

LA COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA VISIÓN DE LOS RECHAZADOS

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ*

INTRODUCCIÓN

La cobertura de la educación superior en México es muy baja, tanto con respecto a las expectativas que tienen los jóvenes para ingresar a este nivel, como con respecto a la que alcanzan otros países. Si bien se han hecho esfuerzos en los últimos años por aumentar y diversificar la oferta educativa de nivel superior, los resultados han sido limitados. En este capítulo se muestran las dimensiones del problema y los alcances de dicha política, así como los mecanismos de ingreso a la educación superior en el contexto de la desigualdad educativa. Por otra parte, se recupera la perspectiva de los jóvenes que no logran ingresar a este nivel y que son llamados *rechazados*. Con ello, pretendemos ubicar el problema sobre una base más certera, así como recuperar la dimensión humana de la cobertura educativa, que muchas veces parece reducirse a un problema de cifras.

LA COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La baja cobertura del nivel superior en México queda en evidencia al compararse con otros países y especialmente con los de América Latina y el Caribe. De acuerdo con las cifras de la UNESCO para los niveles que incluyen la licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, México alcanza en 2014 una cobertura educativa de 30%, cuando el promedio para la región latinoamericana y caribeña es de 46% y queda muy por debajo de países como Puerto Rico (95%), Cuba (95%), Argentina (76%), Chile (87%), etc. (véase cuadro 1).

* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

CUADRO 1
TASA DE COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR*
PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (AÑO 2014 O ÚLTIMO AÑO REPORTADO)

<i>País o territorio</i>	<i>Tasa de cobertura</i>	<i>País o territorio</i>	<i>Tasa de cobertura</i>
Puerto Rico	95.00 ^a	Bermuda	27.00 ^b
Cuba	41.00 ^b	Islas Caimán	30.55 ^d
Venezuela	78.13 ^d	México	30.00 ^b
Argentina	80.00 ^a	Jamaica	28.00 ^a
Chile	87.00 ^b	El Salvador	29.00 ^b
Islas Vírgenes	64.24 ^d	Belice	24.00 ^a
Uruguay	73.00 ^b	Honduras	21.00 ^b
Granada	52.81 ^d	S. Cristóbal y N.	18.22 ^d
Panamá	39.00 ^a	Guatemala	18.00 ^a
Perú	42.09 ^c	Montserrat	17.00 ^f
Costa Rica	53.00 ^b	Santa Lucía	17.00 ^b
Colombia	51.00 ^b	Antigua y Barbuda	23.00 ^y
Ecuador	40.00 ^a	Guyana	12.00 ^y
Bolivia	38.65 ^e	Trinidad y Tobago	12.00 ^f
Paraguay	29.00 ^a	Anguila	5.00 ^f
Brasil*	46.00 ^a	Dominicana	48.00 ^b
Aruba	17.00 ^b	América Latina y el Caribe	46.00 ^a

^y Información reportada correspondiente a 2012.

^a Información reportada correspondiente a 2013.

^b Información reportada correspondiente a 2014.

^c Información reportada correspondiente a 2010.

^d Información reportada correspondiente a 2008 y 2009.

^e Información reportada correspondiente a 2007.

^f Cobertura estimada por el Institute for Statistics de la UNESCO.

* Cálculo nacional

FUENTE: UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016: La Educación al Servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos, París, 2017.

En el discurso oficial se reconoce que la cobertura de la educación superior es baja y que se requiere incrementarla. Se proyecta para el futuro continuar con el crecimiento y alcanzar una tasa de cobertura de 40% para

2018, que en el contexto latinoamericano sigue siendo muy baja. Cabe mencionar que a finales del sexenio pasado se había establecido como meta 45% para 2018 y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se había planteado alcanzar para 2020, 48% de cobertura. No ha habido explicación para este ajuste a la baja, que bien puede interpretarse como error de cálculo, el reconocimiento de la incapacidad de crecer al ritmo prometido, o bien, el establecimiento de metas más viables.¹

De acuerdo con las cifras oficiales del gobierno mexicano, la tasa de cobertura bruta de educación superior en México había alcanzado 30.9% para el ciclo escolar 2010-2011. Pero otros cálculos menos optimistas de algunos analistas mostraron que la cobertura de educación superior para el grupo de edad de 19 a 23 años correspondió a 25.2%,² lo cual dista del 30.9% pregonado. Cualquiera de estas dos cifras muestra un nivel de cobertura muy bajo, que no alcanzó a cubrir la demanda de educación superior de los jóvenes mexicanos.

