

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

NADA HUMANO ME ES AJENO

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

**Las desigualdades entrelazadas en las trayectorias de los jóvenes.
Caminos diversos hacia la Educación Superior Pública**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

PRESENTA

Mónica Hernández Serrano

Directora de la Tesis

Dra. Pilar Calveiro Garrido

Ciudad de México, febrero 2025.

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.

Dedicatorias

Con todo mi amor a Aimée Danae, mi gran compañera de vida.

A mi abuela Bertha, la primera mujer que abrió caminos a sus hijas y nietas.

A mis padres Aída y Roberto por motivarme a seguir siempre en el camino.

A Yudi, por su ejemplo de solidaridad y cariño.

Agradecimientos

Con todo cariño y admiración a su gran talento, dedicación y apoyo, un gran ejemplo:

Pilar Calveiro Garrido.

A la UACM por abrir oportunidades.

A todos y todas las jóvenes que me relataron su historia y me mostraron el horizonte.

A las doctoras Adriana Terán y María de los Ángeles y al maestro José Remus por su apoyo.

A todo el cuerpo docente de la maestría de defensa y promoción de los derechos humanos.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I	
Las desigualdades durante el neoliberalismo.....	9
1.1 Neoliberalismo	9
1.2 Impacto del neoliberalismo en México	18
1.3 ¿Pobreza o desigualdad?	26
1.3.1 Pobreza en México	30
1.4 El abanico de las desigualdades	42
1.4.1 Las desigualdades materia de derechos humanos.....	52
1.4.2 Desigualdad y dominación.....	55
1.4.3 Desigualdad social.....	56
1.5 La desigualdad educativa en el entramado de la desigualdad social y económica	61
1.5.1 Desigualdad horizontal	69
1.5.2 Desigualdad vertical.....	71

Capítulo II

Desigualdad en la educación superior en México durante

el periodo neoliberal.....	73
2.1 La educación es un derecho	73
2.2 Mecanismos neoliberales aplicados a la educación superior	75
2.2.1 Directrices marcadas por organismos internacionales.....	75
2.2.2 Financiación de la educación superior	77
2.3 De la buena educación a la calidad en la educación	78
2.4 Configuración de la educación superior en México	86
2.5 Políticas públicas	90
2.6 Efectos sociales del neoliberalismo en la educación superior	96
2.7 La situación de la Educación Superior en México	99
2.8 Oferta educativa y necesidades del mercado laboral	101
2.9 El impacto de las medidas neoliberales en la educación de calidad	102
2.10 Juventud y acceso a la educación superior pública	104
2.11 Piso disparate en el acceso de los jóvenes a la educación superior.....	108

Capítulo III

Trayectorias desiguales en la UNAM. Búsqueda para lograr un espacio deseado

en la educación superior pública	117
3.1 La UNAM ante el contexto de la educación superior en México	119

3.1.1 Breve historia de la UNAM	120
3.1.2 Impacto de las políticas públicas del neoliberalismo en México: el caso de la UNAM.....	121
3.2 Oportunidades de ingreso a la educación superior	122
3.2.1 Mecanismos de ingreso a las licenciaturas de la UNAM	128
3.2.2 Cobertura, demanda e ingreso	132
3.3 Las juventudes de la UNAM	151
3.4 Dispositivos de la desigualdad educativa versus estrategias de resistencia inscritos en la vida de las juventudes	159
3.4.1 Familia	160
3.4.2 Desigualdad en las escuelas	162
3.4.3 Un lugar en la universidad	166
3.4.4 Violencias que marcan brechas	169
3.4.5 Entre la escuela y el trabajo.....	173
3.4.6 Resistencias a la profecía del origen social	174
Conclusiones	177
Referencias	185
Anexo: Entrevista Semiestructurada	204

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de cuarenta años, el proyecto neoliberal se configuró como un sistema económico y político que promueve la acumulación de capital a través del comercio internacional, la desregulación del mercado, la explotación desmedida de los recursos naturales, la financiarización, el predominio de la propiedad privada y el individualismo.

A nivel político, el Estado neoliberal se rige bajo la premisa de bienestar humano entendido como la libertad del desarrollo de las capacidades “individuales” y de las libertades empresariales. Disminuyó su papel activo como responsable de los derechos sociales y en un segundo momento participó en reformar leyes y políticas para el aseguramiento del libre mercado con las menores restricciones para la explotación de recursos y mano de obra.

La región de América Latina es la más desigual del mundo, con un índice Gini de 0.48 a comparación de Europa y Asia Central (índice Gini de 0.31), la región menos desigual. En 2014, el 1% de la población más acaudalada ostentó el 70.8% de la riqueza y del patrimonio de nuestra región. En tanto, la mitad de la población más pobre acumuló solo 3.2% de dichos recursos (OXFAM, 2015).

En nuestro país y en la época salinista, la reforma del artículo 27 CPEUM canceló el derecho de los núcleos agrarios al reparto de la tierra y se autorizó el aprovechamiento por terceros de las tierras ejidales y comunales. Fue parte del Tratado de Libre Comercio y expresó la capitalización del campo por la inversión extranjera.

Entre las características del modelo neoliberal se encuentran las crisis económicas cíclicas a nivel global con efectos adversos en los ingresos de las familias. Esta configuración genera un impacto económico principalmente en los grupos más vulnerables, abriendo la asimetría entre las clases

sociales acompañada del deterioro de servicios públicos y de los derechos sociales tales como la salud, la educación y el empleo. La desigualdad en nuestro país se distribuye en 43% de la riqueza para el sector acaudalado que equivale al 1% de los mexicanos (Esquivel, 2015). CEPAL estima que aumente la desigualdad como efecto de las condiciones económicas y sociales de la pandemia en un coeficiente Gini de 0.50.

Las marcadas diferencias económicas producen y sostienen ordenamientos y procesos sociales desiguales en la distribución de los bienes producidos en la sociedad y en diferentes áreas de la vida humana: alimentación, salud, vivienda y sus servicios, esperanza de vida, educación, empleo, trato digno, reconocimiento social y libertad.

