, como el BM, el FMI y la OCDE. Quienes llevaron a cabo estrategias para limitar el acceso a las instituciones públicas de educación, a partir de la evaluación y la limitación de recursos.

El apoyo a las nuevas universidades privadas por parte del Estado, y la desacreditación a las universidades públicas fue tal que las primeras tuvieron un rápido crecimiento, pues pronto se convirtieron en un porcentaje importante en la expansión de la educación superior: “según datos de la Secretaría de Educación Pública, la matrícula pasó de un poco más de 270 mil alumnos en 1971, a más de 2.6 millones para 2008. Es interesante apuntar que en la primera fecha la matrícula en instituciones públicas representaba 86 por ciento de la total, y para la segunda la cifra era de 67 por ciento” (Suárez, 2013), con lo que podemos darnos una idea de la magnitud de la mercantilización de la educación superior en México en este período.

Aunque la situación era desalentadora, las familias sí veían a la educación privada como una opción, pues el neoliberalismo se había encargado de generar esta idea, se creía que “si en algo vale la pena invertir _piensan muchos padres de familia_ es en educación” (Aboites, 2007, p. 29).

La asistencia a la escuela privada no sólo fue en el nivel superior, pues las escuelas de educación básica y media superior privadas también tuvieron un crecimiento importante. Junto a la mala reputación que se creó también en las escuelas públicas de estos niveles, las familias comenzarían a pensar en la escuela privada como una opción que se convirtió poco a poco en una estrategia para asegurar la trayectoria escolar, con la esperanza de que más tarde se vería reflejada en una transición exitosa a la educación superior. Al respecto, estudios muestran que quienes estudiaron sólo el bachillerato en escuelas privadas tuvieron menos oportunidades de quedarse en la UNAM a diferencia de quienes estudiaron en escuela privada desde la educación básica, lo anterior tiene que ver con la dudosa calidad de los bachilleratos privados que crecieron rápidamente sin un control del Estado, sin la creación de políticas públicas específicas (Guzmán, 2011).

Las escuelas privadas idearon planes de financiamiento para quienes no tenían la solvencia económica para pagar por la educación, con recomendaciones de la OCDE para atraer a un número mayor de personas, implementaron becas-crédito, para realizar pa-

gos chiquitos o al finalizar la carrera, con lo que se convirtió ahora al cliente en inversionista y deudor. Por su parte, los alumnos pobres acceden a estas facilidades, “apostando a educarse en este tipo de instituciones pensando en que de esta manera podrán obtener movilización socioeconómica y, por lo tanto, capacidad de pago. Desde esta perspectiva, el endeudamiento para sostener los estudios deviene en inversión, y por lo tanto los estudiantes se identifican como inversionistas” (Suárez, 2013, p. 180).

Esta fue una medida para asegurar el acceso a la educación privada, para que sean los estudiantes quienes financien su educación y no el Estado, para que la educación la paguen quienes desean estudiar y el dinero no salga del erario público, esta era una forma de ahorrar en educación superior, y al mismo tiempo de promover la mercantilización de la educación.

La expansión de las escuelas privadas fue tan rápida y tan desmesurada, pero sobre todo sin una política de Estado que permitiera su regulación debido a la libertad que otorgaba el TLCAN, que en los años 90 se establecieron pequeñas escuelas privadas por toda la Ciudad de México. Se podía ver cada vez más nuevos locales-escuela saliendo de las estaciones del metro, este transporte cada día estaba más tapizado de anuncios de escuelas que ofertaban cursos, bachillerato y hasta carreras universitarias: “Si en los años ochenta la educación privada tenía una presencia muy reducida, de 1990 a 2002 pasó de 706 a 2 153, escuelas y en esa fecha atendía a 750 mil 400 estudiantes, que representaban 32.7% de los 2 millones 300 mil estudiantes del nivel superior en México en ese momento” (Aboites, 2007).

Sin embargo, años más tarde, se comenzó a poner en entre dicho la calidad y eficacia de este tipo de escuelas al considerarlas “escuelas patito”. En el 2007 el secretario de educación superior Rodolfo Tuirán anunciaba que: “únicamente 38 de las más de 1,100 instituciones privadas han incursionado exitosamente en los procesos de evaluación externa y de acreditación, aunque sólo dos alcanzaron el umbral establecido por la SEP de lograr la acreditación de por lo menos 75% de sus programas de formación profesional” (Tuirán, 2007, en Aboites, 2007). El siguiente año la SEP “anunció la clausura, a partir del 14 de julio del mismo año, de cerca de 500 escuelas privadas de nivel medio superior a las que les revocó el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE)” (Dridikson, 2016), debido a que, al someterlas a evaluaciones, fueron sólo algunas las que contaron con los requisitos mínimos de esta institución.

En México ya había escuelas privadas (como las que referimos en el capítulo anterior), pero eran originalmente para las élites, pues en ellas se formaban hijos de las clases altas de la ciudad, y sólo algunos jóvenes becados que provenían de sectores sociales distintos. En otro extremo se encuentran las escuelas particulares que surgieron en la década de los noventa. A este tipo de escuelas es a las que los provenientes de las clases bajas podían tener acceso ahora, aún con muchos esfuerzos de las familias por solventar los gastos de las colegiaturas (que son mucho más bajas que las de las escuelas privadas de la élite).

Estos estudiantes no tenían acceso a la mayor oferta de carreras de las universidades públicas, pues en este tipo de escuelas es realmente limitada, por lo que siendo los menos favorecidos económicamente se encontraban con restricciones a la hora de decidir si transitaban a la educación superior, y después a la hora de decidir qué carrera estudiar. Las carreras que las escuelas privadas ofrecen son aquellas que no generan un gran costo para la institución, que no requieren una gran infraestructura o equipos costosos, como derecho, contaduría, administración, informática, ciencias de la comunicación, docencia. Sin embargo, “para que el sistema educativo pueda ser considerado un mercado y los estudiantes universitarios identificados como consumidores se requeriría que éstos tuvieran libertad de elección, pero como es bien sabido, no la tienen” (Suárez, 2013).

La falta de opciones para la elección de carrera en las escuelas privadas trajo consigo un ajuste de expectativas a oportunidades, debido a que muchos de quienes ingresaban a las escuelas privadas en realidad querían estudiar en escuelas públicas, pues en las particulares es “en donde es mayor la proporción de alumnos matriculados en instituciones que no son las de su preferencia” (Suárez, 2013).

El ajuste de expectativas a oportunidades no es cuestión sólo del sector privado, pues quienes deseaban transitar a las IES públicas en el momento de la masificación, se encontraban con la saturación de carreras, lo que dejaba como opción a aquellas menos demandadas por el mercado laboral. El mercado, o la sociedad mercantilista, contribuyeron al problema al decidir la oferta educativa, y por lo tanto a coactar la libertad de elección de los estudiantes, al predisponerlos a elegir entre las carreras más requeridas en el ámbito laboral, o aquellas mejor pagadas, despreciando las que no son valoradas ni requeridas en la sociedad capitalista. En un estudio realizado a estudiantes varios de ellos indicaron “que la elección de los estudios que realizan o realizaron la hicieron

ponderando sobre todo la posibilidad de conseguir trabajo y también de ganar dinero” (Suárez y Pérez 2008).

Bourdieu y Passeron hablan de “arbitrariedad cultural de la educación” para referirse a que son las clases dominantes las que eligen, y no los estudiantes quienes determinan quiénes caen dentro de los límites de la educación socialmente valorada” (1979, citados en Suárez, 2013). Pues aun cuando se contara con el presupuesto para acceder a educación privada, no todos pueden alcanzar la educación privada de calidad, pues las carreras que están al acceso de las clases bajas no son las mismas a las que tienen acceso las clases privilegiadas. En un momento en que ni la educación privada ni la educación pública alcanzaban a cubrir la demanda de quienes querían transitar a la educación superior, no solo hacían falta lugares, hacían falta lugares en escuelas y carreras específicas, por lo que quienes realmente querían transitar a la educación superior comenzaron a hacerlo a las opciones que se ofrecían, tenían que ajustar sus expectativas a las oportunidades que había en las instituciones que los aceptaban.

En la sociedad mercantilista es en la que los estudiantes deciden si intentan ingresar o no a la educación superior pública. En este contexto de mercado supuestamente cada individuo es libre de acceder a la educación, así como se accede a una computadora, a un televisor, porque cualquiera que cuente con los medios económicos necesarios puede hacerlo. Sin embargo, si se habla de educación como mercancía, “los que más tienen alcanzan más y de mejor calidad” (Gil, 2010, p. 13).

Todo este contexto de mercado trajo competencia entre los estudiantes por ingresar a las mejores escuelas, para acceder a los mejores trabajos (aunque ambas cosas fueran altamente difíciles). La competencia venía acompañada de una necesidad individual por encontrar oportunidades para mejorar su condición social, o por lo menos de incrementar sus oportunidades futuras de trabajo, vivienda, salud, entretenimiento...y por lo tanto las desigualdades sociales son un asunto de mérito o fracaso individual.

Con todo y la creciente oferta de la educación privada, y las campañas de desprestigio contra la educación pública, las expectativas de transición hacia las IES públicas siguieron creciendo debido a la promoción del credencialismo por parte del sector privado para cautivar “clientes” para sus escuelas. Tanto que aún con la existencia de estas dos “opciones” (educación pública y privada) no fue suficiente para albergar a los estudiantes en proceso de transición a la educación superior. Por lo que muchos de ellos se que-

darían rezagados, muchos se autonombrarían como rechazados, otros serían llamados como ninis; todos ellos con expectativas puestas en la educación que no podrían cumplir por la falta de oportunidades.

Una de las modalidades de éxito de las escuelas privadas, que hasta la fecha continúan, son las que surgieron al ver un negocio enorme en el control de la matrícula a la educación superior pública, y en los problemas que tienen los jóvenes para transitar a la educación media superior y a la superior. Se trata de aquellos establecimientos que ofrecen cursos de preparación para el examen de admisión, ya sea para nivel bachillerato o para nivel universitario, y que para atraer a los estudiantes ofrecen “garantía” de un resultado exitoso en los exámenes.

Estas nuevas escuelas han sido todo un éxito pues ante el creciente número de rechazados, cada vez que se acercan las fechas de los exámenes de admisión se llenan de alumnos que los consideran necesarios para salir victoriosos en la transición. Sin embargo, no han logrado terminar con el problema de alumnos rechazados, pues aun cuando estos cursos sirvieran para corregir los problemas de aprendizaje, es muy difícil que compensen la falta de conocimientos que se requieren para obtener altos puntajes en los exámenes de admisión. Se trata de nuevo de un negocio, que lucra con las esperanzas de los jóvenes a sabiendas de que, con independencia de su formación previa, el problema está en la falta de espacios en las instituciones.

Capítulo 4

La creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, camino a la disminución de la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior pública

*Nada humano me es ajeno*¹²

Publio Terencio

4.1 Creación de la UACM

La DOE para transitar a la educación superior pública en la CDMX durante el cierre del siglo XX parecía no tener fin, como se ha venido describiendo en los capítulos anteriores, en gran medida debido a las políticas mercantilistas de educación superior durante la década de los años 80 y 90, que promovían la ampliación de las desigualdades a partir de la implementación de procesos meritocráticos en la educación.

Durante más de dos décadas no se creó ninguna IES pública en la ciudad, al mismo tiempo que las políticas económicas neoliberales y las deudas de México con organismos internacionales, forzaron el cambio en las políticas hacia la educación superior dando un enorme apoyo para la creación de universidades privadas. En 2001, el entonces Jefe de Gobierno reclamaba, que en 18 años de neoliberalismo la matrícula de

¹² Lema de la UACM. En la ley de autonomía de la UACM... queda establecido que tanto estudiantes, como académicos, coordinadores y trabajadores son considerados como personas que valoran al conocimiento y la cultura no por un cálculo egoísta de costos y beneficios sino, antes que nada, porque les permiten desarrollarse como mejores seres humanos, contribuir a la solución de los problemas de la comunidad y de la humanidad, y ampliar su capacidad de apreciar las artes, el valor de la ciencia y todas las expresiones culturales de los demás seres humanos. Manuel Pérez Rocha. <https://www.jornada.com.mx/2020/03/19/opinion/018a2pol>

instituciones de educación pública creció 6%, mientras que la del sector privado se incrementó en 168.3%.¹³

Se llegó a hablar incluso, de que el futuro de la educación superior en la CDMX sería la privatización. En 1999 la UNAM pasó por una larga huelga, entre otras cosas, por el aumento en las cuotas de inscripción y colegiaturas que el rector Francisco Barnés de Castro (1997-1999) anunció, y que se decía, era con miras hacia la privatización de la educación superior pública, como una estrategia subordinada a las recomendaciones del Banco Mundial (Rodríguez Araujo, 2000, p. 2). Las movilizaciones estudiantiles de esos años, en contra de la privatización de la universidad, exigían más y mejores universidades, así como accesos más incluyentes; se manifestaban también en contra de los exámenes del Ceneval.

En 1996, al oriente de la ciudad, una población directamente afectada por los procesos de privatización de la educación media superior y superior, y por los procesos meritocráticos para el acceso a la educación pública, comenzó a unirse a las exigencias por más oportunidades educativas. En la entonces delegación Iztapalapa, una de las de mayor concentración geográfica y desigualdad económica, ubicada en los límites con el Estado de México.

La exigencia por educación coincidió con el proyecto de recuperación de un espacio abandonado ya hacía casi 15 años de lo que era la cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla. Tras el anuncio del gobierno de la ciudad de su rehabilitación para volver a echarla a andar, al enterarse los vecinos de la zona, y ante la marginalidad en la que vivían, sin zonas dedicadas a la educación y a la cultura, exigieron al gobierno que no se retomara el proyecto de la cárcel, y que en su lugar se construyera una preparatoria.

Bajo la consigna ¡Prepa sí, cárcel no! comenzaron a movilizarse. Mientras los vecinos se organizaban con diputados locales para presionar al gobierno de la CDMX, para que cediera el espacio para la escuela, se organizaban también para dar inicio a las clases. En una especie de campamento en el estacionamiento se construyeron aulas de cartón y lonas, con sillas y mesas donadas por la comunidad, en las que participaron maestros voluntarios y pronto se inscribieron alumnos de la zona, incluso de los municipios del

¹³ Mensaje del jefe de gobierno, Andrés Manuel López Obrador, en la inauguración del ciclo escolar 2001-2002 de la UCM, 3 de septiembre de 2001 en el Museo de la Ciudad de México (Addiechi, 2009, p. 20).

Estado de México aledaños a Iztapalapa, las clases comenzaron en la que se conoció como Escuela Preparatoria Iztapalapa.

Vecinos, maestros, alumnos y quienes apoyaban el nuevo proyecto educativo lucharon durante meses por un proyecto vecinal que apostaba por la educación de los jóvenes marginados por desigualdad geográfica, en el que sin tener la certeza si su movimiento daría frutos, las clases y la lucha seguían aun cuando algunos alumnos dejaron de asistir a clases; pero otros muchos no solo acudían a los movimientos, o a las clases, también apoyaban en faenas para el mantenimiento de las improvisadas aulas, organizaban kermeses y boteos.