Aunque hay dudas en torno a la cifra exacta de la cobertura de la educación superior, es innegable que ésta aumentó durante el sexenio 2006-2012 aunque no con la celeridad requerida. Este crecimiento fue resultado de una política que buscó ampliar y diversificar la matrícula. Durante este periodo se crearon alrededor de 140 nuevas instituciones, además de 96 nuevas extensiones de instituciones o campus y de la apertura de nuevas carreras en 42 instituciones, así como se buscó ampliar al máximo la capacidad instalada de las instituciones ya existentes. La ampliación de la oferta se orientó básicamente hacia el impulso de Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas que se venía dando con anterioridad y principalmente desde el sexenio anterior. De igual manera, se impulsó la creación de universidades interculturales dirigidas a la población indígena que antes no tenía acceso a ellas, y se abrieron las modalidades de educación abierta y a distancia. La cobertura del sistema privado se mantuvo cons-

¹ Declaraciones hechas en la LI Sesión Ordinaria de la ANUIES. Es una meta ambiciosa pero viable: elevar la cobertura de educación superior a 48% en el año 2020: Subsecretaría de Educación Superior. Asimismo, en la XXXVI Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), realizada el 14/IV/2011 en Mérida, Yucatán, se observó que si se sigue creciendo a 0.8% anual, como ha estado ocurriendo, en 2020 se llegaría a 38.5%, por lo que propone medidas más exigentes para alcanzar ese año entre 48% y 60% y entre 66% y 83% para 2030.

² En el V Informe de Gobierno (Presidencia de la República, 2011), Felipe Calderón dio a conocer que la cobertura de nivel superior había alcanzado 30.9%. Sin embargo, Manuel Gil advierte que dicha cifra fue calculada a partir del total de la matrícula (independientemente de la edad) y dividida entre el grupo de edad entre 19 y 23 años, además de que no se especificó si se incluye también posgrado, por ello no se puede afirmar que 30.9% del grupo de edad de 19 a 23 años estudie el nivel superior (Rojas, 2011).

tante, con el antecedente de que para el periodo 2006-2007 la educación superior privada había cubierto a 32.1% del total de la matrícula del sistema (Gil, 2009).

LA OTRA CARA DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS LLAMADOS RECHAZADOS

La baja cobertura de la educación superior se expresa evidentemente en la falta de lugares en diversas universidades públicas del país. El problema no es menor, ya que se calcula que hubo un total de 376 mil aspirantes que no lograron ingresar a alguna universidad pública del país en 2011. Se estima que en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México fueron 200 mil los jóvenes que no lograron ingresar.³ Esta cifra fue en aumento, ya que en 2006 se calculaba que el total de estudiantes rechazados era de 150 mil.

En cuanto a las preferencias de los jóvenes, la demanda por un lugar en el nivel superior se dirigió claramente hacia el modelo de universidades autónomas, más que de universidades tecnológicas. En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México las instituciones más demandadas, y por ende en las que se rechaza a un mayor número de aspirantes, son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La UNAM cada año tiene una demanda de alrededor de 120 mil aspirantes por medio del concurso de selección, de los cuales sólo puede dar cabida a alrededor de 9%. El IPN tuvo en 2011 una demanda de alrededor de 90 600 lugares, de los cuales pudo atender aproximadamente a 26.8%, mientras que la UAM en el mismo año atendió a cerca de 11% de los aspirantes.⁴

La UNAM es la institución de mayor demanda y también la del mayor número de estudiantes no aceptados. Esta institución ha hecho un esfuerzo para ampliar la matrícula y para ello ha puesto en marcha diversas estrategias, entre ellas la apertura de nuevas carreras; la creación de distintos campus en el país, de nuevos lugares en la modalidad abierta y a distancia, así

³ Cifra que maneja el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) en el Boletín de Prensa, 29 de julio de 2009. Nurit Martínez dio a conocer una cifra de 375 mil rechazados (“Rechazan a 375 mil en universidades”, *El Universal*, 8/VIII/2011).

⁴ En febrero y junio de 2009 el número de aspirantes a la UNAM por medio del concurso de selección correspondió a 135 906, de los cuales fueron admitidos 16 829, lo que equivale a 8.07% (cfr. “Desplegado de la UNAM”, *La Jornada*, 29/VII/2009). En lo que se refiere al IPN la declaración fue emitida por Yoloxóchitl Bustamante Díez, Directora General del IPN (“De más de 90 mil aspirantes, el IPN sólo admitirá a 25 000, cuando mucho”, *La Jornada*, 01/VI/2011). Respecto a la UAM, véase “Acepta la UAM a 3 800 alumnos de un total de 35 000 aspirantes”, *La Jornada*, 25/VII/2011.

como la utilización al máximo de su capacidad instalada. Para el ciclo escolar 2011-2012 la UNAM contó con la matrícula más alta de la historia (324 413 estudiantes en todos los niveles). Sin embargo, la demanda de exámenes para cursar la licenciatura se ha incrementado notablemente, así entre 2001 y 2009 aumentó en 88%. Esta situación muestra que la UNAM, por sí misma, no puede resolver el problema estructural de la falta de lugares en el nivel superior.⁵

Este panorama en el que se muestra una clara concentración de la demanda en tres instituciones, se complica aún más, ya que dicha demanda también se concentra en unas cuantas carreras. A nivel nacional, las carreras más solicitadas tradicionalmente son Derecho, Administración, Medicina, Ingeniería Industrial, Ingeniería Electrónica y Ciencias de la Comunicación.

LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: OTRO PROBLEMA

Uno de los rasgos característicos de la matrícula de nivel superior en México es la desigualdad tanto en términos territoriales, como sociales. En relación con la distribución a lo largo del país, encontramos que para el periodo 2006-2007, hay casos extremos como el Distrito Federal que tuvo una cobertura de más de 47.4%; Nuevo León de 33.3% y Sonora 32.5% mientras que Chiapas sólo alcanzó 13% y Quintana Roo 13.5% (Gil, 2009).

Estas diferencias territoriales están en función tanto del propio desarrollo de las entidades federativas, como de los apoyos estatales para impulsar el desarrollo educativo.

En términos sociales se presentan también desigualdades, ya que hay un acceso diferenciado al nivel superior en función del nivel socioeconómico de los jóvenes, de tal manera que asisten en mayor medida, quienes cuentan con más altos ingresos. El problema de la desigualdad en el ingreso no es nuevo, sino que se presenta desde hace décadas en México; lejos de encontrarse respuestas satisfactorias a este problema se ha ido agudizando.

En un estudio realizado para el caso de la UNAM (Guzmán y Serrano, 2011) se encontró que los estudiantes que cuentan con mejores condiciones materiales, con apoyo familiar y con un entorno cultural favorable, son quienes logran pasar el examen e ingresar a este nivel. De esta manera, se va perfilando un proceso de selectividad que deja de lado a los estudiantes más desfavorecidos. En el mismo estudio se encontró que los antecedentes esco-

⁵ Una muestra de este crecimiento ha sido la creación, en el último año, de la Escuela Nacional de Estudios Superiores tanto en Morelia, Michoacán como en León, Guanajuato.

lares y particularmente el promedio del bachillerato y el tipo de escuela en la que cursaron los aspirantes, ya sea pública o privada, tiene un gran peso para el ingreso por concurso de selección al nivel superior de la UNAM. Si bien, estos factores son de carácter educativo, consideramos que especialmente el tipo de escuela en la que cursan los aspirantes contiene un fuerte correlato social, que va trazando un camino, en el que difícilmente puede haber marcha atrás.

Debido al reconocimiento de las diferencias sociales, hoy en día el concepto de igualdad de oportunidades de acceso a la educación, se considera muy limitado, ya que hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos. Asimismo, se considera que a pesar de que se ofrezcan, a todos los jóvenes por igual, los lugares en las universidades, en aras de la igualdad de oportunidades, se generan mecanismos de desigualdad, basados en la meritocracia, en la medida en que se someten a condiciones iguales, los sujetos que en términos socioeconómicos y culturales son diferentes (Dubet, 2005; Sen citado por Bolívar, 2005; Roemer citado por Bolívar, 2005).

Diversas propuestas confluyen en la idea de considerar que una verdadera igualdad implica considerar otras dimensiones del proceso educativo, tales como iguales oportunidades de estudio, en el acceso, en la permanencia y en los resultados o beneficios (Lemaitre, 2005; Martínez Rizo, 2002; Farell, 1997 y 1999, citado por Bolívar, 2005; Silva, 2010; Latapí, 1993); además de las dimensiones anteriores, agrega la igualdad de insumos, esto es, considera como dimensión central igualar el gasto de inversión y de operación en los servicios educativos. En este debate se ha puesto énfasis también en considerar la situación de partida de los individuos; así Roemer (citado por Bolívar, 2005) propone para lograr la equidad “nivelar el campo de juego”, lo que supone que todos cuenten con las mismas condiciones de partida; asimismo enfatiza en la necesidad de que no exista discriminación por cuestiones personales. El hecho de considerar a todos por igual, puede dar como resultado que se dé un trato desigual a aquellos que están en una situación desfavorable, por tanto, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables.

Desde el discurso oficial, se reconoce el acceso diferenciado de acuerdo con el nivel socioeconómico y se menciona, que sólo alrededor de 21% de los alumnos con menores ingresos accede a la universidad, lo cual contrasta con la cobertura de 78% de los alumnos con los más altos ingresos.⁶ Para el sec-

⁶ Declaración del subsecretario de educación superior en la XXXVIII Sesión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) celebrada en Campeche el 17 de marzo (“Pobreza niega a 80% el acceso a universidad”, *Excélsior*, 17/III/2012).

tor más desfavorecido y desde un pretendido enfoque de equidad, se continuó con el Programa Nacional de Becas (Pronabes) establecido en 2001, con el fin de apoyar la permanencia en la universidad a los grupos más desfavorecidos, así como promover el ingreso, a través de los apoyos a los estudiantes de nivel superior.

A menos de seis meses de las elecciones federales, el entonces presidente de la República anunció la puesta en marcha del Programa de Becas Universitarias 2012, que cubriría 400 mil nuevas becas a estudiantes universitarios de bajos recursos, las cuales sumadas a las becas Pronabes darían un total de 800 mil becas. En este juego de los números, se dio prioridad a la cantidad de becas otorgadas que a los montos de dichas becas, cuando es sabido por los propios estudiantes que estas becas son muy bajas y que en el mejor de los casos, permiten complementar los gastos educativos.⁷

Si bien, las investigaciones documentan que las becas Pronabes representan un apoyo importante para los jóvenes de más bajos recursos y tienen efectos positivos, en la medida en que mejoran la permanencia y el logro educativo, se ha documentado también, que se trata de un programa compensatorio que no es suficiente para lograr la equidad educativa (Miller, 2009).