Desde el punto de vista de los derechos humanos, la desigualdad en el acceso a los servicios básicos constituye una violación al ser contraria a los principios éticos de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social. La desigualdad no sólo limita su campo de acción a la esfera económica, pone en cuestionamiento algunos de los ejes rectores de los derechos humanos. El ordenamiento neoliberal que pregona la competencia, pero no resuelve las brechas entre los grupos sociales, sino más bien, las incrementa y esto se traduce en condiciones de vida desiguales. Implica un piso disparate ocasionado por la acumulación de un grupo social en contraparte con otro grupo que vive en desventaja social.

Entre los factores más potentes de la desigualdad de recursos y acceso a las oportunidades recae en la educación. (Esteves, et al., 2013). Las condiciones de las escuelas se encuentran estratificadas por la calidad de la enseñanza, el ambiente escolar, la infraestructura, la preparación docente que a la postre amplía las brechas entre los grupos sociales. A pesar de una mayor cobertura en la educación básica, esto no se traduce en una educación equivalente y equitativa en nuestro país. Las oportunidades educativas también se distribuyen de forma desigual. Este fenómeno se vuelve un

cuello de botella cuando se avanza a los niveles medio superior y superior, lo que se traduce en menores oportunidades para ingresar a bachilleratos y licenciaturas.

La educación es clave fundamental para el desarrollo individual y social, así como para propiciar la participación económica y política. En México, existe el modelo de expansión educativa que se fundamenta en el ejercicio del derecho a la educación, y tiene por objetivo la universalización del acceso a la educación hasta el nivel medio superior.

Además, el Estado mexicano reconoce su responsabilidad de asegurar la educación superior en la reforma al artículo 3° constitucional (DOF; 2019). En el gobierno de Andrés Manuel López Obrador se garantiza, a nivel legal, la educación superior como un derecho en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF; 2021).

Sin embargo, la calidad de las ofertas educativas no es equivalente, lo que resulta en una mayor diferenciación social, fortalece la desigualdad y abre las brechas educativas entre los distintos grupos sociales. Una de estas brechas es la que existe entre la educación pública y la privada. Esquivel (2015) afirma que las escuelas públicas de nivel medio superior presentan un lamentable estado físico y material lo cual, las coloca en desventaja frente a la mayoría de los estudiantes que asisten a la escuela privada. Ello incide en el limitado acceso a la educación superior y el rechazo de aspirantes que, en 2018, alcanzó 48.6% (CONEVAL, 2018).

El derecho a la educación no se limita al hecho de que los individuos adquieran conocimientos, además les permite el desarrollo de sus aptitudes sociales, emocionales y de razonamiento, lo cual los prepara para actuar en beneficio de una sociedad cada vez más compleja y globalizada. La educación facilita la inclusión social, amplía las oportunidades de integración laboral, propicia movilidad social,

reduce la pobreza y permite construir ciudadanía e identidad social. Es así como el goce del derecho a la educación de calidad es un medio esencial para lograr el reconocimiento social e implementación de otros derechos (Rico y Trucco, 2014; Macías, 2019).

La calidad en la educación se ha convertido en un mecanismo para evaluar a las escuelas, a la docencia y al alumnado con medidas impuestas por organismos internacionales como CEPAL. Una institución que brinda una educación de calidad consigue una imagen de respeto y aceptación de sus egresados por parte de la sociedad, de su entorno económico, sus instituciones y otros centros educativos de nivel superior (Fabela-Cárdenas, 2012). A pesar de los intentos de algunos programas dirigidos a poblaciones con diferentes condiciones de vida y necesidades de aprendizaje (como la educación comunitaria, las modalidades de educación indígena, el programa de escuelas de calidad y la telesecundaria), los resultados de distintos estudios muestran que todavía persisten profundas diferencias. En general, los niños que viven en zonas rurales, los pobres y los indígenas reciben servicios educativos de calidad inferior, presentan resultados de aprendizaje más bajos y tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo después de la educación básica que los niños de escuelas urbanas, es especial las de clase media y alta.

En nuestro país durante el año 2018, había 2 724 instituciones de educación superior de las cuales 892 eran de carácter público y 1832 eran de carácter privado. En cuanto a las instituciones con programas de calidad existían en total 458 compuestas por 378 en universidades públicas y sólo 80 en universidades privadas. Este panorama indica que aún con los estándares de calidad dictaminados por organismos internacionales, el peso de la calidad en la educación superior se encuentra en la educación pública (2018, ANUIES).

Las investigaciones indican que circunstancias socioeconómicas, como la escolaridad de los padres y los recursos económicos de la familia, tienen efectos más importantes que otros en las probabilidades de dar continuidad al proceso educativo. A su vez, las dificultades son mayores en las transiciones más avanzadas; es decir, aquellas en las que se reduce la cobertura y donde se presenta mayor selectividad de estudiantes que transitan de uno a otro nivel. La desigualdad de oportunidades de progresión escolar se reduce en la transición de la primaria a la secundaria, pero se incrementa en el acceso a la educación media superior y superior, produciendo así un desplazamiento en el foco de la desigualdad a etapas más tardías de la trayectoria escolar. Esto indicaría que en la medida en que se avanza en la trayectoria escolar la disponibilidad de recursos económicos es un factor cada vez más importante para la continuidad escolar (Solís, 2013).

En el ámbito educativo operan fuertes mecanismos de reproducción social y cultural, siendo la escuela un punto clave para la exclusión. Hay estudiantes que acuden a escuelas que cumplen con su papel de instituciones de aprendizaje y formación. También hay estudiantes sentenciados a cursar por escuelas que no les brindan espacios y oportunidades de formación suficientes para continuar con sus trayectorias a nivel superior, ni tampoco para incorporarse al mercado de trabajo y de la vida social, así que resultan condenados a empleos precarios y mal remunerados (Casillas, et al, 2015; Tapia & Valenti,2016).