La lucha de los vecinos que comenzó en julio de 1996 duró hasta finales de 1999, cuando el proyecto educativo finalmente fue reconocido por el entonces Jefe de Gobierno Cuauhtémoc Cárdenas, y atendido por la recién conformada Coordinación de Asuntos Educativos, el Ing. Manuel Pérez Rocha, quien quedó a cargo, llevó a cabo negociaciones con el movimiento para la creación de la Preparatoria Iztapalapa I (nombrada así con la idea de que se abrirían más).

A partir de entonces un sector de la clase política de izquierda comprendió “la validez y urgencia de dar una respuesta al creciente número de rechazados” (Aboites, 2012, p. 384). Por lo que en un discurso que exponía el abandono a las IES públicas de la Ciudad, debido principalmente a la disminución de los presupuestos, el gobierno del entonces Distrito Federal (que se declaraba democrático e intolerante con las desigualdades educativas), planteó la necesidad de dar más opciones a los jóvenes capitalinos que deseaban estudiar, y que no tenían cabida en las instituciones existentes debido a una infraestructura escolar deficiente (GDF, 2001, p. 3, en Medina, 2005).

El 30 de marzo del 2000 se publica el decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior, bajo la administración de Andrés Manuel López Obrador, con lo que más tarde lo que nació como un proyecto vecinal de la zona oriente, impactaría de manera positiva en otras zonas marginadas de la ciudad, pues se crearían 15 preparatorias más en zonas marginadas de la Ciudad.

En este contexto, el 9 de enero de 2001, el entonces Jefe de Gobierno del D.F., firma un acuerdo para la creación de la Universidad de la Ciudad de México¹⁴ con el objetivo de ampliar las oportunidades de acceso a la educación media superior y superior entre los jóvenes y adultos de la ciudad. Unos meses más tarde, el 26 de abril, firma el Decreto por el que se crea la Universidad de la Ciudad de México, cuyos propósitos desde su inicio fueron muy claros: “Contribuir a satisfacer las necesidades de educación superior no atendidas en la CDMX, en el marco de una política educativa democrática”;¹⁵ la universidad de la ciudad surge como la opción incluyente que tanta falta hacía a una buena parte de su población.

La primera sede de la UACM (Casa Libertad) así como la primera del IEMS (Iztapalapa I) fue en el lugar que ocupó la cárcel de mujeres, ambas siguen funcionando en dicho lugar. Originalmente se planteaba que los IEMS fueran los bachilleratos de la UACM, “para así consolidar y fortalecer en todos los ámbitos a ambas instituciones; sin embargo, la lógica perredista de las tribus, los cotos burocráticos de poder y colocación de puestos bloquearon esta posibilidad”.¹⁶

De esta manera es como la UACM se crea como un proyecto desde los excluidos para los excluidos, que es considerado por un gobierno de izquierda que escucha y atiende las necesidades de educación de quien más lo necesita, para reducir las desigualdades de educación superior, no sólo de ingreso sino también de recorrido y egreso.

Cabe recordar que los antecedentes del modelo de la UACM se remontan a la época en que Pablo González Casanova fue rector de la UNAM, quien tenía un gran “empeño por ofrecer educación superior a sectores cada vez más amplios de la población, no solo abrir las puertas a todos los que querían ingresar a la universidad, sino salir a buscar a todos los que les haría mucho bien entrar a la universidad, a oficinas, comercios, casas de cultura” (Pérez Rocha, 2016). La idea de democratización de la universidad de Don Pablo permitió la expansión de la UNAM, rompiendo “con las ideas dominantes que habían limitado la expansión de la educación universitaria” (Pérez Rocha, 2016).

¹⁴ Que más tarde se convertirá en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

¹⁵ Misión y visión UACM https://www.uacm.edu.mx/Inicio/Institucion/Mision_y_Vision

¹⁶ García Colín D. (2017). El origen de las Prepas del DF (IEMS) y la lucha democrática y popular, México, La izquierda socialista. <https://marxismo.mx/el-origen-de-las-prepas-del-df-iems-y-la-lucha-democratica-y-popular/>

En términos generales la democratización tiene que ver con la reducción de desigualdades sociales (Chiroleu, 2013). En el caso específico de la democratización de la educación, se trata de reducir las desigualdades educativas que padecen los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Es decir, de reconocer los problemas para acceder a la educación, y las oportunidades reales de los individuos para hacerlo válido como derecho fundamental, hasta la transición al nivel superior (Boudon, 1983).

La fundación de la UACM se constituye bajo esta misma lógica de ampliar la cobertura a cada vez más sectores de la población, poniendo énfasis en aquellos históricamente relegados, por lo que es la puesta en práctica de las ideas de democratización de la educación superior. Hugo Aboites, quien ha sido muy crítico del sistema neoliberal implementado en la educación, reconoce en el Ing. Manuel Pérez Rocha, fundador y primer rector, la capacidad de leer la historia y traducirla en una universidad, en crear con un grupo de educadores, científicos e intelectuales de amplia trayectoria en el país, una propuesta que no existía en el pasado (Aboites, 2016).

Al reconocer la historia de la educación superior y las necesidades actuales de la sociedad, la UACM se formó como “una universidad totalmente diferente para un México diferente” (Aboites, 2016), así, nace como alternativa incluyente en un sistema educativo excluyente, como parte del proceso de transformación social de la educación que es contribuir a la democratización de la educación superior.

A más de dos décadas de su creación, teniendo presente que la UACM ha sido resultado de una historia de luchas¹⁷ y que la educación que brinda la universidad como un derecho para cualquiera que resida en la ciudad, sobre todo para quienes no han sido escuchados durante décadas, ha sido un paso fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación superior de los habitantes de la CDMX.¹⁸

¹⁷ Tania Rodríguez, actual rectora de la UACM, en el festejo por los 20 años de la UACM

¹⁸ Luciano Concheiro Bórquez, Subsecretario de Educación Superior en la actual administración, en el festejo por los 20 años de la UACM

4.2 Desafío al sistema de acceso a educación superior

La creación de la UACM, en medio de un contexto de privatización y mercantilización de los procesos de transición a la educación media superior y superior, y de la educación misma, representa un desafío al sistema de educación superior de la época.

El recorrido histórico que hemos hecho hasta ahora nos ha permitido dar cuenta de la historia de luchas que ha significado la transición a la educación superior en la CDMX. No sólo las luchas de las clases dominantes para mantener su estatus, sino también de las luchas por parte de las demás clases para tener acceso a la educación.

Entendiendo de esta manera la evolución del sistema de educación superior pública de la CDMX, hemos podido comprender la posibilidad de transformar la realidad a través de las luchas, de la historia. De ahí surge la esperanza de que, como un desafío al sistema de educación superior privatizador y meritocrático, cada vez un mayor número de la población socialmente excluida haga suya la posibilidad de acceso a la educación, al conocimiento.

Podemos decir entonces, que a partir de la segunda mitad del siglo XX han comenzado a ser más visibles las movilizaciones desde las clases subalternas que exigen una mayor distribución de las oportunidades para una distribución más justa de los bienes sociales, incluyendo por supuesto a la educación en todos sus niveles.

En América Latina, en México, sobre todo en comunidades que luchan por el reconocimiento de sus derechos, nos encontramos con proyectos autogestivos de educación alternativos¹⁹ que constituyen una muestra de lo anterior y que recuerda de nuevo lo que decía Gramsci: “el conjunto de opiniones y creencias sobre los propios derechos que circulan ininterrumpidamente entre las masas populares y que se renuevan constantemente bajo el impulso de las condiciones reales de vida y de la confrontación espontánea entre el modo de ser de las diversas capas sociales”²⁰.

¹⁹ Solo por mencionar a algunos: la Preparatoria Popular Fresno de la CDMX de la que ya hemos hablado, las Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas de Chiapas, las de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata UPREZ, así como las del Movimiento Sin Tierra de Brasil

²⁰ GRAMSCI, Antonio (1981). Cuadernos de la cárcel, México, Era.

Es el caso de la UACM y de las preparatorias del IEMS, que surgen gracias a la movilización de una población muy específica de la clase baja, como ejemplo de resistencia, y como opción de educación superior a quienes nunca le habían sido ofrecidos por su condición de marginalidad socioeconómica, geográfica, cultural, para ofrecer la posibilidad de influir de forma positiva en el destino de los estudiantes.

La creación de la UACM nos recuerda también lo planteado por Bourdieu al afirmar que los cambios provienen de los movimientos sociales más que del propio sistema escolar tradicional, es a partir de los primeros que se logra la posibilidad de reorganizar la distribución de las oportunidades de educación media superior (IEMS) y de educación superior (UACM).

Además, como lo mencionamos antes reafirma las reflexiones de Gramsci sobre la construcción de alternativas desde abajo para los de abajo, impulsada por otros movimientos sociales y organizaciones políticas, es decir desde las clases dominadas.

Es lo que tratamos de enfatizar en este apartado, que muchos de quienes han sido víctimas del sistema de educación tradicionalista, se propusieron desafiarlo y participar en la construcción de sus propios proyectos pedagógico-políticos, desde sus contextos, buscando soluciones a sus necesidades de educación.

En el caso de la UACM, la puesta en marcha de este modelo, además, ha sumado no sólo más espacios para atender a la demanda, sino nuevos espacios de actuación y creación para un nuevo sector²¹, para el conocimiento. Desde sus inicios se manifiesta como una universidad no competitiva, más bien basada en la cooperación²², que cree y se basa en el desarrollo de las capacidades humanas, culturales, que se aleja de la meritocracia, de la competencia consumista que ha generado el neoliberalismo.

Bajo el lema “Nada humano me es ajeno”, el gobierno de izquierda crea la universidad que logra atender a aquellos que el sistema rechaza (Raquel Sosa Elizaga, Secretaria de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, en Addiachi, p. 22) haciendo una tarea que habían dejado a un lado las otras universidades y el propio sistema de educación, y que fue posible gracias a la movilización de los excluidos por el sistema.

²¹ Enrique Leff, en el festejo por los 20 años de la UACM

²² Manuel Pérez Rocha, en el festejo por los 20 años de la UACM

Siguiendo la lógica Gramsciana²³, podemos hablar de cómo la UACM con su modelo pedagógico inclusivo rompe con la idea básica del papel reproductor de la escuela, al ofrecer la educación como derecho, no como un saber enciclopédico, pues busca no solo que haya cada vez más alumnos en las escuelas, sino que esos alumnos sean creativos, críticos, que aprendan a vivir y participar en democracia, y velen por erradicar las desigualdades en todos los ámbitos de la sociedad, tal como lo plantea el modelo de la UACM. “De ahí la importancia de las propuestas y las protestas actuales como parte de los materiales clave para la construcción desde abajo de una nueva educación y para una concepción más amplia del derecho a la educación” (Aboites, 2012, p. 385).

A decir de Enrique Dussel, “la UACM es un proyecto pedagógico crítico, que ha aprendido de los errores del pasado”. El filósofo y también rector de esta casa de estudios, considera que la universidad no es sólo para la juventud con pocas posibilidades de estudios universitarios, sino que además apuesta por la formación crítica de estos jóvenes, que a su egreso vean por el pueblo más pobre, oprimido y desplazado (2016). Así, la universidad se caracteriza por un carácter social: “la universidad es para contribuir, la universidad es para ofrecer cosas a un país” (Aboites, 2016).

Por ello es conveniente mencionar que la UACM, como parte de su modelo educativo no ofrece las carreras tradicionales, saturadas y demandadas por el mercado de consumo; los planes y programas de estudio se diseñaron para formar a los profesionistas que puedan atender e incidir en las necesidades y los problemas que enfrenta la CDMX en el siglo XXI. Con sus 5 planteles ofrece 16 licenciaturas, 4 ingenierías, 8 maestrías y 2 doctorados, coordinados por tres colegios:

Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales: Arte y Patrimonio Cultural, Ciencia Política y Administración Urbana, Ciencias Sociales, Comunicación y Cultura, Creación Literaria,

²³ “Hay que deshabituarse -dirá tempranamente- y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él tendrá después que encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para luego responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos de mundo externo”. Esta forma de aprendizaje, de acuerdo a su lectura, “sólo sirve para crear marginados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que ‘desembucha’ en cada ocasión para construir una barrera entre ellos y los demás” (Gramsci, 1998).

Filosofía e Historia de las Ideas, Historia y Sociedad Contemporánea, Derecho, Maestría en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos y Maestría en Ciencias Sociales.

Colegio de Ciencias y Humanidades: Ciencias Ambientales y Cambio Climático, Nutrición y Salud, Promoción de la Salud, Protección Civil y Gestión de Riesgos, Maestría en Ciencias de la Complejidad, Maestría en Educación Ambiental y Estudios de la Ciudad.

Colegio de Ciencia y Tecnología: Ciencias Genómicas, Ing. en Sistemas de Transporte Urbano, Ing. en Sistemas Electrónicos Industriales, Licenciatura en Ing. de Software, Ing. en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones, Ing. en Sistemas Energéticos, Modelación Matemática, Maestría y Doctorado en Ciencias Genómicas, Maestría en Fuentes Renovables de Energía y Eficiencia Energética y Maestría en Ingeniería Energética.

Así, de sus licenciaturas, ingenierías y posgrados egresan y se titulan cada vez más jóvenes que se espera puedan contribuir a trabajar por una sociedad más justa, más equilibrada, menos capitalista²⁴. De acuerdo con los datos de la universidad, 5833 estudiantes obtuvieron su certificado de terminación de estudios de nivel licenciatura y 623 de posgrado hasta julio de 2022 (cabe destacar que de ellos, 83 estudiantes concluyeron sus estudios en el programa PESKER²⁵). Así mismo se contabilizan 2,587 alumnos titulados de licenciatura y 340 de posgrado²⁶.

En dicho modelo educativo se piensa en la formación de los alumnos, como futuros profesionales críticos, responsables y comprometidos. Como diría Latapí hace ya casi 30 años a manera de ideal, se trata de pensar una educación en donde se puedan conciliar los intereses de la persona, de la sociedad y del propio Estado (1993, p.35).

De este modo llegamos al tercer punto que queremos destacar, que tiene que ver con la autonomía de la UACM, la cual se logra a poco tiempo de su creación, y es indispensable no solo para una organización sin influencias externas, sino para que esta sea siempre pensando en el motivo de su creación que radica en la disminución de la desigualdad de oportunidades educativas.

²⁴ Boaventura de Souza, en el festejo por los 20 años de la UACM

²⁵ Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social de la CDMX

²⁶ <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/ccyr/es-es/numeralia.aspx>

Ya hemos hablado de que la UACM surge en un contexto neoliberal, desafiando la apuesta por la educación privada y la promoción de la meritocracia en la educación pública, impulsadas por actores ajenos a la educación y a México. En ese contexto las IES públicas de la ciudad tuvieron que luchar sobre todo en las últimas décadas del siglo XX para tratar de darle prioridad a los procesos educativos antes que a los de evaluación que el condicionaban acceso al presupuesto.

En este mismo contexto la UACM, a contracorriente, dice desde un principio que su prioridad no son las cifras ni los certificados, al ser un movimiento contra hegemónico que nace desde la izquierda se enfrenta a los gobiernos neoliberales que tratan de desacreditarla para desaparecerla, como ya lo habían intentado con las demás IES en los noventas.

Al ser un proyecto pedagógico-político, porque como decía Gramsci, todo lo educativo es político, la UACM plantea la posibilidad de la edificación de un proyecto para la autoformación, el autogobierno.

4.3 El modelo de transición a la UACM

La creación de la UACM reconoce las necesidades de la población excluida de las instituciones de educación superior pública de la ciudad. Ante la falta de espacios, había que plantear una manera en que la ampliación de la cobertura fuera más equitativa. Por lo que en este apartado nos enfocaremos en lo que hemos llamado el modelo de transición a la UACM.