En términos del debate en torno a la equidad educativa, es revelador que no se mencionaron otro tipo de apoyos que requieren los grupos más vulnerables, tales como ayudas en transporte, alimentación y programas académicos que promuevan la permanencia y el egreso.

Con la aparente intención de promover la equidad educativa y ampliar las oportunidades para los jóvenes, se estableció el Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior (Pronafines), el cual consiste en otorgar créditos educativos para el pago de inscripciones y colegiaturas para cursar la licenciatura o el posgrado en determinadas universidades privadas. Según diversos analistas, este programa lejos de promover la equidad, representa un apoyo a las universidades privadas para mantener su matrícula, así como significa también ganancias para los bancos.⁸ Por las condiciones de los créditos y por el tipo de apoyo, este programa se dirige hacia los sec-

⁷ Este programa se dio a conocer el 14 de febrero en la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata. En la convocatoria publicada en el *Diario Oficial de la Federación* del 13 de enero de 2012, se establece que el monto total por grado escolar será de \$5 000, lo que corresponde a \$400 mensuales (cfr. “Gratuidad de la educación superior pública, alternativa a las minibecas”, *Campus Milenio*, 23/II/2012).

⁸ Este programa es una iniciativa presidencial que se dio a conocer el 9 de enero de 2012 en las instalaciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). El programa consiste en otorgar un crédito a mediano plazo con un aval solidario y con una tasa de interés fija de 10% anual (“Crédito Universitario: el costoso rescate de las privadas”, *Campus Milenio*, 26/I/2012).

tores medios de la sociedad y no precisamente a los más vulnerables. Se parte de las mismas premisas de programas crediticios que han sido la base de la privatización educativa en otros países, concretamente en Chile y que han generado enormes protestas.

LOS MECANISMOS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN FILTRO

Las políticas de admisión que siguen la mayoría de las instituciones de educación superior públicas en México se engloban dentro de las llamadas políticas selectivas, que se basan en criterios académicos, como el promedio en el bachillerato y el examen de conocimientos o de habilidades, para elegir a los estudiantes de primer ingreso. Por lo regular, se pretende seleccionar a aquellos estudiantes que cuenten con las bases suficientes para el desempeño de la carrera, lo cual se espera que se traduzca en el logro educativo. Como contraparte, se encuentran las políticas inclusivas, que buscan dar cabida a los jóvenes bajo criterios democratizadores o de equidad social.

Dentro del modelo general que aplican las instituciones de educación superior en México, hay algunas variantes, ya que hay universidades como el caso de la UNAM, que aplica el pase reglamentado a los egresados del bachillerato perteneciente a la propia UNAM y ofrece a concurso abierto una determinada proporción de lugares. Por otra parte, hay instituciones que asignan un determinado número de lugares a los hijos de trabajadores de la institución.

En cuanto a los requisitos de ingreso, todas las instituciones exigen el certificado de bachillerato; algunas de éstas establecen un promedio mínimo para concursar por un lugar, sin embargo, el criterio de asignación se basa en la calificación obtenida en el examen. A partir de que se ha encontrado el importante peso del promedio del bachillerato, como predictor de permanencia y de desempeño a lo largo de la carrera, algunas instituciones como la UAM, lo han incluido como un criterio adicional al examen de ingreso. El hecho de tomar en cuenta el promedio del bachillerato permite valorar los esfuerzos vertidos durante la formación y de que los aspirantes no se “jueguen” el ingreso en un solo examen, como lo señalan Bobadilla *et al.*, 2007.

Otra variante en los procesos de ingreso es el tipo de examen que se aplica, ya que mientras algunas instituciones diseñan sus propios exámenes como es el caso de la UNAM, hay instituciones que aplican los exámenes del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) o del College Board.⁹ En general, las ins-

⁹ En el caso del Ceneval se aplica el Exani II. El examen College Board es un instrumento que evalúa el razonamiento matemático y verbal y que se aplica para ingresar a las universidades en Estados Unidos de América. Existe una versión adaptada al español que se aplica tanto para ingresar a instituciones públicas en México (como por ejemplo, la Universidad de Guadalajara-

tuciones tienden, cada vez más, a aplicar instrumentos que miden las capacidades y las habilidades más que los conocimientos. El nivel de exigencia de los resultados se encuentra en relación con la demanda de lugares que tienen las instituciones. Es importante mencionar que hay instituciones que utilizan el examen de ingreso únicamente como un instrumento de selección, mientras que hay instituciones para las cuales, los resultados de los aspirantes son un insumo para detectar el nivel académico con el que ingresan y a partir de esta información, desarrollan estrategias de regularización.