La presente investigación indaga en torno a las preguntas ¿cómo se articulan los dispositivos de la desigualdad entre los jóvenes, ya sea por razones económicas de origen social o de género, con respecto a sus oportunidades para ingresar a la UNAM? ¿En qué medida estos factores violan el derecho humano a recibir una educación de calidad? El recorrido para problematizar este fenómeno fue analizar el contexto de la educación en nuestro país a la luz de las políticas neoliberales, la relación

entre la desigualdad económica, social y su impacto en las oportunidades para ingresar y concluir la educación superior. El lugar de observación fue la UNAM por su doble condición de institución pública y la que ostenta mayor calidad educativa en el país.

Para guiar las coordenadas del estudio se plantearon las siguientes hipótesis: 1) los jóvenes provenientes de familias con bajos recursos aún acuden a la educación superior pública como medio de movilidad social; 2) la desigualdad económica y social se configura en todo el proceso educativo y culmina en las escasas oportunidades de ingresar a la UNAM; 3) las trayectorias educativas de las juventudes expresan y reproducen las desigualdades que el neoliberalismo alimenta y que lesionan el derecho a una educación superior de calidad.; 4) existen dispositivos de resistencia personal, familiar y social que le permiten a algunos superar los obstáculos para ingresar a la UNAM. Este trabajo inicia con una construcción de contexto en términos teóricos y empíricos, acerca de las relaciones entre el neoliberalismo y las políticas educativas vigentes. Para ello se hizo una exhaustiva recopilación de artículos y bibliografía en fuentes reconocidas en la academia.

En un segundo momento, se obtuvieron datos duros sobre pobreza, indicadores de desigualdad económica y educativa, composición de la población mexicana, panorama educativo, cobertura educativa, instituciones de educación superior, perfiles del estudiantado de la UNAM. Las fuentes de datos incluyeron OXFAM, CONEVAL, CEPAL, BM, OMS, INEE, INEGI, ANUIES, numeralia y estadísticas de la UNAM y diversas investigaciones.

La investigación cuantitativa nos abre el panorama del contexto del fenómeno y delinea los dispositivos de la desigualdad económica y educativa a grandes rasgos. Para guiar las coordenadas de la pregunta de investigación a nivel cualitativo se realizaron once entrevistas semiestructuradas, nueve a estudiantes de la UNAM-Ciudad Universitaria, FES Zaragoza, FES Iztacala y FES Aragón-

de las carreras de psicología, derecho, química-fármaco-biológica, arquitectura, física y matemáticas (tres mujeres y seis hombres). Las edades de los jóvenes oscilan entre los 17 y 26 años. Por otra parte, el análisis cualitativo partió de los datos de dos entrevistas piloto, realizadas a un hombre y una mujer que concursaron para ingresar a nivel licenciatura y no fueron admitidos debido a su puntaje en el examen correspondiente.

El principal objetivo de la investigación es analizar los dispositivos que articulan la desigualdad económica y social dificultando la oportunidad de ingresar a la UNAM en jóvenes con determinadas condiciones socioeconómicas. Para lograr esta meta, se pretende: identificar las condiciones de la educación de nuestro país; identificar los factores que articulan origen social, trayectoria educativa, origen étnico y género y que pueden actuar como disparadores de la desigualdad educativa y, a la postre, como obstáculos en el acceso a la educación superior violando su derecho a la misma. Observar las estrategias de resistencia de los jóvenes que pueden generar facilitadores y redes de apoyo para iniciar o continuar con sus estudios universitarios en la UNAM.

El camino trazado se encuentra desarrollado en tres capítulos. El primero trata sobre las desigualdades en el período neoliberal. Se discute sobre la pobreza y la desigualdad en nuestro país. Se señala que la desigualdad actúa en diversos ámbitos, más allá del económico, y a través de múltiples dispositivos. En consecuencia, es parte de los mecanismos de dominación y atenta contra los derechos humanos de las personas. Este recorrido abarca teorías y datos que despliegan las características y dimensiones de la desigualdad para ampliar su comprensión y sus consecuencias.

En el segundo capítulo, el foco de atención está en el área educativa a nivel superior en donde se observan los resultados de la desigualdad. Siguiendo la línea del anterior capítulo, el análisis se sitúa en la comprensión de los mecanismos neoliberales como efectos adversos para ejercer el derecho a

la educación en nuestro país, entre ellos, la influencia de los organismos internacionales y los estándares de la llamada calidad educativa. Se ofrece un panorama sobre la educación superior en México y la configuración de la desigualdad de oportunidades y derechos.

Por medio del tercer capítulo, colocamos a la UNAM como punto de referencia contextual de la investigación, en tanto, la mayor y la más reconocida institución de educación superior del país. Se realiza todo un desglose por medio de datos cuantitativos de la población universitaria y sus características, así como los mecanismos de ingreso. Para finalizar analizamos la desigualdad y sus dispositivos sociales mediante los relatos compartidos por jóvenes que confirman las hipótesis enunciadas.

La investigación pretende contribuir a evidenciar que la desigualdad tiene como punto de origen la distribución inequitativa de los bienes y servicios producidos en sociedad, que esto, a su vez, está imbricado con el distanciamiento de las clases sociales y genera obstáculos y exclusión en los procesos educativos. De ahí, la relevancia de que la educación superior pública ofrezca espacios de movilidad social que permitan atenuar las brechas entre grupos sociales y que haga efectivo el derecho a la educación superior de calidad, a la vez que reconozca los mecanismos de resistencia que las juventudes despliegan buscando un espacio en la UNAM que, en definitiva, se traduce en la posibilidad de encontrar un espacio de desarrollo personal y social.

CAPÍTULO I Las desigualdades durante el neoliberalismo

1.1 Neoliberalismo

El capitalismo como sistema económico, social, político se ha transformado con las condiciones históricas de cada región, y se ha reconfigurado gracias a los avances científicos y tecnológicos. De una fase de producción industrial a manos de la clase obrera a una fase actual de financiamiento, apertura de mercados, mercantilización en ámbitos públicos y privados a nivel global, explotación laboral, depredación de los recursos naturales. El capitalismo actual se rige por los fundamentos neoliberales para asegurar en los ámbitos económicos, políticos, legales, sociales y personales su plena realización.