Recordemos que los movimientos que dieron lugar a la creación de la UACM exigían mecanismos de acceso a la educación media superior y superior más inclusivos, puesto que los mecanismos meritocráticos de las IES públicas de la ciudad dejaban fuera a quienes por su condición socioeconómica habían tenido menos oportunidades educativas.

Con la UACM, la ampliación de la cobertura para aumentar las posibilidades de transición se hace a partir de un proceso de transición de la educación media superior a la superior distinto, innovador, que permite que dichas posibilidades puedan ser aprovechadas por la población históricamente excluida.

Crear una nueva universidad con la misma lógica meritocrática implicaría la reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas, sin embargo, el modelo educativo de la UACM, surge como una alternativa que ofrece lo que llamaremos: un modelo de transición a la educación superior inclusivo, que desde un inicio se planteó para quien quisiera participar, democrático, irrestricto, sin trabas, sin exclusión, sin examen de admisión, reconociendo así a la educación superior como un derecho universal.

Tiene presente la realidad socioeconómica de sus aspirantes, la cual evidentemente no puede cambiar y no es su propósito. Lo que sí puede hacer es cambiar la forma de ofrecer sus espacios disponibles, de manera que institucionalmente atienda a los estudiantes más desfavorecidos económicamente, de acuerdo con los principios que rigen a la universidad.

La propuesta de la nueva universidad, en términos de equidad y justicia, es “mantener un criterio de equidad en las oportunidades educativas, tratando de incorporar a los jóvenes de escasos recursos... (Cfr. GDF, 2001, p. 4, en Medina, 2005)”. Para ello, abre sus puertas a todos los jóvenes que, habiendo cursado y aprobado el nivel medio superior, quieran continuar con sus estudios de licenciatura.

El ingreso a la UACM se lleva a cabo mediante sorteo, lo cual permite que cualquiera que desee ingresar pueda hacerlo, porque de esta manera “todos los registrados tienen la misma oportunidad de ingreso”²⁷. El sorteo se lleva a cabo debido a que el número de aspirantes es mayor al número de lugares que ofrece la universidad, por lo que no es posible aceptar a todos, sin embargo, quienes no obtienen un lugar en la primera oportunidad son tomados en cuenta para la siguiente convocatoria.

De esta forma, el principio de acceso irrestricto a la universidad funciona en la realidad, permitiendo intervenir al azar en el ingreso. La operación de esto se lleva a cabo mediante “un proceso informático aleatorio y abierto, en el que todos los aspirantes están en igualdad de condiciones”.²⁸

Cabe señalar que su política educativa democrática contempla también a quienes tuvieron que suspender su trayectoria educativa por no haber podido ingresar en alguna IES, o porque sus condiciones de vida les obligaron a hacer una pausa y se han quedado rezaga-

²⁷ <https://www.uacm.edu.mx/Aspirantes/Preguntas>

²⁸ https://iems.edu.mx/descargar-UACM_convo_2018.pdf

dos. Es decir, no solo contempla a estudiantes recién egresados del nivel medio superior,²⁹ con lo que se evita reproducir la desigualdad de oportunidades debido a la edad.

El ingreso se hace a través de la convocatoria anual, que está dirigida a los habitantes de la Ciudad de México que hayan concluido el bachillerato; sin importar el promedio obtenido, como un principio de confianza en el sistema educativo nacional, al considerar que todo aquel que terminó el bachillerato es capaz de cursar estudios en el siguiente nivel. Para Pérez Rocha “en concordancia con las leyes de este país y las determinaciones oficiales, el estudiante que concluye el bachillerato se supone que está preparado para entrar al nivel superior, entonces nosotros le reconocemos este derecho” (Rodríguez, T. y A. Sermeño, 2006). Así se elige dejar a un lado el principio meritocrático que persiste en el sistema educativo y que genera desigualdad:

Se dice que la universidad es el espacio donde lo que funciona son los méritos; y en esta institución estamos tratando de cambiar nuestra dirección, en primer lugar, porque hay una confusión entre el concepto de logro y el de mérito; no es cierto que quien tiene más logros tiene más méritos porque todo depende desde donde partió y en qué condiciones de trabajo lo hizo (Pérez Rocha en Rodríguez, T. y A. Sermeño, 2006).

Al no cuestionar el certificado expedido por cualquiera de las Instituciones de educación media superior de la Ciudad, confía en el Sistema de Educación, y en todo aquel que posea comprobante de bachillerato, al no exigir un promedio mínimo.

Además, al no llevar a cabo exámenes de admisión y selección, no sólo promueve la igualdad de oportunidades, sino que trata de evitar la legitimación de las diferencias, la premiación de los sectores más privilegiados:

Cuando en la UACM admitimos a los estudiantes, no juzgamos méritos, por esta razón, porque aun cuando las evaluaciones previas fueran objetivas y confiables, no necesariamente nos dan datos de los méritos de los estudiantes, nos dan datos de sus logros... nosotros consideramos que una institución como ésta, que tiene una vocación democrática y de atención preferente a quienes han estado en condiciones marginadas y de desventaja, la política debe ser darle más apoyo a quien más lo necesita, no a quien hipotéticamente más lo merece. Si la decisión es dar más apoyo a quien más lo necesita,

²⁹ <https://www.uacm.edu.mx/Aspirantes>

entonces el esquema de ingreso a la universidad no tiene que atender estos criterios meritocráticos que supuestamente gobiernan el ingreso de otras instituciones; de todas maneras, exigimos que los estudiantes tengan certificado de bachillerato (Pérez Rocha en Rodríguez, T. y A. Sermeño, 2006).

Por ello, es posible afirmar que en ningún caso la transición del bachillerato a la UACM dependerá del contexto socio-cultural y económico de los aspirantes, ratificando a través de este hecho su función como igualadora de oportunidades para el acceso a la educación superior.

Este sistema que ha instaurado la UACM para admitir a sus estudiantes es pionero en la ciudad, y en el país, es un mecanismo a contracorriente de los procesos de selección que caracterizan al sistema de educación superior. En la convocatoria se subraya el carácter inclusivo de la universidad: “conforme a los principios plasmados en su Ley, debe concebirse como un espacio inclusivo en donde todos tienen cabida, independientemente de cualquier singularidad social o económica, en donde no hay diferencias, en donde se persigue eliminar las circunstancias que dentro de las propias instituciones han venido acentuando las desigualdades”.³⁰

Como se ha venido señalando anteriormente la democratización de la educación superior necesita de una vinculación eficaz entre los demás niveles educativos, sobre todo entre educación media superior y superior, que es en donde la transición es mucho más complicada. Por esta razón, con el acuerdo para la creación de la UCM (referido al inicio de este capítulo) se previó la vinculación con 15 preparatorias, que en la actualidad se encuentran en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), pero debido a problemas político-administrativos no se pudo consolidar la unión. Sin embargo, en el mes de mayo de 2004, se firmó un convenio para que los egresados de los institutos pudieran tener un pase directo a la UACM, por lo que a partir de entonces, el proceso varía un poco para los egresados del IEMS³¹, pues para ellos se abre una convocatoria previa a la que va

³⁰ http://iems.edu.mx/descargar-UACM_convo_2018.pdf

³¹ En abril 2001, como coronación de la lucha por la creación del IEMS, se funda la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), originalmente se planteaba que el IEMS fuera el bachillerato de esta universidad –para así consolidar y fortalecer en todos los ámbitos a ambas instituciones- sin embargo, la lógica perredista de las tribus, los cotos burocráticos de poder y colocación de puestos bloquearon esta posibilidad. Manuel Pérez Rocha –fundador del modelo- ha señalado que esa desarticulación fue una “idea pésima, es una idea que ha demostrado su ineffectividad. El bachillerato alejado

dirigida para el público general. Cabe señalar que para ingresar a cualquiera de los 25 planteles del IEMS el proceso democrático también se lleva a cabo mediante un sorteo y no mediante un examen de selección de quienes obtengan los puntajes más altos, como sí se hace en las demás Instituciones de educación media superior de la ciudad.

El acceso democrático a la universidad, además, implica la gratuidad en todos los trámites y servicios, incluyendo aquellos para el ingreso, lo que permite una transición con menos presiones económicas. Este es un aspecto indispensable para la práctica de la democratización de la educación superior, cuando hay quienes no hacen examen de ingreso a las demás IES públicas por falta de recursos para financiar el costo de los exámenes de admisión, los cuales, en muchos casos deben hacer más de una vez y en más de una institución por las altas tasas de rechazados, debido a la falta de cupo en las universidades.

Para complementar la transición democrática y efectiva, la UACM, al igual que la que iba a ser su preparatoria: el IEMS, se encarga de fortalecer y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes han sido aceptados.

Es así como la inclusión va más allá del mero ingreso, pues con el propósito de apoyar y recuperar conocimientos y habilidades necesarias para incorporarse a los estudios universitarios, debido a que en muchos casos son claras las deficiencias del sistema educativo que vienen arrastrando o también por haber suspendido durante varios años su trayectoria académica, los estudiantes de nuevo ingreso participan en el Programa de Integración³²:

de las universidades pierde el vínculo con el conocimiento nuevo, con los investigadores". [11] Hoy la comunidad del IEMS y SUTIEMS impulsan la lucha por la fusión del IEMS con la UACM. <https://www.jornada.com.mx/2009/06/20/capital/032n1cap#>

En mayo de 2004, el Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) firmaron un convenio de colaboración interinstitucional, con la finalidad de ampliar la oportunidad para que nuestros egresados se incorporen a una institución de formación superior con la que comparte características educativas, sociales, filosóficas y de gestión, y con un modelo educativo común que impulsa una formación crítica, científica y humanística. A los estudiantes egresados y que cuenten con el certificado de bachillerato, o que estén por egresar en el presente semestre, cuya opción para cursar el nivel superior sea la UACM, se les informa: http://www.iems.df.gob.mx/descargar-151894789416484Convo_IEMS_UACM_portal.pdf

³² <https://programadeintegracion.uacm.edu.mx/>

El Programa de Integración (PI) es el programa de atención inicial que ofrece la universidad a sus estudiantes de nuevo ingreso. Dura un semestre y su propósito es apoyar a los estudiantes para que inicien sus estudios universitarios con bases sólidas.

Lo conforman principalmente tres talleres: Taller de Expresión Oral y Escrita (TEOyE), Taller de Matemáticas (TM) y Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA). Para las carreras adscritas a los Colegios de Ciencia y Tecnología y Ciencias y Humanidades también incluye un taller de introducción a los campos de conocimientos correspondientes.

Los talleres están diseñados para que los estudiantes:

- fortalezcan el desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento en niveles de razonamiento matemático y verbal adecuados para iniciar su formación universitaria,
- aprovechen la oportunidad de construir estrategias para aprender y aprender a aprender,
- fortalezcan la intención de alcanzar sus metas formativas, y se integren constructivamente al proyecto educativo de la universidad.

El modelo educativo de la universidad incluye también tres ámbitos distintos de enseñanza-aprendizaje: el aula, la asesoría y la tutoría, todos obligatorios, con el propósito de disminuir o eliminar las deficiencias en conocimientos y habilidades con las que llegan los estudiantes y que vienen acarreado desde la educación básica.

Además de las actividades propias del aula, la asesoría es un apoyo, un refuerzo, para los estudiantes, que habiendo asistido a clases y llevado a cabo las actividades que el o la profesora ha dejado planteado, sigue sin poder terminar de comprender los temas que se están tratando. La tutoría es el acompañamiento a lo largo de toda su formación en la licenciatura, para orientarlos y apoyarlos en el armando y seguimiento de los cursos en los semestres, con el propósito de optimizar sus posibilidades, ya que hay muchos estudiantes que trabajan o tienen otras actividades y no pueden llevar cinco materias por semestre (que es lo ideal). También en la tutoría se asesora y dirige a los estudiantes que tienen alguna problemática de índole personal, hacia las instancias que dentro o fuera de la universidad los pueden apoyar. Con todas estas actividades, más los apoyos económicos y materiales es que intenta ser en la realidad un proyecto democratizador y no solo por aceptar a todos.

Para fortalecer no sólo la permanencia sino también el egreso, se creó el programa de becas para estudios de licenciatura, de posgrado, para estudiantes en situación de vulnerabilidad por alguna discapacidad, para realización de servicio social, para elaboración de tesis, para impresión y/o empastado de tesis. Sin olvidar el servicio de comedor que es de gran ayuda para quienes permanecen en las instalaciones de la universidad gran parte del día, subsidiado por la institución con un costo realmente bajo.

La UACM crea condiciones para que sus alumnos no abandonen sus estudios. Al ayudar a cubrir costos de inscripciones, trámites, copias, etcétera; garantiza la gratuidad. Los apoyos económicos que ofrece a través de becas son otorgados a partir de un sorteo, entre los estudiantes que demuestren responsabilidad y compromiso (es decir que estén activos, que cuenten con un mínimo de materias certificadas por semestre), con lo que se busca evitar el abandono y que los estudiantes puedan concluir su formación universitaria. Incluso los apoya con transporte seguro y de bajo costo en los planteles más alejados y de mayor matrícula como lo son Tezonco y Cuauhtémoc.

Además, el modelo educativo de la UACM, centrado en el alumno, no solo apuesta por el acceso irrestricto, que por sí solo ya actúa como dispositivo igualador de oportunidades (Silva, M. 2020) también ofrece flexibilidad curricular, ritmos y duración de estudios que pueden personalizarse con el objetivo de que los estudiantes concluyan sus estudios a partir de sus propias necesidades.

4.4 Críticas al modelo de transición a la UACM

La creación y el crecimiento de la UACM no ha sido fácil, las críticas que su modelo de ingreso democrático ha sufrido desde un principio han disminuido con el tiempo, pero siguen presentes con cierto grado de desprecio, ya sea porque es un proyecto educativo que surge desde la izquierda, o por ser un proyecto diferente (inclusivo) impulsado por los excluidos, que nace en un contexto neoliberal.

El acceso irrestricto, libre, directo, inclusivo, democrático, como se le conoce a aquel que no se lleva a cabo a través de mecanismos de selección, sino que prioriza la igualdad de oportunidades al no poner trabas institucionales a quienes desean cursar estudios terciarios, ha sido estudiado sobre todo en países donde se lleva a cabo a la par de procesos selectivos.

En el caso de la UACM, en el estudio sobre “La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio”, Addiechi recupera información con relación a lo que en su momento se dijo sobre la implementación de este tipo de acceso a la universidad, que en la CDMX era nuevo.

Las críticas que presenta la autora se pueden clasificar en dos campos distintos, el primero, el político, que desde el inicio del proyecto figuró en el espacio público, se hizo presente a través de campañas políticas de desprestigio por parte de la derecha, en contra la recién creada universidad. Con sobrenombres como la “peje universidad”, “la universidad de López Obrador” (Addiechi, 2014, p.7), el sector político se pronunciaba con desdén hacía la oportunidad educativa que la universidad representaba.

Las otras críticas provenían del campo académico, las cuales menospreciaban el modelo de transición de esta universidad frente al modelo tradicional. Aun cuando en infinidad de artículos de investigación se ha criticado al modelo meritocrático de la universidad tradicional, al llamado credencialismo, que deteriora la educación (Pérez Rocha en Addiechi, 2014, p. 22).