Las instituciones privadas, tanto las llamadas de elite como de absorción de la demanda, tienen requisitos de ingreso, sin embargo, los criterios de selección son mucho más laxos que los de las instituciones de educación superior públicas de alta demanda. Algunas instituciones públicas, como los Institutos Tecnológicos y las Universidades Interculturales, tienen como requisito el bachillerato aprobado y algunos de los primeros aplican exámenes de selección. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) es de las pocas instituciones que se adscriben abiertamente a las políticas llamadas inclusivas, ya que a partir de criterios de equidad asigna los lugares mediante sorteo.

En términos del debate en torno a la equidad social, el examen como mecanismo de selección ha sido cuestionado, ya que mediante procedimientos académicos se ponen en juego mecanismos de selección social (Guzmán y Serrano, 2011). Se sustenta esta afirmación en tanto que son los aspirantes que cuentan con mejores condiciones económicas, con mayores apoyos educativos y con recursos culturales los que logran ocupar los lugares que se ofrecen.

Por su parte, un problema estructural como es la falta de lugares en el sistema educativo de nivel superior, y que es competencia de la política federal, se elude, ya que se transfiere a las instituciones la tarea de seleccionar a los jóvenes y, por tanto, de rechazar a muchos de ellos. Las instituciones educativas más demandadas se encuentran rebasadas, ya que no tienen ni los recursos ni la infraestructura necesaria para acoger a los aspirantes que demandan un lugar.

Llama la atención que en México, un país con tantas desigualdades sociales, no se haya abierto el debate en todas las universidades públicas, acerca de la puesta en práctica de políticas inclusivas, que busquen la equidad educativa. Representa un gran reto para las universidades mexicanas, incluso para las más demandadas, el establecimiento de una política equilibrada que tome en cuenta criterios académicos que garanticen un nivel mínimo

ra) y a instituciones privadas (como por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey).

de conocimientos y habilidades de los aspirantes, pero que se tomen en cuenta también criterios de equidad.

LA VISIÓN DE LOS RECHAZADOS

A los jóvenes que no logran ingresar a la universidad, los medios de comunicación suelen nombrarlos *rechazados*, este término se ha hecho extensivo y se llega a utilizar en distintos ámbitos sociales. Sin embargo, no es muy frecuente que los propios jóvenes que no logran ingresar se autonombren como rechazados o se sientan rechazados. Un concepto alternativo es el de *excluidos*, que evidentemente tiene una carga política, tal como apela el propio Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

Desde la perspectiva sociológica, la exclusión es un concepto polisémico, laxo y poco preciso, ya que remite a situaciones muy diversas y extremas, tales como la segregación, la eliminación, la expulsión, el despido, etc., así como va más allá de la esfera política y económica (Karsz, 2004). Diversos autores señalan las dificultades para comprender el fenómeno de exclusión, debido a las implicaciones de tipo económico, social, político y cultural que tiene y que, en muchas ocasiones, se llega a tomar alguna de estas perspectivas como el núcleo fundamental para explicar su significado. Asimismo, se reconoce que la exclusión es un proceso multidimensional, acumulativo y secuencialmente combinado de exclusión de una pluralidad de sistemas funcionales. Es un concepto tan amplio que también debe precisarse el ámbito espacial y temporal (Luengo, 2005).

A partir de este debate y tomando con cautela el concepto de *rechazados* y de *excluidos*, la situación de quienes no logran ingresar a la universidad remite a un fenómeno en el que sujetos anteriormente insertos en un espacio social, como en este caso, en una institución educativa de nivel medio superior, quedan fuera y viven una situación de no pertenencia y de pérdida de un proyecto que ellos habían delineado. Estos hechos marcan una línea divisoria de oportunidades de los jóvenes y un estigma difícil de asumir.

Los jóvenes que no logran ingresar a la educación superior forman un grupo heterogéneo en cuanto al origen socioeconómico y a las trayectorias educativas y, por tanto, sus oportunidades son distintas. En este sentido, algunos aspirantes efectivamente son excluidos de la educación superior, porque provienen de los grupos sociales más desfavorecidos y no cuentan con posibilidades de ser aceptados en otra institución; en estos casos, la exclusión educativa puede ser el comienzo de un proceso de exclusión que sobrepase la esfera meramente educativa. Caso distinto es el de los jóvenes

que buscan varias opciones y su espectro de posibilidades es más amplio e incluso, contemplan además de otras universidades públicas, a las universidades privadas como una opción para continuar con su formación.

Si nos colocamos desde la perspectiva de los jóvenes, encontramos que el paso del bachillerato a la universidad se ha convertido en un proceso incierto y lleno de dificultades.¹⁰ La falta de lugares en el sistema educativo y la concentración de la demanda obliga a los jóvenes a participar en procesos selectivos muy competidos. Este proceso se ha convertido, para muchos, en una lucha por obtener un lugar. Por ello, los egresados del nivel medio superior tienen que plantearse distintas estrategias y escenarios para poder obtener un lugar. En el caso de la ciudad de México, los jóvenes presentan exámenes de ingreso de manera simultánea en varias instituciones, en este caso, para la UNAM, el IPN y la UAM. Por los niveles de competencia actual, difícilmente obtienen un lugar al primer intento y en la primera opción y por tanto, el ingreso a la universidad se puede prolongar hasta dos o tres años. En este lapso, los jóvenes alternan con otras actividades que bien pueden ser laborales o recreativas, o también quedarse sin ninguna actividad; todo depende de sus condiciones socioeconómicas y de la posibilidad de encontrar un trabajo. Así como muchos de ellos aprovechan estos espacios para prepararse y llegar en mejores condiciones al siguiente examen.