La mutación del capitalismo en sus diversas formas se ha reconstituido y actualiza sus dispositivos de dominación, de tal manera, que cada vez, que una modalidad organizativa adquiere relativa estabilidad, se despliega otra fase específica del desarrollo capitalista. Es ahí cuando se abre un proceso de tensión con oposición y antagonismo que conduce a una crisis y posteriormente cede el paso a configuraciones nuevas que conservan su esencia y reinician el enfrentamiento en nuevos terrenos (Moncayo, 2004; citado por Estrada y Moreno, 2008).

Para Keynes, “el capitalismo se basa en instituciones que han evolucionado a lo largo del tiempo; no se trata de un sistema idealizado formado únicamente por individuos que buscan maximizar su propio bienestar y de los mercados creados por sus actividades. El capitalismo siempre cambia, se había transformado desde la época en que Marx lo analizó al grado de no ser reconocible” (Backhouse y Bateman, 2014, pp. 73).

Cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial, el mundo capitalista creció en condiciones favorables para la reproducción del capital: se destinaron beneficios para aumentar el crecimiento, se invirtió en nuevas tecnologías y en capital fijo, en infraestructura y políticas de empleo e instituciones de bienestar, así como en la estabilización de las relaciones de producción (Estrada y Moreno, 2008).

De acuerdo con Keynes: “la acumulación basada en la desigualdad había sido parte fundamental del orden social anterior a la guerra (mundial). No era natural que una población, en la que pocos disfrutaban de las comodidades de la vida, acumularan tanto. Las clases trabajadoras podrían ya no estar dispuestas a tantas privaciones, y las clases capitalistas podrían intentar disfrutar más ampliamente sus libertades de consumo” (citado por Backhouse y Bateman, 2014, pp. 77).

Las políticas presupuestarias y monetarias de Keynes fueron aplicadas como medidas para amortiguar los ciclos económicos propios del capitalismo. En este sentido, la inversión pública fue esencial para la estabilización del empleo y la producción, derivados de los vaivenes del capitalismo. De esta manera, se favoreció la adaptación del consumo de masas, el aumento en la productividad y en la demanda, al incrementar el poder de compra de los trabajadores cambió su consumo y así se incorporaron al proceso de acumulación capitalista (Harvey, 2007; Backhouse y Beteman, 2014; Farge, 2007).

Se formula el modelo de Estado de Bienestar con el objeto de resolver la situación social y económica derivada de las guerras mundiales y con la misión de mediar las relaciones de producción. Su política económica se orientó al crecimiento de la capacidad productiva, así como políticas fiscales y monetarias para incrementar el empleo y el ingreso. Dicho modelo pretendía garantizar a toda la población los niveles mínimos de bienestar y suponía avanzar hacia un modelo de desmercantilización de los servicios sociales y el acceso más allá de las restricciones que impone el mercado. La estrategia fue proveer de servicios básicos a bajo precio, garantizar la seguridad social

y fomentar el equilibrio interno regional. Con el aumento del gasto público se buscó la redistribución de recursos y bienestar social. El Estado era centralizado y se regía bajo el principio de racionalidad administrativa (Torres y Rojas, 2015; Farge, 2007).

En el contexto histórico de la posguerra, la política del Estado se articuló con el mercado e instituciones encaminadas a una pretendida y “anhelada paz en un ambiente de estabilidad”. Para tales fines, se crean instituciones supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (1945), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (ambos fueron creados en 1944, en Bretton Woods, Estados Unidos) y el Banco de Pagos Internacionales de Basilea (creado en 1930, en Suiza). Se incentiva también el libre comercio de bienes mediante un sistema de tipo de cambios sujeto a la conversión del dólar estadounidense en oro (Harvey, 2007).

Las formulaciones del Estado de bienestar no eran un consenso total, en forma paralela emerge el neoliberalismo y tiene sus orígenes en el Coloquio de Lippman en París (1938), donde se proclamó la defensa del mercado y de sus mecanismos protectores de la economía. Otro punto central de esta postura es el establecimiento y la defensa del Estado de Derecho, así como el recelo de las obras públicas y de la gestión monetaria (Davies, 2015). El programa neoliberal tenía como otro punto de partida la crítica al Estado de Bienestar con su poder institucional y la burocracia (Escalante, 2019).

Las primeras visiones neoliberales emanadas de las universidades estadounidenses de Virginia y Chicago ponían el acento sobre las decisiones del poder ejecutivo, las cuales tendrían que alejarse de los objetivos populistas a corto plazo, era menester poner ese poder en manos de tecnócratas como medida para proteger la racionalidad del sistema de precios (Davies, 2016).

A partir de la segunda mitad de la década de 1970, se ponen en marcha las directrices de Milton Friedman en términos de recorte de gasto público, liberalización comercial y desregulación del sector

financiero. En un contexto de inestabilidad, desempleo, crisis económica, pobreza, huelgas, manifestaciones sociales.¹ El laboratorio para implementar el modelo fue Chile con las condiciones de la dictadura de Pinochet, incluso Hayek visitó el país en 1981. A principios de la década de 1980 se presentó una crisis de deuda de países periféricos, en la cual, el BM y el FMI intervinieron en la renegociación de la deuda condicionada con la aplicación de Programas de Ajuste Estructural consistentes con la disminución del gasto público, control de la inflación, privatización de activos públicos y apertura comercial. (Escalante, 2019).

Es así como terminan los treinta gloriosos, y emerge la crisis de los procesos de acumulación, anunciando nuevas modalidades de los procesos de acumulación propios del capitalismo. Esta crisis determinaría el tránsito de un régimen de acumulación a otro; que esta debería ser entendida en términos de generación de condiciones de posibilidad para las reestructuraciones y reorganizaciones de las formaciones sociales capitalistas. En los años 1980 creció la desocupación y la pobreza, y la exclusión social. (Farge, 2007; Estrada y Moreno, 2008). La difusión del neoliberalismo como doctrina comenzó a finales de los años 1970 hasta la caída del muro de Berlín, sus prominentes representantes fueron Reagan y Thatcher (Davies, 2007).