Con un argumento que apelaba a la relación clasista, que sigue existiendo hasta ese momento en la educación superior, se decía con desprecio que la UACM sería, como resultado de su modelo de transición, una escuela “para populares, rechazados y fósiles” (Addiechi, 2014, p.7). Como si las demás universidades de la Ciudad no hubieran surgido también para atender la demanda de la población, la diferencia era que ahora los demandantes no eran de la clase media sino los pobres.

Además, cabe recordar que cuando se habla de manera peyorativa de que la universidad es una escuela para rechazados no se tiene presente que rechazados hay en todas las universidades, pues la probabilidad de serlo por lo menos una vez es muy alta, cuando por ejemplo la UNAM acepta a menos del 10% de sus aspirantes.³³ Por lo tanto, la característica de aspirantes “rechazados” no es exclusiva de la UACM, pues dentro de las demás IES públicas, sobre todo en la UNAM, UAM e IPN, se encuentran alumnos que alguna vez vivieron el rechazo, ya que muchos de ellos no son aceptados en el primer intento. Es decir, este fenómeno no es exclusivo de la UACM, sin embargo, si es propósito

³³ <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/09/23/aspirantes-excluidos-de-la-unam-demanda-ron-mas-espacios-para-estudiar/>

de esta universidad dotar de oportunidades a los aspirantes que no las han tenido en las otras IES públicas.

Se cuestionó desde el exceso de confianza en el certificado de bachillerato, al no pedir un promedio mínimo como las demás universidades (pues el promedio es una forma de demostrar el aprovechamiento) hasta el ingreso a través de un sorteo y no por medio de un examen de selección, como lo hacen las demás universidades.

Con argumentos que reconocían que la universidad tradicional es meritocrática se justificaba que lo distinto no era adecuado: “Yo pienso que la universidad es una institución meritocrática y no se puede entrar por sorteo, discúlpenme los colegas de la UACM pero la universidad no es el melate” (Ibarra Colado 2007 en Addiechi, 2014, p. 166). Se olvidaba que quienes transitan a la UACM, así como todos los que transitan a las demás IES son hijos del mismo sistema educativo, o tal vez se tenía muy presente, y en lugar de buscar una solución global se buscaban soluciones institucionales independientes.

Como si regresáramos al siglo pasado, a 1950, cuando el rector de la UNAM incitaba a aceptar sólo a los mejores, cinco décadas más tarde se repetía en el discurso una terrible incapacidad por pensar de manera incluyente: “Por el bien de la patria, en la universidad sólo deben estar los mejores mexicanos, los más capaces, los más aptos” (Fernando Jiménez Mier y Terán, en Addiechi, 2014, p. 169).

Por otro lado, se decía que no hacer examen evitaba a la UACM el tener rechazados: “era la vía mediante la cual se evadía la responsabilidad y el costo de tener que rechazar aspirantes” (Drucker Colín, en Addiechi, 2014, p. 166).

A decir de Addiechi, toda la desconfianza en esta nueva forma de acceder a la educación superior era en realidad una desconfianza al sistema educativo nacional, por eso cada universidad hacía su propia selección, en la que sí confiaba (2014, p. 168).

En un sistema que a través del examen de admisión selecciona a los mejores estudiantes (o por lo menos a los que obtienen los mejores puntajes) para reproducir la desigualdad, la UACM se convierte inversamente en una institución que no brinda la certeza de aceptar a los mejores, porque acepta a todos, no en número sino a todos los representantes de la estructura social.

En este sentido, se criticaba a la UACM como aquella que destina recursos del Estado que como veíamos son limitados, a quienes no deberían estar en la educación superior. Y entonces hay quien se pregunta si realmente hacía falta una nueva universidad en la ciudad, si no era más fácil y más barato abrir más espacios en las universidades existentes (Canales, 2001). No obstante, como ya vimos, abrir más espacios no soluciona el problema de la desigualdad, pues quienes tienen mayores posibilidades de ocuparlos son quienes han tenido más opciones educativas a lo largo de su trayectoria previa.

Sin embargo, como ya lo hemos mencionado, el plan de creación de la UACM no era sólo abrir más espacios, su modelo inclusivo pretendía y pretende generar oportunidades para los que no las habían tenido. De este modo la universidad se convierte no solo en más lugares, como muchos terminaron por aceptar, sino en más lugares para quienes no han sido incluidos. Incluso hoy, a 20 años de su creación, las autoridades de las otras universidades públicas de la ciudad coinciden en la importancia de la UACM por ampliar la oferta educativa, sin mencionar el carácter democrático de su modelo.

Las críticas al gasto que implica la universidad siguen presentes, pues la prensa se ensaña en resaltar que los alumnos de esta universidad salen caros, como si no valiera la pena invertir en ellos. Dejando a un lado, por supuesto, el hecho de que quienes han llegado hasta aquí gozan de una oportunidad que tal vez no habrían tenido en ninguna otra universidad, y que lo que ésta les pueda ofrecer, contribuirá a su desarrollo personal y con ello también a la sociedad.

Al mismo tiempo se critica los números de egresados y titulados que ofrece la universidad³⁴, el neoliberalismo y sus seguidores quieren ver resultados, productividad. En un discurso contradictorio, se exigen más titulados, cuando se afirma que lo que el mercado necesita es más mano de obra. Y por supuesto, haciendo a un lado la desigualdad que persiste y que en gran medida es causante de la baja tasa de titulación, no sólo en la UACM, sino en las demás universidades públicas de la Ciudad, debido a que en muchos casos los

³⁴ Urgen diputados aumentar índice de egresados y titulados en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). 27/11/2015.

<http://www.aldf.gob.mx/comsoc-urgan-diputados-aumentar-indice-egresados-y-titulados-universidad-autonoma-ciudad-mexico-uacm--22957.html>

Cuesta 4.7 mdp a capitalinos cada alumno titulado en la UACM. 12/06/2017

<http://www.cronica.com.mx/notas/2017/1028141.html>

jóvenes se insertan lo antes posible (muchos de ellos habiendo concluido sus créditos de licenciatura, pero sin titularse) al mercado laboral para apoyar con los gastos de su hogar.

También, permanece en algunos sectores de la sociedad la visión clasista del inicio, y entonces el proyecto de la UACM es aceptado como la opción para los marginales, los olvidados, los pobres, (Addiechi, 2014, p. 164). Esa visión se manifiesta en la población de la ciudad, en algunos casos entre los estudiantes de las otras universidades, quienes ven con desprecio a la universidad, a sus estudiantes, porque han ingresado por suerte y no por méritos.

De lo anterior se desprende un problema que persiste, que tiene que ver con las expectativas sobre las principales universidades de la ciudad, por lo que algunos estudiantes dejan esta universidad. Esto se da principalmente en los primeros años, cuando ya tienen un lugar aquí (en la UACM) y siguen presentando exámenes en la UNAM, en el IPN, en la UAM. Aunque cabe señalar que esto no es exclusivo de la UACM, ni de su modelo democrático, pues las otras universidades también sufren del abandono de estudiantes que aspiran a la UNAM o al IPN, como es el caso de la UAM (De Garay, 2021).

Tampoco está demás señalar que las bajas cifras de egresados y titulados no son características exclusivas de la UACM, ocurre en todas las universidades públicas. Se trata de un problema que al igual que en la transición a la educación superior, está determinado en muchos casos por la situación económica de los estudiantes, que como se comentó antes los obliga a incorporarse al mercado de trabajo en cuanto surge la primera oportunidad y una vez dentro de éste, es muy difícil que concluyan sobre todo en el caso de tener que presentar una tesis, debido a que su elaboración implica alargar el tiempo de estudio y dedicación, que en muchos casos juega en contra de su situación personal. En todo caso, como lo expresa con claridad Adriana Jiménez (2021), nuestros estudiantes no son “mejores ni peores” que los de las demás universidades de la ciudad, sino más bien como todos nosotros, son “fruto de décadas y décadas de la dejadez nacional; éramos el resultado del desinterés institucional por la niñez y la juventud de este país; de la voracidad de una clase política más atenta a los dictados de organismos internacionales, los intereses de las grandes empresas y la corrupción” (Hope, M.E., p. 33).

Todo lo anterior demuestra, como lo afirmó el Ing. Pérez Rocha, que la UACM nace y se desarrolla “con muchas dificultades, con muchísimas dificultades, porque no hay una comprensión generalizada acerca de una propuesta alternativa, entonces la lucha por lograr

concretar un proyecto diferente de universidad ha implicado, entre otras cosas, un gran esfuerzo por aclararlo y discutirlo dentro y fuera de la propia institución” (Rodríguez y Sermeño, 2006, p. 274). En este caso el acercamiento al modelo de transición de la UACM se convierte en un intento por recordar la visión inclusiva con la que se crea la universidad.

También hay que mencionar que el modelo de transición a la UACM ha sido comprendido poco a poco, pues aunque en algún momento se decía que carecía de sustento académico (Silva Laya, 2012, p. 20), se reconoce ahora que “la democratización necesita diversidad de procesos y mecanismos de ingreso que respondan a las necesidades de la población” (Silva Laya, 2021). No es objetivo de esta investigación entrar en el análisis la parte pedagógica, aunque nos hemos referido antes a los tres espacios de aprendizaje (aula, asesoría y tutoría), así como a los talleres del programa de integración que constituyen la columna vertebral del proyecto educativo precisamente brindando apoyo en el proceso de transición y que dan una idea de algunas diferencias importantes con respecto a la formación tradicional que se imparte en otras universidades. No obstante, queda como tarea para futuros trabajos, algunos de ellos probablemente en proceso.

Además, en las discusiones sobre los principales problemas que enfrenta la educación superior hoy en día, ya es imposible no hablar sobre los proyectos alternativos a los modelos tradicionales, sobre nuevos modelos de instituciones de educación superior que respondan a las necesidades de la sociedad.

4.5 ¿Quiénes transitan a la UACM?

El objetivo de la fundación de la UACM es brindar oportunidades educativas a quien más lo necesita. Entre su público meta inicial se encontraban dos grandes grupos principalmente: aspirantes que no habían tenido oportunidad de entrar en otras instituciones de educación superior, y adultos que terminaron el nivel medio superior pero no habían realizado estudios profesionales; es decir, quienes atrasaron o suspendieron por algún tiempo su trayectoria escolar.

Por ello, quienes transitaban a la UACM durante sus primeros años eran principalmente aspirantes excluidos o rechazados, retomando el término del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), quienes luchan desde 1996 en contra de los procesos meritocráticos ante la falta de oportunidades para acceder a la educación

superior. Pero haciendo alusión también a la exclusión socioeconómica y cultural que enmarca la discriminación educativa que se vive sobre todo durante la transición a la educación superior.

Recordemos que el sistema educativo ha actuado como inhibidor de la transición a la educación superior, al diferenciar a los estudiantes. En el caso de aquellos que egresan del bachillerato y que oficialmente estarían listos para transitar a la educación superior, son clasificados por el sistema por el aprendizaje adquirido (medido a través de las calificaciones), por la edad, por el tiempo en realizar los estudios (rezago), por el tipo de escuela del que provienen (pública o privada), incluso por el lugar donde se encuentra la escuela (zonas marginadas), etcétera. Todas estas diferenciaciones juegan un papel importante a la hora de querer transitar a la educación superior, pues las universidades de la ciudad eligen a los de mayores puntajes, a los de mejores promedios, a los que no se hayan quedado rezagados.

Por ello la UACM se crea para quienes han sido excluidos por un sistema que debiera ser incluyente, se trata de dar solución a su demanda de educación superior en la Ciudad, y por supuesto, para todo aquel que quiera sumarse a este proyecto educativo sin tener que pasar por los procesos de selección de las demás universidades. Por lo que cabe mencionar que conforme han ido sucediéndose las convocatorias, cada vez más estudiantes buscan como primera opción a esta universidad, como lo veremos más adelante.

Cuando buscamos información sobre los perfiles de aquellos que llegan hasta la UACM, nos encontramos con un alumnado muy heterogéneo. En el texto “Miradas”³⁵, los docentes de esta universidad nos describen desde su experiencia dicha diversidad. En algunos de sus artículos podemos conocer a personas³⁶ mayores³⁷, indígenas, trabajadoras, em-

³⁵ Hope, M. (2021). *Miradas. La UACM vivida por sus académicas y académicos*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

³⁶ Utilizo el término personas y no el de jóvenes, debido a que los estudiantes de la UACM no se encuentran únicamente en este rango de edad.

³⁷ Como es el caso muy conocido de Benita Socorro Calderón Ibarra, quien ingresó en 2003 a la universidad a la edad de 72 años y se tituló en 2018 a los 87 años con la tesis que habla sobre la inclusión educativa: *La experiencia en el aula : Estudio descriptivo sobre adultos mayores estudiantes de la UACM en el plantel San Lorenzo Tezonco 2003-2012*. Para quien “La UACM al no hacer examen de admisión y sólo pedir un certificado de estudios de bachillerato sin promedio mínimo, ha abierto sus puertas a muchas personas mayores que hemos podido retomar nuestra educación en un nivel superior. Estos rasgos hacen de la UACM un lugar especial”. <https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/>

pleadas domésticas, personas con alguna discapacidad³⁸, incluso personas privadas de la libertad³⁹, muchos de ellos siendo los primeros de sus familias en llegar hasta este nivel educativo, todos formando parte de “Los perseverantes uacemitas”⁴⁰.

La perseverancia es una característica que resalta junto al rechazo que han sufrido quienes han intentado ingresar a alguna otra IES, y que al no poder lograrlo han visto a la UACM como la única opción. Estudios realizados sobre el perfil de los estudiantes de esta casa de estudios muestran a dichos aspirantes excluidos (Parra 2009 y 2011, Silva Laya 2017 y 2019,). Al revisarlos, se puede dar cuenta del cumplimiento del propósito de la universidad, al dotar de oportunidades a quien no las ha tenido en las demás instituciones de educación superior de la ciudad.

La investigación realizada por Parra en 2009, en su estudio “Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la UACM”, presenta la propuesta de trabajo que se lleva a cabo para la integración de los estudiantes a su formación profesional, partiendo de las políticas de ingreso basadas en los preceptos de una educación democrática. La investigación se llevó a cabo durante el semestre 2007-II con estudiantes de nuevo ingreso del Plantel San Lorenzo Tezonco, a través del análisis de trabajos académicos de 143 estudiantes (Narración y Línea de vida, y Árbol Genealógico).

Después de hacer un acercamiento a la meritocracia en el sistema educativo, en el que se hace hincapié en los sistemas de acceso restrictivos, la autora presenta algunas características de los estudiantes de nuevo ingreso, en las que destaca la condición de exclusión, debido a la espera para transitar a la educación superior, en la mayoría de los casos por no ser aceptados en las otras instituciones.

[jspui/bitstream/123456789/284/3/Benita%20Socorro%20Calder%c3%b3n%20Ibarra_CS_enero%2018_unlocked.pdf](#)

³⁸ Entre ellos las personas de discapacidad visual que han sido incluidos en el Programa Letras Habladas surgido en 2007.