Los exámenes de ingreso los viven los aspirantes como un obstáculo a vencer. El nerviosismo invade a muchos y sienten que no pueden expresar lo que saben. Parece haber un acuerdo en que el examen de la UNAM es el más difícil. Ellos se quejan sobre todo de la falta de concordancia entre los programas que ellos llevaron en el bachillerato y lo que se les pregunta. Hay quienes aseguran que hay contenidos que ellos no cubrieron en el bachillerato. El examen representa también un momento de confrontación con la calidad de la enseñanza en este nivel y sienten que el bachillerato no les proporcionó las bases suficientes para ingresar a la universidad.

Más allá de las actividades que puedan realizar, el sentimiento de quedarse fuera, pero sobre todo, de sentirse fuera, los vulnera. El hecho de no encontrar un lugar en la universidad los confronta con ellos mismos, con las expectativas que se habían generado y con sus proyectos. Esta confrontación se presenta también en el terreno familiar, ya que igual que ellos, la familia se genera expectativas en relación con los hijos y con su futuro, que se ven quebrantadas de un momento a otro. Algunas familias afrontan la situación de manera conjunta con los hijos y tratan de delinear estrategias y

¹⁰ Este apartado se construye a partir de las entrevistas realizadas a 12 estudiantes que no lograron ingresar a la educación superior. Estos resultados forman parte de un trabajo más amplio, Carlota Guzmán (2012).

apoyarlos. Otras familias quisieran apoyar a sus hijos, pero no cuentan con recursos materiales y culturales para hacerlo. Sin embargo, hay también casos de padres que dejan a los hijos para que resuelvan ellos solos el problema o incluso los presionan y los culpabilizan por no poder obtener un lugar.

El momento de conocer los resultados de los exámenes de ingreso de los aspirantes que no fueron aceptados significa para ellos un *shock*, y la primera reacción más común es la sorpresa, sobre todo, en los casos en los que los jóvenes esperaban un mejor resultado o que han hecho varios intentos. La autoculpabilización es una reacción muy común de los jóvenes, en este momento asumen la responsabilidad del resultado y se lo confieren a la falta de preparación o como ellos dicen a no haberle “echado ganas”. Ellos viven como un momento muy difícil tener que comunicar el resultado tanto a familiares como amigos, ya que se sienten expuestos a juicios y descalificaciones por no haberse preparado lo suficiente. Rechazan especialmente aquellas críticas “fáciles” de quienes desconocen el nivel de competitividad y la complejidad de los exámenes. Este proceso, con toda su crudeza, hiere la autoestima de muchos y los hace sentir incapaces para enfrentar nuevos retos.

Pasado el *shock* un segundo momento es la aceptación, que es cuando se encuentran en condiciones de tomar decisiones y de perfilar estrategias. En esta etapa de aceptación, algunos jóvenes tienen actitudes críticas y se dan cuenta que su situación personal responde a un problema estructural de falta de oportunidades. La lucha por obtener un lugar ha implicado, para muchos, el despliegue de estrategias variadas de inserción y la generación de todo un saber especializado en la oferta educativa, los requisitos, las características de los exámenes, las fechas de las convocatorias, etc. Cuando los jóvenes han aceptado que no lograron ingresar, es cuando se encuentran en condiciones de decidir si continúan intentando ingresar, si solicitan el ingreso a otra institución o incluso a otra carrera que exija un menor puntaje. Si deciden continuar, implica presentar nuevos exámenes y para ello, las estrategias más comunes son prepararse para los siguientes exámenes ya sea de manera autodidacta o en cursos impartidos para ello. Definitivamente la primera vez que no son aceptados puede ser tomada con calma; sin embargo, hay quienes hacen el intento varias veces en distintas instituciones, llegando, incluso, a siete intentos hasta obtener un lugar. Esta situación les genera hastío y desesperación, ya que no están dispuestos a quedarse otro año fuera, pues lo viven como pérdida de tiempo. Otros desisten e ingresan a instituciones que eran, en principio, su segunda o tercera opción o que no habían contemplado dentro del espectro.