De acuerdo con Therborn (2003) el neoliberalismo es un proyecto racional con una doctrina coherente, vinculada y reforzada por intensos procesos de transformación histórica del capitalismo. Dicha doctrina se asocia a una nueva dinámica tecnológica, gerencial y financiera de los mercados y la libre competencia. El neoliberalismo constituye un proyecto de clase y un régimen disciplinario. Es un modelo político orientado a establecer las condiciones de acumulación del capital y mantener

¹ El impacto de la implementación del modelo neoliberal en las condiciones de vida en América Latina exacerbó la pobreza, las cifras arrojan 113 millones en 1970. En la década de 1980 se incrementó a 135.9 millones de pobres e indigentes. Durante la década de 1990 siguió aumentando a 200.2 millones y en 1997 sumaron 204 millones (CEPAL, 1998; citado por Medina, 2001).

el poder de las élites económicas. Se trata de un proyecto de clase con una ideología orientada a consolidar su poder bajo la retórica del individualismo, la libertad, la movilidad social y la seguridad nacional. Uno de sus múltiples impactos en la vida social, es la inequidad en la distribución de los bienes materiales y culturales (Bayón, 2019).

Desde el punto de vista político se orienta a restablecer, vigilar y sostener las condiciones para la acumulación del capital y a mantener el poder de las élites económicas; así como leyes institucionales impuestas en gran parte del mundo (Escalante, 2015).

El objetivo del Estado neoliberal es crear y preservar el marco institucional y la acumulación de capital, así como asegurar por medio de las funciones militares, defensivas, policiales y legales los derechos de la propiedad privada y el correcto funcionamiento de los mercados (Harvey, 2007). Sin embargo, en las áreas en las que no existía mercado, tales como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la explotación de los recursos naturales, debe permitir una apertura de mercados mediante la acción estatal.

La doctrina neoliberal pretende transformar el Estado como sostén y catalizador de la lógica del mercado. El mercado es concebido bajo como un mecanismo para procesar la información de los consumidores y sus necesidades. Con respecto al ámbito público y privado, se piensa que el primero es menos eficiente y a riesgo de empañarse por la corrupción. Por lo tanto, la mejor opción es lo privado (Escalante, 2015).

Bajo esta lógica de mercado, se disminuye el campo de acción del Estado y se potencializa la privatización de las empresas públicas tanto al capital nacional como extranjero. El gasto en programas sociales principalmente en salud y educación se reducen significativamente. Con respecto a la economía se promueve la competencia abriendo el mercado a empresas y corporaciones en

detrimento de pequeños negocios; desregulación comercial y financiera, tratados internacionales de libre comercio; reformas fiscales benéficas para los sectores que producen las ganancias y la flexibilización laboral (Calveiro, 2019).

Mises (Escalante, 2015; Davis, 2016) postuló como principio neoliberal al gasto social como un factor que dispersa el capital y contribuye al aumento de consumos, pero deteriora la acumulación del capital. Su propuesta de democracia económica consiste en el poder de los empresarios que depende de los consumidores a los cuales considera soberanos. El papel del estado es una amenaza cuando interfiere con la voluntad de los consumidores a través de leyes, reglamentos y prohibiciones.

Entre las medidas pragmáticas del modelo neoliberal se encuentra la reducción del gasto público, eliminación del déficit presupuestal a través de la disminución significativa de los subsidios, el empequeñecimiento del Estado y el despido masivo de burócratas, así como la privatización de las empresas paraestatales y libertad para los empresarios e inversionistas (Escalante, 2015). El Estado neoliberal estratifica y normativiza el acceso a bienes y servicios, diferenciado su provisión por tipo de ocupación, otorga sólo ciertos privilegios a los trabajadores industriales, a través del seguro social. La política neoliberal sólo intervenía si comprobaba que los individuos no contaban con recursos mínimos para acceder a bienes y servicios muy básicos. (Torres y Rojas, 2015).

El Estado neoliberal implementa mecanismos de combate a la pobreza en el marco que impone la política económica de libre mercado a un Estado reducido y con bajos márgenes de control social, asumiendo que la eficiencia del mercado genera bienestar económico y social. El supuesto es que permite a los excluidos integrarse al circuito económico y disfrutar de los beneficios derivados; por tanto, se orienta a la cobertura de la población residual del mercado. Se sacrifica el gasto social para canalizarlo a actividades que permitan fomentar el crecimiento económico impulsado por agentes privados. (Torres y Rojas, 2015).

Con respecto al ámbito público y privado, se piensa que el primero es menos eficiente y a riesgo de empañarse por la corrupción, por lo tanto, la mejor opción es lo privado (Escalante, 2015).

Las medidas neoliberales en materia política y económica aplicadas en general y de forma muy específica a los países periféricos enfrentan problemas con su deuda externa, se establecen presiones de los países centrales para la aplicación de ajustes estructurales que garanticen el pago de la deuda (Ortíz, 1998). El acelerado movimiento de bienes y capitales que llamamos globalización depende de la posibilidad de explotar las diferencias entre sistemas normativos de un país a otro. La inversión, las fábricas se desplazan de un lugar a otro porque la legislación fiscal y laboral es más flexible, los salarios más bajos, la legislación ambiental es más permisiva. Es indispensable mantener cerradas las fronteras para la circulación de personas, de manera que se pueda aprovechar la mano de obra barata de un sitio a otro. Sin fronteras no habría integración del mercado global (Escalante, 2015).

El proceso neoliberal ha producido destrucción creativa, tanto de los marcos y poderes institucionales previamente existentes que desafían las formas tradicionales de soberanía estatal, como de las relaciones sociales, la protección social, tecnología, las formas de vida y del pensamiento, los vínculos con la tierra y producción (Harvey, 2007).