³⁹ A través del Programa PESKER (Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social del Distrito Federal). <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/pesker/es-es/inicio.aspx>

⁴⁰ La UACM atiende a una población estudiantil que ha dado extraordinarios ejemplos de perseverancia, de esfuerzo tenaz para concluir los estudios, luchando en contra de dificultades de todo tipo: económicas, familiares, administrativas, culturales. Rescatar esas historias de perseverancia contribuye a construir un panorama más objetivo de la institución, y a ofrecer a los estudiantes motivos concretos y cercanos de emulación de sus compañeros. Ing. Manuel Pérez Rocha. <https://www.jornada.com.mx/2016/04/21/opinion/018a1pol>

Reporta que: “112 estudiantes (78.57% de la población) pertenecen a la primera generación que realiza estudios superiores; de estos, 74 (52.14% del total de la población) son el primer integrante de la familia que accede a este nivel educativo. El 77% del total de la muestra no ingresó al bachillerato que señaló como primera opción en el concurso de selección correspondiente. Entre el bachillerato y la universidad, el 74.13% interrumpió sus estudios; antes de integrarse a la UACM los estudiantes dejaron de acudir a clases, en promedio por 3.82 años, principalmente a causa de resultados negativos en los concursos de ingreso a las instituciones públicas de nivel superior del D.F. (UNAM, UAM, IPN). En promedio, cada estudiante de la muestra se presentó 2.57 veces a dichos concursos, sin éxito”.

En 2011, Parra realizó un estudio titulado “La construcción identitaria entre los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales en la UACM. Un reconocimiento de los referentes involucrados en la formación de un nuevo perfil profesional”, del que forma parte la investigación denominada “La identidad profesional a través de las expectativas: el caso de los estudiantes de Ciencias Sociales de la UACM”, desarrollada por Gabriela López Hernández, en la que se pueden obtener nuevamente datos sobre el perfil de quienes ingresan a esta universidad.

Esta investigación que se interesó por el proyecto de la UACM, entre otras cosas, por su ingreso irrestricto, llevó a cabo una encuesta al 49.5% de los estudiantes matriculados en la carrera de Ciencias Sociales (257), 32.7 % de Cuauhtémoc y 67.3% de San Lorenzo Tezonco. Destaca el promedio de edad de los estudiantes que es de 25.8 años, mientras que la mayoría tiene 24 años (28.4%). Cabe señalar que la mitad de ellos tiene un empleo (52.9%). Además, se encontró de manera recurrente el antecedente de rechazo de otras instituciones de nivel superior como la primera característica que determinó su ingreso a la UACM (p. 62).

Por otro lado, Silva Laya (2017) en su investigación “Dilemas y desafíos de la Equidad en Educación Superior: el caso de la UACM”, da cuenta de los perfiles de los estudiantes entre los años 2004 a 2015.

Para este último año, los datos obtenidos revelan que el promedio de edad de los estudiantes de nuevo ingreso de la UACM era de 23.4 años, mientras que en el ámbito nacional se encontraban en 19.8 años. Lo que apunta a quienes ingresaron durante ese periodo a la UACM habían tenido que esperar para continuar su trayectoria escolar, más

que quienes entraron a las demás instituciones de educación superior, precisamente porque algunos habían sido rechazados de otras instituciones o habían suspendido sus trayectorias escolares por diferentes motivos. En el ámbito nacional el 70% de los jóvenes ingresan con una edad de entre 17 y 19 años (prácticamente recién egresados del bachillerato), mientras que en la UACM solo poco menos de la tercera parte se encontraba en esta condición en el año 2015 (Silva Laya, 2017, p. 48).

Lo anterior nos brinda información que permite observar la política de no exclusión por edad (el rango de edad de los estudiantes activos en el 2015 iba desde los 16 a los 63 años) y al mismo tiempo sobre las oportunidades de inclusión de quienes han tenido que esperar para poder ingresar a la educación superior. Alrededor del 70% de los estudiantes que ingresaron entre el año 2010 y el 2015, habían hecho entre uno y tres intentos para ingresar a otras universidades, hasta que finalmente los acogió la UACM (Silva Laya, 2017, p. 48).

La coordinadora de este estudio destaca el ingreso irrestricto de la universidad como parte del principio de no exclusión, a través del sorteo, como vía para combatir los efectos injustos de los exámenes de admisión, sobre todo en los más pobres (Silva Laya, 2017, p. 49).

Más tarde, en 2019, la misma autora Silva Laya en el estudio “Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México”, observa los mecanismos que permiten el acceso y permanencia en la UACM, entre ellos, los que tienen que ver con las oportunidades desde las instituciones educativas para poder transitar a la educación superior.

Esta vez retoma datos del Perfil de los Estudiantes de la UACM 2017⁴¹, en el que se puede observar nuevamente el rechazo y/o rezago que han vivido quienes ingresan a esta universidad. La edad media en los ingresantes es de 23 años, en el mismo rango de edad que va desde los 16 a los 63 años. Solo el 28.5% se encontraba en el rango de edad promedio de ingreso (17 a 19 años), a diferencia del 70% en el ámbito nacional.

En este perfil se puede observar un dato muy importante sobre los estudiantes de la UACM, entre quienes se encuentran no sólo los que no habían podido entrar en alguna otra universidad, sino también quienes sí lo habían logrado, pero abandonaron sus

⁴¹ <https://issuu.com/benuko/docs/2007-2>

estudios por encontrarse en situación desfavorable para continuar: 262 estudiantes ya habían cursado estudios de licenciatura previamente (12.6%), de los cuales 89 (41.92%) los abandonó por dificultades económicas y/o necesidad de trabajar.

En cuanto a los exámenes de admisión que los alumnos de la UACM presentaron en otras instituciones antes de ingresar a esta casa de estudios: 1172 (56%) hicieron el examen a la UNAM, 818 a la UAM (39%), al IPN 470 (22.5%), a la UPN 127 (6%), siendo rechazados en un rango de 1 a 6 veces. Por lo anterior, los alumnos expresan que se sienten agradecidos de ser aceptados, valoran la forma de ingreso como una oportunidad, incluso se sienten “rescatados” toda vez que las otras instituciones de educación superior les habían negado el acceso (p. 131).

Cabe destacar que, de los 2080 estudiantes encuestados en dicho perfil, respecto a la escolaridad máxima de los padres, la frecuencia más alta es de secundaria completa (462, 22.21%). De estos estudiantes un número importante trabaja: 903 (43.41%).

Por otro lado, en el Perfil de estudiantes de nuevo ingreso generación 2019-II⁴², que es el más reciente publicado, de los 3743 estudiantes encuestados (de 4616) el 54.10% son mujeres y el 45.90% son hombres, 45% de ellos trabajan, 85 pertenecen a algún pueblo originario o indígena, 108 tienen alguna discapacidad y la edad media es de 22.88 años, en el mismo rango de 16 a 64 años.

En cuanto a sus estudios de bachillerato 2544 (67.97%) recibieron alguna beca o apoyo económico, 2788 (74.49%) terminaron en tiempo y forma, 2594 (69.30%) hicieron examen de ingreso a otra Institución de estudios superiores antes de ingresar a la UACM.

Respecto a este último dato cabe hacer referencia a la trayectoria escolar de estos estudiantes de la UACM, quienes han dejado de estudiar durante determinado tiempo en alguno de los diferentes grados escolares. Preescolar 31 (0.83%), primaria 29 (0.77%), secundaria 139 (3.71%), bachillerato 1114 (29.76%), licenciatura 924 (24.69%). El perfil no especifica las razones de dichas trayectorias escolares intermitentes, pero podemos aplaudir los motivos por los que decidieron continuar con sus estudios, entre los que tenemos primordialmente los deseos de superación personal, tener una profesión y aprender más.

⁴² <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/Portals/2/Estadistica/2019-II.pdf>

Las expectativas sobre la universidad han mejorado, pues el principal medio por el cual se enteraron sobre la UACM fueron amigos y familiares quienes les recomendaron la universidad para estudiar. Además el porcentaje de alumnos que eligieron a la universidad como primera opción fue de 28.88.

Como puede observarse, tanto en los estudios de Parra (2009 y 2011), como en los de Silva Laya (2017 y 2019), así como en el Perfil de estudiantes de nuevo ingreso del semestre 2019 II, la información que arrojan permite constatar el papel de la UACM como institución favorecedora de la transición a la educación superior, y como institución incluyente en este proceso que en las demás instituciones se caracteriza por ser excluyente y meritocrático.

Como se ha venido exponiendo, desde su fundación, la UACM se pensó para las poblaciones más desfavorecidas, para zonas marginadas o que por su localización geográfica no tenían acceso a este nivel⁴³. Por ello se crearon planteles en las delegaciones Iztapalapa (planteles: San Lorenzo Tezonco y Casa Libertad), Cuauhtémoc (plantel Centro Histórico) y Gustavo A. Madero (plantel Cuauhtépec). El impacto positivo lo muestran las cifras, pues alrededor de la mitad de los estudiantes proviene de las tres alcaldías que exhiben mayores niveles de pobreza en la ciudad: Iztapalapa con 37.4%, Tláhuac 35.8% y Gustavo A. Madero 30.7% (Coneval, 2013).

Muchos de quienes ingresan a la UACM lo hacen principalmente de estas zonas, quienes no fueron aceptados por otras IES públicas por medio del examen de selección. Incluso han vivido el rechazo escolar desde el ingreso al bachillerato, pues un número importante no ingresó a su primera opción en la educación media superior (77%) (Parra, 2009). Por lo que los estudiantes de la UACM han vivido la exclusión propia (pero no natural) de su condición de clase hacia la educación en más de una transición educativa durante su trayectoria escolar.

Para Parra,⁴⁴ la universidad ha cumplido con lo que respecta a su población objetivo planteada desde un inicio. Desde la primera generación se han integrado jóvenes y adultos que aproximadamente la mitad trabaja, que han sido excluidos del sistema de selección, que han tenido que dejar pausados sus estudios, es decir, que han sido “res-

⁴³ <https://www.uacm.edu.mx/Aspirantes>

⁴⁴ <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1740/2474>

catados” de un sistema injusto y meritocrático que no los dejaba avanzar o continuar su trayectoria escolar, sólo por tener “mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas” (Ley de la UACM, 2005: 4).

La UACM como institución incluyente, ha funcionado como igualadora de oportunidades, ha ayudado a transitar a quien más lo necesita. Las encuestas realizadas a sus estudiantes muestran la necesidad de un sistema que no reproduzca la estructura social, y legitima el papel de la UACM como institución a contracorriente en la redistribución de oportunidades educativas.

Incluso, algunos de los aspirantes “rescatados” que transitan a esta universidad, lo son desde el nivel medio superior, pues quienes llegan del IEMS, aquel que sería el bachillerato de la universidad, mediante el pase directo que por convenio se tiene, están dentro de un porcentaje de casi el 25%.⁴⁵

De esta forma, la creación de la universidad no se trató solo de más lugares, sino de ofrecer esos lugares a partir de un modelo equitativo, en el que las oportunidades pudieran ser aprovechadas sin importar el nivel socioeconómico y cultural de los aspirantes. En dicho modelo el tema de la cobertura con equidad resuelve, en lo que tiene que ver con la transición a la educación superior, la desigualdad de oportunidades educativas.

Con sus 5 planteles Casa Libertad, Centro Histórico, Cuauhtémoc, Del Valle y San Lorenzo Tezonco, a poco más de 20 años de su creación, la UACM atiende a casi 20,000 estudiantes. Está ya demostrando ser una alternativa para cursar estudios de educación superior y posgrado, y lo más importante, ha logrado en muchos casos, romper con el círculo vicioso de la desigualdad social y la desigualdad educativa que impedían a muchos transitar hasta este nivel educativo.

Además, cabe destacar el esfuerzo de la universidad por llevar educación más allá de sus aulas, como es el caso del Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social de la CDMX (Pescer) que atiende a las personas privadas de su libertad que deciden continuar con sus estudios de licenciatura durante su reclusión.

⁴⁵ . 696 (24.1%) en 2010, 559 (18.2%) en 2011, 563 (13.3%) en 2012, 613 (17.1%) en 2013, 598 (15.5%) en 2014, 694 (17.5%) en 2015.

4.6 Retos del modelo de transición a la UACM

Desde su creación, la UACM ha enfrentado grandes retos por ser una universidad nueva, pero sobre todo por ser innovadora, inclusiva, autónoma. En este apartado nos enfocaremos en los que resultan del modelo de transición a esta universidad alternativa al sistema meritocrático que prevalece en la educación superior en la ciudad.

El primer reto que nos encontramos en este modelo es el de la cobertura, porque si bien la UACM nace para tratar de dar salida a quienes se atorán en el cuello de botella que se convierte el tránsito de la educación media superior a la superior, no todos los estudiantes que desean ingresar pueden hacerlo. Como ya lo hemos comentado, la infraestructura y los recursos materiales y humanos no son suficientes para aceptarlos a todos, sin embargo, la solución que lleva a cabo la universidad es que a aquellos a quienes no puede aceptar en el primer sorteo, los deja en lista de espera para incluirlos en el siguiente ciclo escolar, por lo que no se trata de un rechazo como tal, sino de posponer el ingreso.

Una vez que se ha resuelto lo anterior, el siguiente reto es la permanencia y el egreso. ¿Cómo hacer para que los alumnos puedan aprovechar esta oportunidad?, para que la puerta de entrada a la universidad no sea una puerta giratoria por la que salen los alumnos (Tinto 2004, en Silva 2012, p. 18). Pues todavía hoy, muchos de los estudiantes que ingresan a la UACM no logran transitar por las diferentes etapas de la carrera, existe abandono en cada una de ellas, ya sea al inicio en los talleres de integración, durante la carrera, e incluso al término, pues hay quienes ya teniendo todos los créditos no se titulan.

Y es que el problema de la desigualdad de oportunidades educativas no solo tiene que ver con el acceso, se refiere también a las posibilidades de desarrollar habilidades y aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria educativa, desde preescolar y hasta el nivel superior, tema con el que se enfrentan estudiantes y profesores en la UACM y que intenta atender a partir de su modelo educativo.

Esto quiere decir que la inclusión de la UACM trae consigo un gran reto que tiene que ver con el rezago educativo, que se va dando desde los primeros años de estudio y aumenta conforme se va avanzando en la trayectoria escolar. Es así, que muchos de los estudiantes que ingresan a la UACM, no han podido desarrollar todas sus habilidades, conocimientos y disposiciones hacia el aprendizaje, por lo que es necesario comenzar

a trabajar con ellos desde allí, para lo que requiere de un esfuerzo extra no sólo de los estudiantes, sino también de los profesores y de la comunidad en su conjunto.

El primero de estos esfuerzos para disminuir el rezago educativo con el que muchos estudiantes llegan, se lleva a cabo a través del Programa de Integración⁴⁶. Desafortunadamente, esta oportunidad no es aprovechada por algunos estudiantes, debido a que no cuenta con créditos para el certificado de estudios, y como vienen de un sistema tradicional en el que se les ha enseñado a apreciar la cantidad por encima de la calidad, no logran comprender la importancia de los talleres y los consideran una pérdida de tiempo, porque quieren ingresar directamente a la licenciatura. Sin embargo, la mayoría de quienes concluyen este primer ciclo, reconocen la utilidad que ha tenido no sólo en el desarrollo de sus habilidades y la recuperación de saberes, sino también para entender el modelo educativo de la UACM e integrarse de manera exitosa, lo que se traduce en estudiantes que casi sin excepción concluyen sus estudios de licenciatura.

El abandono de los estudios, como en todas las IES, se debe a diversos factores, unos tienen que ver con asuntos individuales, como la falta de seguridad y dudas acerca de su capacidad para sacar adelante sus estudios, falta de motivación, diferencias entre expectativas y realidades; necesidad de atender o hacerse cargo de familiares, cumplir con horarios de trabajo que les dejan muy poco tiempo disponible para estudiar, etc., todos estos y algunos más presentes entre los estudiantes de la UACM, con demasiada frecuencia.