La búsqueda de nuevas opciones se encuentra en estrecha relación con las condiciones socioeconómicas de los jóvenes. Las universidades privadas lla-

madras de elite se configuran en la primera opción para los sectores de más altos recursos, mientras que las llamadas de absorción de la demanda son el espacio por excelencia de las clases medias que no pueden acceder a las universidades de elite. En el contexto actual de la falta de oportunidades educativas, las universidades privadas de absorción de la demanda son las que están dando cabida a todos los jóvenes que no logran acceder a las universidades privadas. Si bien, la calidad de estas universidades muchas veces se ha puesto en cuestión, representan una salida para quienes no obtuvieron un lugar. Los bajos costos de las colegiaturas y el sistema de becas que ofrecen, se configuran en una opción. Ante el temor de quedar nuevamente fuera, hay otros jóvenes que recurren a los Institutos Tecnológicos, a las Universidades Politécnicas, o bien a las opciones abiertas y a distancia. Estas opciones de ninguna manera son las que ellos deseaban, pero en términos de cobertura, se contabilizan y son tomadas en cuenta al hablar de los logros sexenales.

EL MOVIMIENTO DE ASPIRANTES EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MAES)

Ante el alarmante número de aspirantes que no logran ingresar a la educación superior se formó el MAES con la finalidad de luchar por el derecho a la educación de estos jóvenes y por obtener un lugar en el sistema educativo.

El MAES agrupa especialmente a los aspirantes de la UNAM, la UAM y el IPN y tiene sus orígenes en el Comité de Estudiantes Metropolitanos, quienes desde 1996 luchaban en contra del examen único para el ingreso al bachillerato y por la apertura de nuevos lugares. A partir de la huelga de la UNAM de 1999-2000, esta organización se desintegra al quedar varios de sus líderes presos y sus integrantes disgregados. En 2006 se retoma este movimiento, pero ahora centrado en el ingreso a la educación superior. A partir de las movilizaciones efectuadas ese año, los aspirantes rechazados lograron negociar con las autoridades el llamado *pase diferido* a la UNAM, que consiste en el otorgamiento de becas a los participantes del MAES en universidades privadas incorporadas a la UNAM durante un año, con la condición de que si éstos logran un promedio mínimo de ocho podrían ser aceptados en el segundo año de la carrera. Esta modalidad de *ingreso diferido* utiliza los lugares que dejaron libres los estudiantes que abandonaron la carrera durante el primer año y se aplica sólo a determinadas carreras que se imparten en ambas universidades.¹¹

¹¹ El MAES tiene su centro de operación en la Facultad de Ciencias de la UNAM, de donde provienen algunos de sus líderes y en donde imparten cursos gratuitos de preparación para el

Desde 2006, año con año, el MAES convoca a los estudiantes que no fueron aceptados a unirse a las movilizaciones, tales como volanteos, semáforos informativos, marchas, pero sobre todo, a un plantón frente a las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para presionar por la instalación de una mesa de negociación entre los aspirantes y las autoridades tanto de la SEP, la UNAM y el IPN. Hasta el momento cada año se ha logrado el ingreso de algunos de los participantes del MAES a la UNAM por esta modalidad de *pase diferido* y se ha tratado de ir mejorando los acuerdos. Para el año 2011 lograron ingresar 1 200 aspirantes, así como fueron otorgados 1 400 lugares en el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, con posibilidad de que los estudiantes puedan cambiarse al segundo año al sistema escolarizado, si obtienen un promedio mínimo de ocho. Este año se logró también el otorgamiento de un número de becas de la SEP y la UAM, de ocupar todos los lugares disponibles.

Los logros obtenidos por la lucha del MAES han llevado a que gran número de jóvenes se integren al movimiento como una estrategia para obtener un lugar. De tal manera, que participan en las movilizaciones más que por una convicción política, como un requisito para ser considerados como candidatos para obtener una beca y posteriormente ingresar a la UNAM. Este interés individual que motiva su participación no corresponde al sentido político que los líderes buscan darle al movimiento.

Los líderes del MAES han insistido, que los logros obtenidos son tan sólo respuestas inmediatas y que se requiere de una solución más profunda ante la falta de oportunidades educativas para los jóvenes. Ellos sostienen otras demandas, tales como la anulación del examen de admisión como mecanismo de ingreso, el pase automático de los Colegios de Bachilleres a la UAM y de los bachilleratos tecnológicos al IPN, así como el pase automático de los bachilleratos públicos y de los Colegios de Bachilleres del Estado de México a la Universidad Autónoma del Estado de México, pero sobre todo, sostienen la necesidad de aumentar el presupuesto y la matrícula para la educación superior, con el fin de que sea garantizado el derecho a la educación.¹²

Podemos afirmar que el MAES no ha tenido una respuesta y una fuerza que corresponda a las dimensiones del problema de la falta de oportunidades educativas de los jóvenes mexicanos, lo cual muestra por una parte, la débil participación de este sector, aun en las causas que le competen y le afectan directamente. Esta debilidad del movimiento lleva también a que las autoridades educativas y gubernamentales no tomen medidas más con-

examen de ingreso a la UNAM. Estos cursos son impartidos por estudiantes voluntarios provenientes de distintas carreras y es a partir de estos cursos que muchos de los aspirantes conocen al MAES y se integran a las movilizaciones.