El tránsito de una fase capitalista a otra en términos de transformaciones sistémicas se lleva a cabo cuando el régimen no se sostiene. Dicha sucesión se efectuó en dos momentos: el primero con el auge de expansión material y de inversión productiva en la cual, el dinero mueve una creciente masa de mercancías. En un segundo momento conocido como proceso de financiarización del capital caracterizado por la especulación y el crecimiento financiero con un aumento en la masa de capital-dinero que se libera en forma de mercancía. (Estrada y Moreno, 2008).

Los procesos de acumulación de capital dependen de estructuras institucionales formales e

informales. El Estado y las disposiciones jurídicas deberían garantizar los derechos de propiedad, los contratos y la seguridad monetaria a través de los dispositivos coercitivos. Cuando esto no sucede, y ubicándonos en los escenarios de acumulación por desposesión, formas parainstitucionales entran a garantizar esos factores (Estrada y Moreno, 2008).

Lamont (2018; citado por Bayón, 2019) señala que a la par de la profundización de la desigualdad de ingresos y riqueza se desarrollan brechas de reconocimiento y estigmatización en relación con las disparidades de valor y membresía cultural entre los grupos de una sociedad. En este sentido, el discurso dominante sobre la construcción del sujeto se vincula al valor social y cultural con la identidad, ocupación, estilo de vida y atributos de los cuales, una gran proporción de la población es excluida y discriminada, es subordinada a las relaciones de poder y jerarquización económica, social, cultural, educativa y laboral. El neoliberalismo reduce lo social a lo económico (Calveiro, 2019).

El mercado es uno de los pilares del orden neoliberal sustentado por la libertad y en el funcionamiento eficiente de la economía. Su defensa es un orden legal que permita al mercado introducirse en el sector energético, salud, educación. Este rubro de la educación cobra singular importancia, ya que forma a los individuos para el mercado. La argumentación neoliberal es que existe el desempleo, el empleo precario y poco productiva porque existe un desajuste entre la escuela y el mercado laboral. Esto se traduce en pensar a la escuela como una empresa en la cual es necesario abatir costos, aumentar la productividad y los rendimientos. A la postre, significa ahorrar en las instalaciones, equipamiento, material didáctico, infraestructura, capacitación, reducción de salarios y plazas para el profesorado (Escalante, 2019).

Con esta dinámica se generan retos en defensa de la justicia social, de los derechos sociales, económicos y se crean problemas ambientales que generan nuevas formas de injusticia social, así como mecanismos específicos y concretos que introducen a una buena parte de la humanidad a

condiciones de miseria, enfermedad y violencia.

La hegemonía del mercado y del libre comercio no significan la victoria del capitalismo. El globalismo socava la soberanía territorial del Estado y profundiza la desigualdad, pero hay un potencial para la innovación política al abrir a la expansión de la acción colectiva a nivel internacional (Arditi, 2009).

La fase actual de capitalismo criminal comprende de una configuración de acumulación por desposesión, desregularización, precarización del trabajo, financiarización productiva y de las finanzas, transnacionalización de los mercados. Este régimen genera zonas grises entre mecanismos internacionales, legales e ilegales de acumulación (Estrada,2008).

El capitalismo en su modalidad neoliberal se encuentra en una crisis, se resiste a perecer, sus reacciones y dispositivos son atravesados por prácticas formales, informales, legales e ilegales cargadas de violencia. A toda costa, domina el principio de acumulación de capital, aunque signifique menoscabar la condición humana, arrasar con los recursos naturales y excluir a la mayoría de la población de los bienes producidos por toda la sociedad.

En este sentido, el neoliberalismo fortalece y potencializa los dispositivos de fragmentación social: “La desigualdad es acentuada por estos formatos de régimen neoliberal que pregona la tolerancia y la promoción de la diversidad social, cultural, étnica y a la vez establece distinciones que segmentan y excluyen generando tensiones y contradicciones a nivel social” (Calveiro, 2019:24).

1.2 Impacto del neoliberalismo en México

América Latina y el Estado mexicano no fueron ajenos a las condiciones mundiales de la posguerra, por tanto, adoptaron ciertos elementos constitutivos del Estado de Bienestar: la inversión en infraestructura en educación y salud, la seguridad social idealmente universal, protección al desempleo y servicios de cuidados y protección para la infancia (Ordóñez, 2012; Altamirano y Campos, 2020).

Desde los años 1940 y hasta finales de 1980, las estrategias de crecimiento económico de diversos países periféricos basaron la intervención del Estado en la actividad económica bajo un modelo industrial y fortalecimiento del mercado interno. El Estado participó activamente en la economía, principalmente en la protección y fomento a las empresas nacionales, la fijación de aranceles, precios de garantía, apoyos fiscales y exenciones. Además, creó instituciones especializadas para atender diversas problemáticas sectoriales. México alteró la estructura socioespacial de las inversiones e incrementó el número de trabajadores asalariados que migraron del campo hacia los centros urbanos e industriales. (Torres y Rojas, 2015).

A lo largo de la región, los Estados adoptan modelos contributivos de seguridad social entre los trabajadores, empleados y gobierno basado en la dualidad del empleo: por un lado, trabajos formales protegidos con seguridad social y por otro, actividades informales sin prestaciones (Altamirano y Campos, 2020).

En la práctica política, el modelo mexicano de bienestar es fragmentado, de seguridad social limitada a la protección de obreros, empleados públicos, de servicios y formales (Ordóñez, 2012). La seguridad social se obtiene por vía contractual y el beneficio de las políticas sociales no cubre a la mayor parte de la población. El gobierno mexicano emplea paliativos como los subsidios a la leche, tortilla y

algunos alimentos para mitigar la pobreza (Gallardo y Martínez, 2012).

Los instrumentos de fomento económico general incluyeron la formación de recursos humanos, la construcción pública de infraestructura, la formación de un sistema financiero funcional al desarrollo y mediante la creación de un sistema bancario nacional de desarrollo y la regulación y la supervisión del sistema de banca comercial. Dicho sistema se regulaba mediante reservas obligatorias depositadas en el banco central, cajones de asignación selectiva de créditos y regulación de las tasas de interés. Asimismo, se fomentó el desarrollo del sector energético mediante grandes empresas públicas de petróleo (PEMEX) y de electricidad (CFE), y la fundación del marco legislativo indispensable para regular el sano funcionamiento de los mercados (Calva, 2019).