Por estas razones, en el proyecto educativo, se previó también el que la asistencia a clases no fuera obligatoria; sin embargo, su práctica en la realidad ha propiciado que un número importante de estudiantes se queden estancados, ya sea porque no se presentan a la certificación o porque cuando lo hacen, sin haber asistido a clases de manera regular, es muy difícil que logren certificar las materias, en gran medida por las razones que comentábamos antes y que tienen que ver con deficiencias y lagunas que vienen acarreado desde los primeros años de la educación básica.

⁴⁶ •Identidad, Conocimiento y Aprendizaje (ICA), en el que se introduce el proyecto educativo de la UACM y se desarrollan estrategias y habilidades de aprendizaje indispensables para integrarse como estudiante al mismo; •Expresión Oral y Escrita (TEOyE), donde se fortalecen habilidades de lenguaje y pensamiento; •Matemáticas (TM), para reforzar conocimientos y habilidades de pensamiento matemático. <https://programadeintegracion.uacm.edu.mx/assets/documentos/Integracio%CC%81n-Pre-guntas%20Frecuentes-2022.pdf>

También y como en el resto de IES, aunque la mayoría de los estudiantes logran concluir los créditos de la licenciatura, muchos de ellos no se titulan, debido a que como se ha comentado antes, se incorporan de inmediato al mercado de trabajo o en los trabajos que venían desempeñando les ofrecen mejoras económicas, por lo que prescinden de continuar trabajando en sus tesis que les demanda más tiempo de dedicación.

Para tratar de atender estos problemas, a lo largo de estos primeros años de funcionamiento, se han ido introduciendo cambios y ajustes en los procesos de titulación en las licenciaturas, abriendo nuevas alternativas como la titulación mediante diplomado, sin embargo, aun con los apoyos y oportunidades que brinda, todavía los resultados no son los que la universidad se propone.

Si bien todas las universidades públicas de la ciudad se enfrentan con problemas de abandono, quizá sea más imperativo para la UACM tomar cartas en el asunto, no para cumplir con las cifras ni para demostrar nada a quienes la demeritan, sino porque como institución inclusiva, busca eliminar o por lo menos, disminuir la reproducción de la desigualdad de oportunidades, por lo que con mayor razón debe preocuparse porque todos los que entran concluyan sus estudios.

Llegados hasta este punto reconocemos la importancia e influencia del contexto de creación de la UACM como determinante importante a la hora de tratar de echar andar una educación alternativa, a contracorriente de la que se planeaba en el contexto neoliberal.

En los estatutos de creación, la universidad nace para formar alumnos críticos, autónomos, que velen por los problemas que aquejan a la ciudad, pero muchas veces los alumnos no llegan preparados para enfrentar ese reto, aunque la UACM ha sido la oportunidad, la puerta que han encontrado abierta, sus creencias y expectativas diferentes sobre los estudios de educación superior, están dirigidas básicamente a la preparación para el mercado laboral en un sistema capitalista orientado al consumo.

Siendo una alternativa al sistema educativo tradicional, donde la mayoría de quienes conforman la comunidad, estudiantes y académicos han sido formados precisamente en ese sistema, habrá que preguntarse si el proyecto de la UACM ha sido comprendido así por unos y otros, si es lo que buscan en una universidad, si los objetivos de los estudiantes y profesores son los mismos que los de la institución.

Es así que la propuesta de la UACM de autogobierno como característica innovadora que permite el consenso entre alumnos, docentes, administrativos y demás actores de la universidad ha sido muy difícil y complicada de llevar a la práctica, y aún continúa siéndolo. Entre otras razones, porque hasta ahora la mayoría de su comunidad está conformada por académicos y estudiantes que como mencionamos arriba fueron formados en el sistema tradicional vertical y autoritario, en el que difícilmente se desarrolla la autonomía, el pensamiento crítico, la responsabilidad, características indispensables para participar y gestionar un proyecto como el que la UACM se propuso.

Lo anterior de ningún modo quiere decir que el proyecto de la UACM esté destinado al fracaso, muy al contrario, la mayoría de quienes forman parte de la comunidad y participan de manera comprometida, creativa y responsable en su desarrollo, son quienes también son capaces de valorar críticamente, a partir de la práctica cotidiana, aquellos aspectos que es necesario modificar, mejorar, reforzar y en esa labor están.

Por eso son necesarios los cuestionamientos sobre el trabajo que se está haciendo en la universidad⁴⁷. Recordar de dónde venimos y hacia dónde vamos, qué queremos. Es necesario señalar esto también en este trabajo, para contribuir no solo para enaltecer a la universidad, sino para recordar que aún hay mucho por hacer, que al ser un modelo que nace en un contexto neoliberal, mercantilista de la educación, pero como una alternativa que pone en primer lugar a la educación misma, a la formación de ciudadanos, la autocrítica y el trabajo colaborativo son indispensables.

La UACM es una institución joven, obligada a valorar los principios planteados en papel durante su fundación, contrastándolos con la realidad a la que se enfrenta día a día, de allí que se trabaje de manera constante no solo en la revisión de las cuestiones académicas y docentes, sino también administrativas, normativas y de difusión, ya que la

⁴⁷ Al respecto es necesario mencionar el Coloquio Universidad ¿para qué? Que organiza la UACM con motivo del festejo de sus 20 años de creación, en el que durante 2021, 2022 y 2023 se han llevado a cabo discusiones sobre la puesta en marcha de los fines de la institución. En la presentación del coloquio se recuerda la Exposición de Motivos de la ley de la UACM, en la que se sugiere que “la crítica no consiste en la denostación o el simple señalamiento de defectos y debilidades; la crítica es el uso de la razón, de la ciencia y de la cultura para develar los prejuicios, los engaños y los autoengaños. El objeto central de la crítica no son las personas, ni los hechos mismos, lo son las falacias, los tabúes, la propaganda, las obsesiones, las traiciones del inconsciente, los estereotipos, la incorporación subrepticia de los intereses en el razonamiento”.

autonomía y el autogobierno, requieren a su vez de la participación libre y responsable de todos los involucrados en la comunidad; algo más que rescatar del proyecto.

Repetimos, no debemos perder la esperanza, pues la UACM, lejos de fracasar como proyecto educativo, como auguraban en sus inicios los políticos de derecha, ha demostrado que un proyecto a contracorriente es posible, que es necesario y que está impactando positivamente en la población:

Lo más importante, sin embargo, es que estas iniciativas recientes de transformación, a pesar de sus limitaciones y ambigüedades son señales de algo más importante. En medio de un profundo proceso de pérdida del país como generador y difusor de conocimiento transformador (y ya no sólo pérdida de su economía, política, y seguridad) cada día resulta más absurdo cualquier planteamiento restrictivo en la educación (Aboites, 2012, p. 385).

Sin dejar de considerar que es necesaria la autocritica y la crítica constructiva también, es de reconocer que el proyecto de la UACM logra romper con la idea de que no hay otra forma de ser, otras opciones. Su propuesta de una educación superior incluyente planteada en el momento de su creación, con sus propias normas y valores, que rompen con el sistema neoliberal, está comenzando a ser compartida a través de las experiencias de los propios alumnos, de los maestros y empieza también a reflejarse fuera de la comunidad.

Como todo proceso educativo, es cuestión de tiempo para que el trabajo que se está haciendo y el que todavía se tiene que hacer sea más evidente, pues como decía Gramsci:

Ningún movimiento real adquiere conciencia de su totalidad de un golpe, sino sólo por experiencias sucesivas, o sea cuando advierte, por los hechos, que nada de lo que es, es natural (en el sentido extravagante de la palabra), sino que existe porque se dan ciertas condiciones, cuya desaparición no dejará de tener consecuencias. Así el movimiento se perfecciona, pierde las características de arbitrariedad, de “simbiosis”, se vuelve verdaderamente independiente, en el sentido de que para tener ciertas consecuencias crea las premisas necesarias e incluso en la creación de estas premisas empeña todas sus fuerzas (1975, p 182).

Reflexiones finales

En este trabajo hemos estudiado cómo se da la relación entre desigualdad de oportunidades educativas y la transición a la educación superior pública en la CDMX, y cuál es el papel de la UACM en esta relación. A partir de un recorrido a lo largo del siglo XX, que inicia con la universidad de (o para) las elites, continúa con la masificación de las universidades, a la que le sigue la creación y apertura de la UACM, como proyecto que apostó y apuesta por llevar oportunidades de transición a la educación superior a quienes han sido históricamente relegados.

En nuestro recorrido histórico hemos dado cuenta que la expansión cuantitativa del sistema educativo no ha sido suficiente para llegar a todos los niños y jóvenes, pues durante la trayectoria escolar muchos se quedan en el camino, principalmente los que provienen de los grupos más vulnerables.

Si bien el propósito de este trabajo es analizar la desigualdad de oportunidades educativas en la transición a la educación superior, muy pronto nos dimos cuenta de la necesidad de hacer referencia a todo el proceso educativo, pues nuestra investigación nos permitió observar que las desigualdades no ocurren de manera espontánea al tratar de llegar a la educación universitaria.

Por ello fue necesario visibilizar a quienes no han logrado transitar con éxito en cada uno de los niveles de la trayectoria escolar. Por ejemplo, si revisamos las cifras del ciclo escolar 2019-2020 (el que se cerró en medio de la Pandemia), nos dicen que la cobertura fue de: 100% en nivel primaria, secundaria y bachillerato, con una eficiencia terminal de 94%, 88% y 49% respectivamente, en el caso de la educación superior la cobertura fue de 71% (SEP, Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020)⁴⁸.

⁴⁸ https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Con estos datos parecería que el asunto de la desigualdad educativa no es tan grave. Sin embargo, al analizarlos con detenimiento resalta que la cobertura hace alusión a la relación oferta-demanda, es decir, el 71% no se refiere a los 100 estudiantes que ingresaron a primaria, sino a los 94 que la terminaron, y de ahí el 88% que terminó la secundaria, después al 49% de ese 88% que egresó de bachillerato, y finalmente, a los que quisieron-pudieron continuar sus estudios de ese 49%. Como vemos en el camino se ha quedado un porcentaje muy alto de jóvenes que dejaron de estudiar, tal vez para convertirse en trabajadores, en amas de casa, en cuidadores de los hermanos, de los abuelos o de algún familiar enfermo, debido principalmente a condiciones socioeconómicas desfavorables.

En la CDMX solo el 3% de quienes ingresan a preescolar logran llegar hasta el nivel superior, atrás se han quedado la mayoría. Manuel Gil (2012) nos recuerda que cuando se busca la equidad a partir de las cifras de oferta y demanda no hay que confiarse, porque cobertura implica satisfacer la demanda, pero ¿qué pasa con quienes no forman parte de la demanda, quienes son auto-segregados por sus condiciones de clase desfavorables?

Tal parece que el derecho a la educación no incluye a todos, sin embargo “como derecho humano fundamental, o pertenece a todos, o no pertenece a nadie” (Gentilli, 2011). ¿Cómo hacer entonces para construir un país democrático pleno?, ¿cómo hacer valer los derechos fundamentales de todos los habitantes de este país, incluida por supuesto la educación?

La democratización de la educación tiene que ver con la erradicación de la desigualdad de oportunidades que padecen los niños y jóvenes a lo largo de la trayectoria escolar, con reconocer los problemas para acceder a la educación, y las oportunidades reales de los individuos para hacerlo válido como derecho fundamental hasta la transición al nivel superior (Boudon). Lo que se busca es que todos los niños y jóvenes, independientemente de su clase social, tengan las mismas probabilidades educativas, de manera que se lleve a cabo la universalización en todos los niveles de acuerdo a su edad (Bourdieu y Passeron, 1981, p.278).

En el caso específico de la democratización de la transición a la educación superior implica no sólo empatar oferta y demanda, implica también la disminución de la desigualdad social que limita la demanda, así como la disminución de los condicionantes sociales en el acceso educativo y sus beneficios (López, 2014, p. 232).

Y aquí es donde entra la UACM, no de manera fortuita ni azarosa, sino más bien como parte del camino de justicia al que se dirige el acceso a la educación superior, a raíz de la exigencia de los menos favorecidos en la escala social, de más y mejores lugares en este nivel educativo, para ampliar las posibilidades de llegar cada vez más lejos en la trayectoria escolar.

Si bien desde las IES se ha optado por ampliar el número de lugares que ofrecen, proporcionar educación abierta o a distancia, e incluso buscar opciones de ingreso más inclusivas, es en la UACM donde se observa por primera vez en México un acceso irrestricto para los jóvenes que quieren continuar con sus estudios superiores.

Reconocemos que es con la creación de la UACM cuando de forma evidente la democratización en la transición a la educación superior se lleva a la práctica en un acto de justicia, al velar porque los estudiantes de los sectores menos favorecidos de la CDMX tengan acceso a estudios superiores, dando el primer paso para que “el destino escolar de las personas dependa menos de su origen social” (Prost, 1986, en López, 2014).

En este sentido hemos podido estudiar cómo la UACM ha logrado armar un modelo donde la distribución de las oportunidades educativas para el ingreso no sea a partir de privilegios, sino de la concepción de la educación como derecho, en el que éstas (como decía Latapí, 1993) sean repartidas desde una visión de igualdad y equidad, es decir, una educación que incluya a todos, independientemente de las condiciones sociales y económicas.

De esta manera, con la apertura de la UACM se amplía el número de lugares disponibles en educación superior a los que los estudiantes pueden tener acceso. Pero además, (como se expuso en el capítulo 4), se debe seguir trabajando para favorecer las condiciones óptimas que permitan a sus estudiantes llevar a cabo un recorrido y un egreso exitoso, es decir, que les permitan mantenerse y concluir sus estudios de manera satisfactoria. Para que el acceso no sea ilusorio, para que la puerta que se abra no sea giratoria (Tinto 2004, en Silva 2012, p. 18), y para que las condiciones de desigualdad previas (socioeconómicas y escolares) de quienes ingresan, no sean un obstáculo para la apropiación de los conocimientos, que pueda conllevar al final a fracasos y abandonos.

Como hemos visto el camino para la democratización no es fácil, pues sigue habiendo quienes influenciados por el sistema económico neoliberal (que se empeña en ver la

educación como una mercancía) conciben a la democratización de la educación como un problema, debido a que se piensa, que dotar a todos de la educación le quitará beneficios a quienes tradicionalmente la han utilizado para obtener ventajas políticas, económicas, sociales⁴⁹. Siendo el propio sistema económico neoliberal el responsable de las desigualdades.

Por ello es necesario alejarse de los discursos meritocráticos, que parten de una premisa falsa en una sociedad tan desigual como la nuestra: que todos tienen las mismas oportunidades y por tanto, el “éxito”, es una cuestión individual. Al no reconocer las condiciones sociales, económicas, étnicas y culturales solo se acentúan las desigualdades, y con ello disminuyen las oportunidades para que los niños y jóvenes puedan transitar por los diferentes niveles educativos y llegar finalmente a la transición de la educación media superior a la superior, que es la más compleja debido a que es donde se pierden más estudiantes.

Como se ha venido comentando en este trabajo, en las últimas décadas del siglo XX, el sistema educativo en nuestro país, había estado organizado y respaldado por un Estado que parecía que poco se había encargado de garantizar el acceso a la educación superior, y mucho había velado por promover el individualismo y la competitividad.