¹² Véase <<http://aspirantesexcluidos.blogspot/p/historia.html>>.

tundentes ante las demandas de los jóvenes organizados en dicho movimiento. Por otra parte, se ha dado un proceso de “naturalización” de la lucha del MAES, ya que responde a un patrón previsible. Es sabido tanto por las mismas autoridades, como por los jóvenes rechazados y por los medios de comunicación, que cada año a partir de finales de julio, cuando se hacen públicos los resultados de la UNAM y el IPN, comienzan las marchas, posteriormente el plantón frente a las oficinas de la SEP, se instala la mesa de negociaciones y a mediados de agosto se ceden algunas becas. Evidentemente que esta dinámica generada resulta también limitada como una estrategia a más largo plazo, que pueda repercutir en la mejora de oportunidades educativas de los jóvenes mexicanos.

A MANERA DE CIERRE [...]

Como se ha mostrado, el nivel de cobertura en educación superior en México es muy bajo y sobre todo, si se le compara con otros países de América Latina. La necesidad de ampliar y diversificar la oferta educativa es urgente y tiene que pensarse también no sólo *cuánto* va a crecer, sino también *cómo* se va a hacer para sostener el crecimiento o los niveles de cobertura a los que se pretende llegar. Afrontar el *cómo* implica planear los recursos humanos necesarios para la formación de los nuevos estudiantes, así como contar con recursos materiales para lograrlo.

Por su parte, es importante plantear estrategias que garanticen que los jóvenes que ingresan a este nivel logren un buen desempeño y egreso. Este aspecto no es banal, ya que son conocidos los altos niveles de reprobación y de deserción, sobre todo, en el primer año universitario. Es sabido, desde hace décadas, que la equidad educativa no se logra solamente con la apertura de nuevos lugares, sino que tiene que garantizarse la calidad de los estudios, su pertinencia, el egreso y la inserción en el mercado de trabajo.

Se tiene que afrontar que hay insuficiencia de lugares y que la cobertura de nivel superior es desigual entre las distintas entidades federativas del país, así como el acceso a la educación superior es desigual en términos socioeconómicos. Más allá de las metas de cobertura a futuro, es necesario proponer alternativas para las presentes generaciones. Ha quedado en evidencia que la falta de oportunidades educativas quebranta la vida de los jóvenes, quienes se sienten en el vacío y que ven truncados sus proyectos educativos y personales.

Es necesario revisar los mecanismos de ingreso a la educación superior. El examen como instrumento para seleccionar ha sido muy cuestionado. Se requiere pensar en nuevos y variados mecanismos que tomen en cuenta las

habilidades y conocimientos que requieren los jóvenes para poder estudiar una licenciatura, al tiempo, que se tomen en cuenta criterios de equidad social, esto es, que se reconozcan las diferencias sociales y culturales de los aspirantes. Para ello, se cuenta con experiencias valiosas en otros países, que pueden ser útiles a las universidades, como punto de arranque para el diseño de nuevos mecanismos.

El crecimiento de la matrícula se ha pensado en términos globales y se ha olvidado de las preferencias de los jóvenes. Las opciones tecnológicas y las modalidades a distancia, que se han impulsado, responden a los intereses de algunos ya que la demanda se sigue concentrando hacia la modalidad de universidades autónomas, públicas o estatales. Estudiar en una segunda o tercera opción no siempre resulta favorable para los jóvenes, ya que muchas veces terminan abandonando los estudios.

Es innegable la importancia de que se aumenten las oportunidades educativas para los jóvenes, pero se requiere que éstas sean reales, viables y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bobadilla, Jorge; Ma. Guadalupe Huerta y Mario Larqué (2007), *El ingreso a la Universidad: ¿azar o mérito?*, Mérida, Yucatán, IX Congreso de Investigación Educativa.
- Bolívar, Antonio (2005), "Equidad educativa y teorías de la justicia", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, disponible en <www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>.
- Dubet, François (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Gil, Antón et al. (2009), *La cobertura de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- Guzmán, Carlota (2012), "Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no lograron ingresar a la universidad", en revista *Cultura y Representaciones Sociales*, año 6, núm. 12, disponible en <www.cultura.yrs.org.mx>.
- Guzmán, Carlota y Olga Serrano (2011), "Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XL (1), núm. 157, enero-marzo.
- Karsz, Saül (coord.) (2004), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Paidós.

- Latapí, Pablo (1993), “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9-41.
- Lemaitre, María José (2005), “Equidad en la educación superior: un concepto complejo”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 70-79, disponible en <www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf>.
- Luengo, Julián (coord.) (2005), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Pomares.
- Martínez Rizo, Felipe (2002), “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- Miller, Dinorah (2009), *La equidad en la Universidad. El Programa Nacional de Becas (Pronabes) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*, México, ANUIES.
- Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (2011), *Demandas del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior*, disponible en <<http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/p/historia.html>>.
- Rojas, Héctor (2011), “Es falsa cifra de cobertura universitaria: Manuel Gil”, en <<http://educacionadebate.org/2011/09/05/>>.
- Silva, Marisol (2010), *Dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior y los mecanismos institucionales de apoyo*, México, INIDE/UIA.
- UNESCO (2017), “Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016: la educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos”, París.