Para la década de 1970, surgen cuestionamientos, desde el incipiente neoliberalismo, acerca del insostenible gasto social del Estado y de su operación burocrática, descenso de la recaudación fiscal, aunado a la crisis petrolera mundial que mermó el modelo keynesiano y la urgencia de medidas estructurales (Cárdenas, 2017).

La política económica neoliberal se configuró en dos momentos: el primero parte de la esfera internacional, que se fundamenta en las recomendaciones de las Organizaciones Internacionales de corte liberal para la instauración del proyecto como tendencia global; el segundo momento parte del contexto nacional que tiene su origen en el proceso económico- político de la segunda mitad de la década de 1970, la cual estuvo anclada al estatismo nacionalista y modelo de Industrialización de sustitución de importaciones (Regalado, 2020).

En el caso mexicano se empieza a vislumbrar las políticas neoliberales a partir del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988). Durante este periodo se deseaba insertar a nuestro país en la economía mundial empleando como estrategia la incorporación al GATT (Méndez, 1998).

La crisis de la deuda de 1982 fue un factor detonante en la implementación de la política neoliberal. Los economistas pretendieron resolverla a través de la renegociación con las instituciones financieras y bancos acreedores. Para 1983, el ajuste a las finanzas públicas impactó al gasto social con una disminución del 15%. Entre los programas con mayor recorte presupuestal resaltan los encaminados al combate a la pobreza rural. En materia de salud y educación comienza el proceso de descentralización con la transferencia de los servicios a cargo de los gobiernos estatales (Calva, 2019; Ordoñez, 2012).

En nuestro país, el neoliberalismo ha golpeado de manera violenta y directa con medidas económicas, sociales y políticas dictadas por el FMI e implementadas por los gobiernos priistas y panistas. Roux (2009) expone cuatro ejes bajo los cuales el Estado mexicano se alienó a la reestructuración del capital a nivel mundial. En primer término, la reorganización de los procesos productivos y recomposición de las relaciones laborales a través de la precarización y flexibilidad laboral. El segundo punto es el desmantelamiento de la propiedad agraria ejidal y su incorporación al mercado capitalista con la reforma al artículo 27 CPEUM dando fin al reparto agrario y con cambios en la ley sobre la propiedad y usufructo de bosques y aguas, convirtiendo a la tierra en mercancía para compañías y propietarios privados y extranjeros. El tercer eje es relativo a la privatización de bienes públicos y el desmantelamiento de la estructura productiva estatal, un ejemplo claro es la privatización de carreteras, puertos, aeropuertos, ferrocarriles, telecomunicaciones, banca, servicios financieros, petroquímica, minas. Por último, la integración subordinada a los mercados internacionales, específicamente de Estados Unidos por medio de la desregulación comercial y la apertura la inversión extranjera con la firma del TLCAN.

El gobierno salinista, bajo la óptica neoliberal, mantuvo políticas sociales, sin contradecir a la lógica del mercado, a través de un fuerte control de las finanzas públicas con criterios focalizados en

PRONASOL y SEDESOL para erradicar la pobreza extrema, en vacunación y ampliar la cobertura educativa de la población de menores ingresos. Las políticas sociales salinistas implican la apertura en servicios privados acompañada de una disminución del Estado, es decir, se rige bajo el principio de corresponsabilidad en el cual, la población es también partícipe en términos de eficacia y gestión (Ordoñez, 2012; Martínez, 2020).

En 1988, se firmó el primer Pacto de Solidaridad Económica encabezados por el gobierno y los empresarios de los grupos oligopólicos de mayor dinamismo (industrias y casas de bolsa) a partir de los cual, los empresarios participaron activamente en el diseño de la nueva política económica del país y en las negociaciones de la firma del TLC. (Regalado, 2020).

En los años 1990, el gobierno de Ernesto Zedillo puso en marcha el programa social Progresá (1997) en atención a la población rural en condición de indigencia por medio de apoyos económicos. La mirada social del gobierno era encauzar los recursos de los programas a las familias más pobres, a los niños y a las mujeres, dando un peso al mercado como factor determinante del acceso al bienestar mediante el aprovechamiento del capital y de las oportunidades (Martínez, 2020)

Siguiendo la línea del tiempo en 1994, sufrimos una crisis asociada a la implementación del neoliberalismo a través de reformas de desregulación de servicios financieros. La apertura financiera del TLC ocasionó una crisis de sobreendeudamiento que quebró los bancos y destruyó la capacidad crediticia del peso mexicano (Correa, 2010).

En el sexenio de Vicente Fox, primer gobierno panista, se fundó el Seguro Popular como medida asistencial en servicios de salud, mantuvo a Progresá y añadió programas focalizados en Contigo y la creación del CONEVAL (2004). Aunque emergieron nuevas instituciones en materia social, no se logró alcanzar la universalización en servicios de salud y tampoco impactaron en la mitigación de la

pobreza.

El segundo gobierno panista fue encabezado por Felipe Calderón e inició la guerra contra el narcotráfico que marcó a nuestro país con violencia. Su meta fue universalizar los servicios de salud, los resultados fueron una escasa cobertura rural y los servicios son de baja calidad. Con respecto a la pobreza, existió un cambio cualitativo en su medición al segmentarla en alimentaria, de capacidades y de patrimonio, resultado una visión multidimensional e incluir al rezago educativo, acceso a la salud y seguridad social, vivienda y sus servicios. Entre las críticas a la gestión calderonista, sus políticas de desarrollo social no están asociadas a derechos, igualdad en el acceso a las oportunidades y calidad de los programas y entrega de servicios a la población pobre (Martínez, 2020).

En el año 2008 en los Estados Unidos, se agudizan las contradicciones del capitalismo mundial: sobreproducción y subconsumo agravados por la desigualdad en el ingreso y por tanto, limita la capacidad de compra, detiene la inversión y se quiebra la producción de bienes y fuerza de trabajo. Esta fue una crisis de largo plazo, aunado al alejamiento de la economía real y motivó la especulación financiera. (Paz, 2010).