Afortunadamente en los últimos años esto comienza a cambiar a partir de la actuación de un Estado más incluyente, que está tratando de alejarse del papel de mero promotor de la educación superior⁵⁰, y que en 2019, estableció como un derecho el acceso a este nivel educativo, paso importante para la democratización al elevarlo a la categoría de

⁴⁹ Probablemente los economistas–tecnócratas consideran que todo se mueve como en el comercio y que si alguien reparte diez manzanas entre diez personas, le toca a cada persona una manzana y además el que las repartió se queda sin manzana, pero en la cultura no ocurre eso. En la cultura quien posee algún conocimiento, algún valor cultural, lo puede repartir entre una, diez, cien personas y a las cien personas les toca exactamente el mismo valor cultural y, además, él no se queda sin esa cultura, por el contrario: en esa experiencia de transmitir la cultura este sujeto se enriquece. De manera que es inaplicable al caso de la educación y al espacio de la cultura ese criterio mercantil–económico que dice que hay una contradicción entre cantidad y calidad (Pérez Rocha en Rodríguez y Sermeño, 2006).

⁵⁰ Para ello hay que reconsiderar el papel del Estado como proveedor (y no solamente garante y promotor), quien debe velar por que todo aquel que quiera ingresar a la educación superior pueda hacer válido este derecho (Latapí, 1993, p.24).

derecho universal. Al optar por la obligatoriedad, constitucionalmente se establece la responsabilidad del Estado para fomentar la transición como parte de la inclusión⁵¹.

Con el objetivo de garantizar el acceso a la educación superior como un derecho, en 2021, se establecieron las bases para dar cumplimiento a la obligación por parte del Estado, en la nueva Ley General de Educación Superior, se busca garantizar no sólo el acceso sino también la permanencia, a través de la gratuidad en ese nivel educativo, bajo una cobertura universal con equidad y excelencia⁵².

⁵¹ Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

⁵² Artículo 4. De acuerdo con lo dispuesto en la fracción X del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al principio constitucional de igualdad y no discriminación, el Estado instrumentará políticas para garantizar el acceso a la educación superior a toda persona que acredite, con el certificado de bachillerato o equivalente, la terminación de los estudios correspondientes al tipo medio superior y que cumpla con los requisitos que establezcan las instituciones de educación superior. Para contribuir a garantizar el acceso y promover la permanencia de toda persona que decida cursar educación superior en instituciones de educación superior públicas, en los términos establecidos en esta Ley, el Estado otorgará apoyos académicos a estudiantes, bajo criterios de equidad e inclusión. Artículo 5. Las políticas y acciones que se lleven a cabo en materia de educación superior formarán parte del Acuerdo Educativo Nacional establecido en la Ley General de Educación para lograr una cobertura universal en educación con equidad y excelencia.

Artículo 10. Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior se basarán en lo siguiente:

I. La mejora continua de la educación superior para su excelencia, pertinencia y vanguardia;

II. El incremento de las oportunidades y posibilidades de acceso a la misma para contribuir a la conformación de una sociedad que valora y promueve el conocimiento científico, humanístico y tecnológico, además de la cultura, el arte, el deporte y la información;

III. La impartición de la educación superior con un enfoque de inclusión social que garantice la equidad en el acceso a este derecho humano;

XI. La promoción permanente de procesos de diagnóstico y evaluación que permitan prevenir y atender la deserción escolar, particularmente la de sectores en vulnerabilidad social;

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Así, al menos desde la legislación, se busca hacer efectivo el derecho a la educación superior para todos, siendo un paso que necesariamente tendrá repercusiones favorables en el mediano y largo plazo.

Junto con el derecho a la educación, como sociedad se debe velar porque el Estado cumpla su función de garantizar los derechos humanos fundamentales, y entre ellos, que las oportunidades educativas puedan ser aprovechadas por todos, para que el acceso y permanencia en la educación no esté limitada por el contexto económico, étnico y social de los estudiantes. Pues no se trata solo de legalizar el ingreso irrestricto, se trata de garantizar la distribución igualitaria del saber (Tenti, 1993 en Juarros, 2006)

Al respecto, en tanto coexistan los procesos de ingreso selectivos, será necesario (en un acto de justicia) apoyar la transición hasta este nivel educativo de los más desfavorecidos, con alguna beca que pueda servir a los estudiantes para costear los exámenes de admisión o eliminar el costo de los mismos, ya que actualmente se considera que los estudiantes que están en ese proceso, no pertenecen al nivel medio superior, pero tampoco al superior. Es necesario atender este problema debido, por una parte, a que hay quienes dejan de hacer el examen por falta de recursos económicos, pero también porque muchas veces se alargan los tiempos de espera para poder ingresar a la universidad, lo que en muchos casos hace que las necesidades económicas de los jóvenes, los lleven a insertarse en el mercado laboral y dejar atrás o en pausa sus deseos y planes educativos. Consideramos que esto puede ser posible, debido a que constitucionalmente se establece en el Artículo tercero, fracción X, la tarea del Estado para fomentar la transición a la educación superior.

Desde luego, para que esas becas estén destinadas a apoyar el proceso de transición, no deben ser otorgadas a partir de criterios meritocráticos. En una sociedad tan desigual y heterogénea, este proceso debe considerar precisamente las desigualdades y diversidades de la población; esto significa tener clara la diferencia entre equidad e igualdad.

Así mismo se debe trabajar en fortalecer el vínculo entre las instituciones de educación media superior y las de educación superior, para facilitar la transición entre estos niveles. En el caso específico de la UACM, como señalamos en el capítulo correspondiente, se lleva a cabo con los estudiantes egresados de los planteles del IEMS, favoreciendo así la transición de la educación media superior a la superior, aunque el vínculo podría ser más fuerte aún, como se pensaba al inicio de las dos instituciones.

Llegados aquí, reconocemos que la UACM por sí sola no puede terminar con las desigualdades de las que provienen sus alumnos, pero sí funge como favorecedora de la transición a la educación superior pública, además de esforzarse por poner a su alcance los medios académicos, docentes, materiales y económicos, que les permitan permanecer y concluir sus estudios universitarios y con ello, la posibilidad de una vida mejor, más plena, más humana, más autónoma, pero también más comprometida con su ciudad y sus habitantes.

De esta manera, la democratización de la transición, se convierte en el primer paso para abrir la posibilidad a la democratización de toda la trayectoria dentro de la educación superior, (entrada, permanencia y salida), porque se convierte en una puerta para acceder a las bondades que la universidad ofrece, y que no sería posible para muchos jóvenes si no es gracias a los procesos de transición inclusivos, traídos a la realidad, a partir de la creación y apertura de la UACM. Por lo que se reconoce democratización de la educación al acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido (Merle, 2004 en Chiroleu, 2013).

Si bien el modelo inclusivo de acceso a la educación superior de la UACM, ha demostrado que es posible que muchos jóvenes lleguen y concluyan sus estudios universitarios, todavía falta mucho para poder hablar de democratización en la educación; pero ahora ya sabemos que sí es posible disminuir la DOE, a partir de mecanismos de acceso más equitativos por parte de las instituciones de educación superior públicas, como los que se llevan a cabo en la UACM.

En este trabajo hemos repasado los principios que rigen el proyecto de la UACM; a través de los diferentes estudios y las investigaciones que sobre el mismo se han hecho y que dan cuenta de su aterrizaje en la realidad, nos hemos percatado de que los mecanismos de transición no selectivos si bien representan un paso hacia la democratización de toda la trayectoria educativa; no son suficientes, es imprescindible trabajar en este sentido en todos los niveles de la educación y en todas sus modalidades. Dicho de otro modo, se requiere de una mirada completa y compleja del sistema educativo en su conjunto, con todos los procesos que en él se llevan a cabo y las instituciones que lo conforman, para que todos los niños y jóvenes de nuestro país puedan decidir sobre qué estudiar, por qué estudiar, para qué estudiar; es decir, el sistema en su conjunto ha de transformarse para cultivar en ellos y ellas, el deseo por aprender, más allá de la necesidad de un título.

Asimismo, como lo hemos venido descubriendo, el camino hacia la democratización no es fácil, porque no solo es una meta, se trata de un proceso que debe trabajarse desde todos los niveles y en todos los ámbitos no solo educativos, desde luego políticos, sociales y económicos. Se trata de luchar a contracorriente en una sociedad capitalista que insiste en transformar a la educación en un bien más de consumo y no de transformación humana que era y debería seguir siendo su propósito original.

Si bien el modelo de transición de la UACM es innovador en la ciudad, y diferente a los de las demás IES públicas, no es exclusivo de nuestro país, pues en países como Argentina el acceso irrestricto se lleva a cabo desde 1983. Sin embargo, al poner en práctica un proyecto que va a contracorriente del sistema tradicional de la educación superior pública de la Ciudad, se abre el espacio no sólo para cuestionar los procesos de transición existentes, que ya se han cuestionado bastante, sino para demostrar el impacto social y la legítima necesidad de un proyecto democrático, que parece ser el siguiente paso en la historia evolutiva de las instituciones universitarias, que nacieron para las elites, pero que gracias al aumento en la escolarización (en todos los niveles) y a la consiguiente presión social, tuvieron que transformarse para abrirse, para universalizarse, ¿qué sigue entonces?, queremos pensar que el siguiente paso será la ¿democratización de la educación?

Finalmente hacemos referencia al lema de la UACM: “Nada humano me es ajeno”, expresión que hace alusión a la necesidad de velar porque la formación de los estudiantes les permita “desarrollarse como mejores seres humanos, contribuir a la solución de los problemas de la comunidad y de la humanidad, y ampliar su capacidad de apreciar las artes, el valor de la ciencia y todas las expresiones culturales de los demás seres humanos” (Pérez Rocha, 2020).

Este compromiso que menciona el primer rector de esta casa de estudios y que está adherido a la universidad a través de su lema y de su Ley de Autonomía, es su razón de ser, y el motivo por el cual es indispensable que cada vez un mayor número de jóvenes lleguen hasta la universidad, no sólo para entregar certificados y títulos, sino para entregar a nuestra ciudad, a nuestra sociedad, los seres humanos libres, responsables y autónomos que se necesitan para salir adelante en un mundo que ya lo sabemos hoy, tenemos muchas más preguntas que respuestas.

Referencias bibliográficas

- Aboites, H. (2007). Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina, México. Revista Perfiles educativos. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61068
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Aboites, H. (2016). Conferencia: 15 Años de la UACM. El Conversatorio de los rectores. México. Museo de la Ciudad de México. 26 de abril 2016. <https://youtu.be/9-rISAZhCYo>
- Acosta Silva, Adrián. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. Revista de la educación superior, 42(165), 83-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es.
- Addiechi, F. (2014). La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio. México. UACM.
- Albertani, C. (2013). Pienso luego estorbo. México. Juan Pablos.
- Althusser, L. (1977). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. España. Grijalbo.
- Amartya, S. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. Argentina. Revista Comercio Exterior. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/sobre-conceptos-y-medidas-de-pobreza.pdf>
- Araneda G, Pedraja R, y Rodríguez P. (2017). Desafíos de la educación superior en el contexto de la masificación: un análisis conceptual desde el hábitus institucional. Revista Espacios. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p19.pdf>
- Bartolucci, J. (2009). Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM. México. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m2/LecturaComplementaria/M2_Complementaria_Bartolucci.pdf
- Bartolucci, J. (2002). La polarización educativa en México: la élite y la masa. Volumen 31. Abril - Junio de 2002. México. Publicaciones ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/122/2/3/es/la-polarizacion-educativa-en-mexico-la-elite-y-la-masa>
- Bartolucci, J. (2016). La feminización de la matrícula en la educación superior en México. España. Revista de la Federación Española. <https://www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/5777.pdf>
- Baudelot, Ch. (2011). Entrevista. ADUBA. Universidad Nacional de Villa María. Argentina. Blog: Leer o reventar. <http://leeroreventar.blogspot.com/2011/04/aventura-cientifica-proyecto-vinal-una.html>

- Baudelot, Ch. (2012). Conferencia: Desigualdades sociales: el efecto de la educación. Uruguay. Asuntos públicos. <https://www.youtube.com/watch?v=RtX6fhfT20s>
- Baudelot, Ch. y Establet R. (1979). La escuela capitalista. México. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. México, FCE.
- Blanco, E. (2014). "Interrupción de la asistencia escolar: desigualdad social, instituciones y curso de vida en la Ciudad de México", en Caminos desiguales: Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes en la Ciudad de México. INEE, Colegio de México.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario, México. Revista mexicana de investigación educativa. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300751
- Blanco, E. (2018a). Conferencia: Desigualdad educativa en México, México. Biblioteca Vasconcelos y la Red de Estudios sobre Desigualdades de El Colegio de México. <https://www.youtube.com/watch?v=St3ImjslO0E>
- Blanco, E. (2018b). Conferencia: Acceso y abandono en la educación media superior y diferenciación institucional. UNAM. México. Seminario de Investigación en Juventud. <https://www.youtube.com/watch?v=2Gw954HEjmk>
- Blanco, E. (2019). La desigualdad de oportunidades educativas en México. Origen social, género y región: 1960-2010. México. Colegio de México. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/09-Blanco-2019.pdf>
- Blanco, E. Solís, P. Y Robles H. (2014). Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. México. Colegio de México. INEE. <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Boron, A. (2005). La libertad Académica en América Latina. Internacional de la Educación. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). [https://download.eiie.org/Docs/WebDepot/\(2005\)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf](https://download.eiie.org/Docs/WebDepot/(2005)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf)
- Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades Barcelona, Laia. <https://sociologiaunah.files.wordpress.com/2015/08/126840258-la-desigualdad-de-oportunidades-boudon.pdf>
- Bourdieu, P. (1964). El espacio social y la génesis de las "clases". http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/92_espacio_social_y_genesis.pdf
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. España. Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). La distinción, criterios y bases sociales del buen gusto. España. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). La miseria del mundo. México. FCE.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Argentina. Siglo XXI. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>

- Bourdieu, P. (2013). La nobleza del Estado, educación de elite y espíritu de cuerpo. Argentina. Siglo XXI.
- Bourdieu P. y Loic JD Wacquant. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). Los herederos. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu. P. (1987). Los tres estados del capital cultural. México. UAM-A. Revista Sociológica. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Brunner, J. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. México. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>
- Brunner, J. (2013). Conferencia magistral: La educación superior en Iberoamérica: Tendencias y desafíos. México. Universidad de Guadalajara. <https://www.youtube.com/watch?v=FxNKqphVjuk>
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. España. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. vol. 9, núm. 1. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna: Los casos de la expansión institucional y la masificación. México. UAM. Sociológica. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/03/Notas-sobre-el-proceso-de-transici%C3%83%C2%B3n-de-la-universidad-tradicional-a-la-moderna.pdf>
- Carnoy, Martin. (1989). Enfoques marxistas de la educación. Centro de estudios educativos.
- Chiroleu, A. (2011). La educación superior en américa latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? Avaliação: Revista de Educação Superior. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2191/219121034008>
- Chiroleu, A. (2013) ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? cuatro experiencias en América Latina Rev. Actual. Investigación Educativa. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300024
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Venezuela. Universidad del Zulia Maracaibo Espacio Abierto. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- Colegio de México (2018). Desigualdades en México 2018. México. INEE-Colegio de México. <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>
- Coneval (2013). Informe de pobreza y evaluación. Distrito Federal, 2012-2013. México, DF: CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/SiteAssets/Paginas/Distrito_Federal/monyeval/IPE%20DF.pdf
- Córdova, M. (2005), La Mujer Mexicana como Estudiante de Educación Superior. UNAM. México. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2005000200002

- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. Perú. Revista Educación. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032017000200008
- De Garay, A. (2021). Desigualdad e ingreso a la Educación superior, en el Seminario “Los dilemas de la Educación Superior Mexicana en el siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco”. México. UAM-A.
- Didriksson, A. (2016). De la privatización a la mercantilización de la educación superior. México. UNAM. ISSUE.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. L’Autre Journal N° 1.
- Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? España. Gedisa.
- Dussel, E. (2016). Conferencia: 15 Años de la UACM. El Conversatorio de los rectores. Museo de la Ciudad de México. 26 de abril 2016. <https://youtu.be/9-rISAZhCYo>
- Escalante, F. (2015). Conferencia: Neoliberalismo como proyecto cultural en América latina. Facultad de Ciencias Sociales. Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.youtube.com/watch?v=UYJlj2d3bdY>
- Escalante, F. (2015). Historia mínima del neoliberalismo. México. El Colegio de México. <https://www.youtube.com/watch?v=efNZ5toDpRo>
- Evalúa, (2020). Un diagnóstico de la desigualdad socio territorial. Ciudad de México. <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DIES20/7-cap-6-educacion.pdf>
- García-Castro, G., y Bartolucci J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003507.pdf>
- García Canclini, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. NUEVA SOCIEDAD NRO.71, MARZO- ABRIL DE 1984, PP. 69-78. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1156_1.pdf
- García Colín D. (2017). El origen de las Prepas del DF (IEMS) y la lucha democrática y popular, México, La izquierda socialista. <https://marxismo.mx/el-origen-de-las-prepas-del-df-iems-y-la-lucha-democratica-y-popular/>
- Garrido, L. (1950). Discurso de inauguración de cursos de 1950. México. UNAM. Revista de la Universidad. http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/5337/public/5337-10735-1-PB.pdf
- Gentili, P. (1996). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Argentina. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>
- Gentili, P. (2011). Adentro y Afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En P. Gentili, F. Saforcada, N. Gluz, N. Imen y F. Stubrin. Políticas, movimientos

- sociales y derecho a la educación. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120612104223/PoliticasyMovimientosEnEducacion.pdf>
- Gil, M. (2010). "Acceso a la educación superior: caminos y veredas", en Los grandes problemas de México. México. Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/V.pdf>
- Gil, M. (2012). Educación superior: ¿oferta y demanda? <http://www.eluniversalmas.com.mx/editoriales/2012/08/60057.php>
- González C. P. (2000). El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa. México. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe. <https://core.ac.uk/reader/35171846>
- González, R. (2008). La educación superior en los sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno. México. Revista Sociológica. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000300002
- Gramsci, Antonio. (1975). Cuadernos de la cárcel México, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Ediciones Era.
- Guevara, G. (2002). La educación en México Siglo XX. Textos breves de economía. Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM. México. <http://ru.iiec.unam.mx/1531/1/LaEducEnMex.pdf>
- Gutiérrez, A. (2014). El Análisis de la Realidad Social desde la Perspectiva de Pierre Bourdieu. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital. Facultad de Ciencias y Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=paWcTgP08Dc>
- Guzmán, C y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. México. Revista de la Educación Superior. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002
- Hazard, J. (2012). Con estos estudiantes, México. Plaza y Valdés.
- Sánchez Pérez, P. (2013). Avatares en la apropiación del proyecto de la UACM. México. UPN.
- Hope, M. E. (2021). Miradas. La UACM vivida por sus académicas y académicos. México. UACM.
- INEE, (2019). La educación obligatoria en México. México. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. México. Revista Andamios. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200005
- Justiniano, M. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de máster en Educación: un análisis desde las expectativas y la transición. Bolivia. Universidad de Bolivia. Revista Educar.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. México. Revista mexicana de investigación educativa. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>

- Leyva, S. y Cárdenas, A. (2002). Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo Análisis Económico. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. <https://www.redalyc.org/pdf/413/41303603.pdf>
- López, G. (2013). La identidad profesional a través de las expectativas: el caso de los estudiantes de ciencias sociales de la UACM. México. Tesis licenciatura. UPN Unidad Ajusco.
- López, J. (s/f). ¡Prepa sí, cárcel no! Un sueño, una lucha y un logro para la educación (1982-1999), México, UACM. <https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/Inicio/Institucion/Prepa-si-carcel-no-uacm-casa-libertad.pdf>
- López, M. P. (2012). Democratización de la educación superior: una estrategia para el desarrollo socioeconómico. Revista Gestión y Región, Vol.14, 37-62. <https://scholar.google.es/citations?user=NtqlWjcAAAAJ&hl=es>
- López, M. P. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio Revista CS, núm. 13, enero-junio, pp. 215-261 Universidad ICESI Cali, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476347225007.pdf>
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. México. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Martínez, F. et al. (2016) ¿La UACM cambió mi vida? Ensayos. UACM, México.
- Martínez García, J. (2016). El hábitus. Una revisión analítica. España. Universidad de la Laguna. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/680/870>
- Martínez Rizo, F. (2001). Hacia la equidad en la educación: educación y justicia en la obra de Pablo Latapí (1963-1997). En Ornelas, Carlos, Coord. Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí. México, Santillana, pp.107-133. http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20022%202001%20Hacia%20la%20equidad%20en%20educacion%20Homenaje%20PLS.pdf
- Medina Espino, Adriana (2005). El Proyecto Educativo del Gobierno del Distrito Federal CPU-e, México. Veracruz. Revista de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5189/proyecto.htm?sequence=2&isAllowed=y>
- Mendoza R., Javier (2011), Financiamiento público de la educación superior. Fuentes de información y cifras del período 2000 a 2011. México. DGEI-UNAM.
- Mendoza R., Javier (2015), “Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el período 2001- 2012”, Revista Iberoamericana de Educación Superior, Núm. 16, Vol. VI. México. IISUE-Universia.
- Monteón González, H. (2015). El Instituto Politécnico Nacional: proyecto educativo revolucionario del cardenismo. Resumen de la investigación sobre Historia del Politécnico realizada en el

- Proyecto de Estudios Sociales, Tecnológicos y Científicos del Instituto Politécnico Nacional (PESTyC IPN). https://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Monteon_IPNProyectoEducativoRevolucionario.pdf
- Muñoz, L. (2012). La preparatoria popular “Mártires de Tlateloco” AC orígenes y desarrollo y desincorporación de la UNAM. México. Tesis licenciatura. UPN.
- Muñoz, G. (2015). Elites y universidades. Suplemento Campus Milenio. Milenio. México. http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=2841:elites-y-universidades&Itemid=140
- Navarro, C. (2011). El secuestro de la educación. México. La Jornada Ediciones. UPN.
- Navarro, J. C. y Favila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990- 2010: el caso de las entidades federativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-navarro-favila.html>
- Nieto, R. (2014). Reproducción: La relación existente entre escuela y desigualdad social. Sociólogos. México. Blog de Sociólogos y actualidad. <https://sociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>
- OCDE (2019). Educación superior en México: Relevancia y resultados del mercado laboral . Educación superior. París. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Orellana, V. (2015). Conferencia: Neoliberalismo en la Educación. Foro: Neoliberalismo en la Educación: ¿contra qué luchamos? Izquierda Autónoma Valparaíso. Chile. Universidad de Valparaíso. <https://www.youtube.com/watch?v=DcHwvlyJ-z0>
- Parra, A. (2017). El proyecto educativo de la UACM: Una propuesta de atención a perfiles diversos. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1740>
- Parra, A., Pineda, B., López, C. & López, J. C. (2009, enero-junio). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/parra_pineda_fracaso_integración.html
- Passeron, J.C. (s/f) La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”.
- Pérez Rocha, M. (2016). Conferencia: 15 Años de la UACM. El Conversatorio de los rectores. Museo de la Ciudad de México. <https://youtu.be/9-rISAZhCYo>
- Pérez Rocha, M. (2020). UACM: nada humano me es ajeno. México. La jornada. <https://www.jornada.com.mx/2020/03/19/opinion/018a2pol>
- Rodríguez A. (2000). El conflicto en la UNAM (1999-2000). Dos concepciones sobre la universidad pública. México. El Caballito. <http://www.rodriguezaraujo.unam.mx/graficos/pdfs/confunam.pdf>
- Rodríguez M. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. Revista CS, núm. 13, enero-junio, pp. 215-261. Colombia. Universidad ICESI. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476347225007.pdf>

- Rodríguez, R. (1998). "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", en: Magdalena Fresán Orozco (ed.). Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior. México. ANUIES. págs. 167-205. https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR1998_ExpansionDelSistemaEducativoSuperior.pdf
- Rodríguez, R. (1998). Premio Andrés Bello Educación superior y desigualdad social. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 5, enero-junio. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000508.pdf>
- Rodríguez, R. (2017). Contra la meritocracia. México. Suplemento Campus Milenio. Milenio. http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=9160:contra-la-meritocracia&Itemid=140
- Rodríguez, T. y A. Sermeño. (2006). Entrevista a Manuel Pérez rocha: Pensar la universidad, hacer universidad. México. Andamios vol.3 no.5. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200013
- Roqueñí, I. (2017). "30 años de políticas de modernización y sus efectos en la desigualdad de la educación superior en México", en Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos. México. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5290/1/expresiones_desigualdades.pdf
- Salgado, A. (2009). Entrevista a Manuel Pérez Rocha, La UACM, opción real para acceder a la educación superior: Manuel Pérez Rocha. México. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2009/06/20/capital/032n1cap#>
- Sánchez Pérez, P. (2013). Avatares en la apropiación del proyecto de la UACM. México. UPN.
- Schmelkes, S. (2018). Justicia y equidad en educación, México, IV Congreso Nacional de Educación 2018: Pablo Latapí. México. INEE. <https://www.inee.edu.mx/la-desigualdad-es-el-principal-problema-educativo-de-mexico-sylvia-schmelkes/>
- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: La necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, pp. 1-27. Estados Unidos. Universidad de Arizona. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797004.pdf>
- Silva, M. (2017). Dilemas y desafíos de la Equidad en Educación Superior: el caso de la UACM. México. Universidad Iberoamericana.
- Silva, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. México. RMIE. vol.24, n.80. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100043. ISSN 1405-6666.
- Silva, M. (2021) Desigualdad e ingreso a la Educación superior, en el Seminario "Los dilemas de la Educación Superior Mexicana en el siglo XXI: 30 años de Investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco". México. UAM.
- Solís, P. (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". México. Estudios Sociológicos de El Colegio de México 31, número extraordinario, pp. 63-95. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/80>.

- Solís, P. (2014). Estratificación de la oferta educativa y desigualdad social en el acceso a la educación superior. México. Educación futura, 23 de junio. <http://www.educacionfutura.org/estratificacion-de-la-oferta-educativa-y-desigualdad-social-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/>
- Solís, P. (2014). Mayor matrícula universitaria. ¿Mayor equidad social? México. Educación Futura, 21 de abril. <http://www.educacionfutura.org/mayor-matricula-universitaria-mayor-equidad-social/>
- Solís, P. (2014). “Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas” en Caminos desiguales Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. México. Colegio de México, INEE. <https://libros.colmex.mx/wpcontent/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Solís, P. (2015a). Conferencia magistral de desigualdades educativas persistentes, en el V Coloquio de Verano Movilidad Social y desigualdades interdependientes. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. <https://www.youtube.com/watch?v=0byfnDPGEDU>
- Solís, P. (2015b). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. México. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Solís, P. (2017). Transición a la educación media superior en México: factores contextuales, origen socioeconómico y características sociodemográficas. México. San Luis Potosí. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sosa, E. (2009). Bourdieu y los movimientos sociales , Rebelión. <https://rebelion.org/bourdieu-y-los-movimientos-sociales/>
- Stern, C. (2000). “Algunas dimensiones teórico-metodológicas en el estudio de la desigualdad social y sus relaciones con el cambio demográfico” en Béjar, R. y Hernández H. Población y desigualdad social en México. UNAM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. <https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Poblaci%C3%B3n%20y%20desigualdad%20social%20en%20M%C3%A9xico.pdf>
- Suárez, M. (2013). Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior (ENAES). México. Revista Perfiles educativos. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100011
- Suárez, M. y Pérez, J. (2008). Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy. México. UNAM. Miguel Ángel Porrúa. https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L10_jovenes/SES2008_Jovenes-Universitarios.pdf
- Sverdlick Ingrid, Paola Ferrari, Analía Jaimovich (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED). Buenos Aires.
- Taylor, W. (1977). Educación y Democratización. España. Revista de Educación (252), 75-91. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:5e8ed595-d9a4-491e-a789-a0dbff843321/re25206-pdf.pdf>
- Tilly, Ch. (2000). La desigualdad persistente, Buenos Aires, Manantial.

- Tiramonti, G. (2021). Conferencia Magistral, Congreso: Aspiraciones de jóvenes universitarios en contextos de desigualdad. México. IIS. UNAM. <https://www.youtube.com/watch?v=0Ak5or-A6p8>
- Torres, J. (1998). Las teorías de la reproducción, en "El currículum oculto". España. Morata.
- Torres, J. (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. España. Morata.
- Torres, J. (2014). Mercado y escuela. Cuadernos de Pedagogía. <https://jurjotorres.com/?tag=mercantilizacion-de-la-educacion>
- Tuirán R, Quintanilla S. (2012). 90 años de educación en México. México. FCE.
- UACM, (2005). Ley de la Universidad de la Ciudad de México. México. Gaceta Oficial del Distrito Federal No. 2-BIS. Asamblea Legislativa del Distrito Federal. https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/Portals/0/ConsejosdePlanteles/San_Lorenzo_Tezonco/Normatividad/Otras%20UACM/ley%20de%20la%20UACM.pdf
- UACM, (2016). El proyecto educativo de la UACM, versión para estudiantes. México. UACM. <https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/Inicio/Institucion/El-proyecto-educativo-de-la-uacm-version.pdf>
- UACM, (2016). Conferencia: 15 Años de la UACM. El Conversatorio de los rectores. México. Museo de la Ciudad de México. <https://youtu.be/9-rISAZhCYo>
- UACM, (2021). 20 años de la fundación de la UACM, México. https://www.facebook.com/UACM.edu.mx/videos/20-a%C3%B1os-de-la-fundaci%C3%B3n-de-la-uacm/166092452067475/?locale=es_ES
- UACM (2022). Numeralia. México. UACM. <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/ccyr/es-es/numeralia.aspx>
- Vélez, F. (2017). Educación y meritocracia, Instituto de Investigaciones Jurídicas. México. UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4589/25.pdf>
- Vélez, R. Campos, R. y C. Fonseca. (2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México. México. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>
- Villa, L. (2015). Conferencia Educación Superior y Desigualdad. Cátedra RIESED: Educación y Sociedad. México. UNIVDEP. <https://www.youtube.com/watch?v=Er10YLfTZZg>
- Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes, Sección Dossier. UDUAL. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Revista Universidades. <http://publicaciones.udual.org/doss68-3.html>
- Villa, L. (2017a). La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Conacyt. http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1619.pdf
- Villa, L. (2017b). Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos México, Instituto de Investigaciones Sociales, México, UNAM, Conacyt. http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5290/1/expresiones_desigualdades.pdf