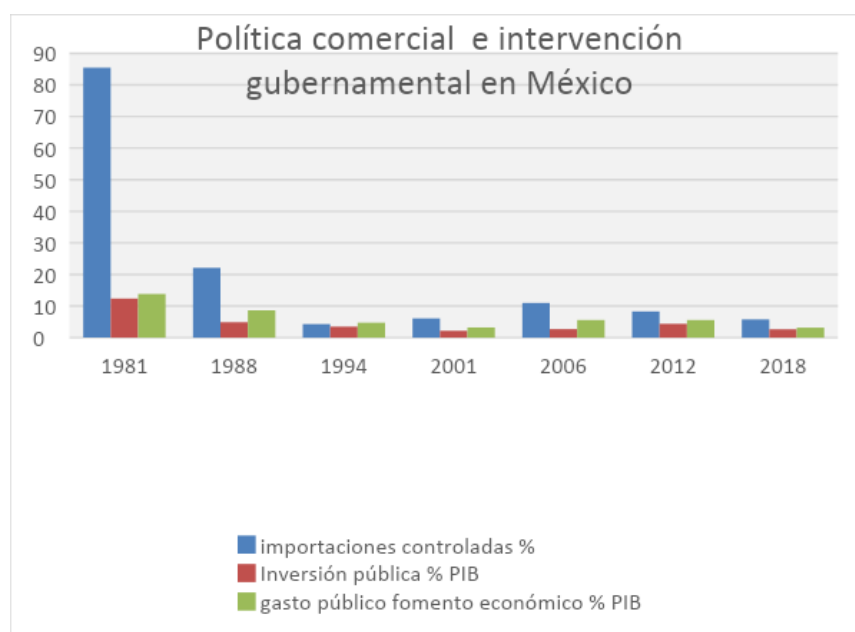
El PRI regresa a la presidencia con Enrique Peña (2012-2018), en su plan Nacional de Desarrollo afirma que se garantizará los derechos sociales y se cerrarán las brechas de la desigualdad social. Cruzada Nacional contra el Hambre, Prospera y Seguro de vida para jefas de vida eran sus programas de atención a la pobreza externa y problemas severos de alimentación. En este periodo se denuncia la estafa maestra en la que se desvían recursos de desarrollo social e irregularidades en SEDESOL (Martínez, 2020).

De acuerdo con Bayón (2019), el fundamentalismo de mercado ha dejado profundas diferencias y grietas en la sociedad mexicana, en ella, algunos de los hombres más ricos del mundo coexisten con

más de 50 millones de pobres. Existen fronteras materiales y simbólicas que devienen en fragmentación social erosionando las posibilidades de convivencia democrática.

De acuerdo con los datos de la figura 1, durante el periodo que comprende 1981 a 2018, los porcentajes de importaciones controladas cambiaron de 85.20% a 5.78%, que refleja la apertura comercial. Con respecto a la inversión pública es notorio el descenso (casi del 10%) en la participación estatal desde 1981 con 12.38% del PIB a 2.66% para 2018. Un fenómeno similar se presentó para el gasto público en fomento económico del 13.84% del PIB en 1981, en comparación con el 3.17 % en 2018. Estos datos dan cuenta del rigor en la aplicación de los ajustes estructurales en nuestro país a partir de los años 1980.

Figura 1



Elaboración con datos tomados de Calva (2019). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31362659004>

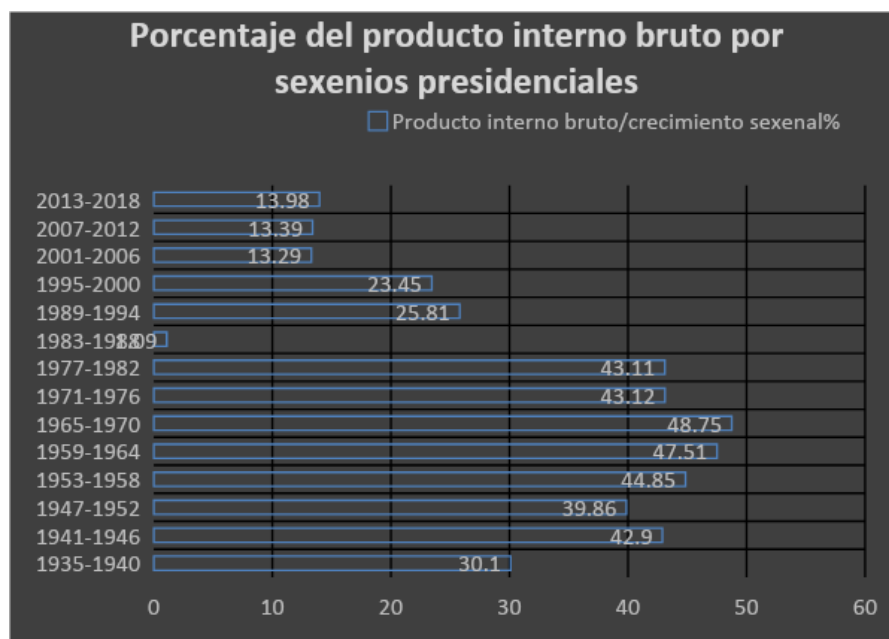
La crisis económica interna impulsó la aplicación de políticas económicas de estabilización y ajuste estructural basadas en pactos. Las políticas monetarias y fiscales buscaban contener los altos niveles

de inflación, restaurar el equilibrio en la balanza comercial y reducir el déficit público. Sin embargo, sus resultados reflejaron una mayor desestabilización de la economía, la incapacidad del Estado para impulsar el desarrollo económico y el traslado del costo del ajuste estructural a las familias; ello intensifica las desigualdades sociales y regionales expresadas en mayor pobreza y marginación (Torres & Rojas, 2015).

Regalado (2020) describe elementos como la nacionalización de la banca, la caída de los precios del petróleo, la crisis económica de la década de 1980, la entrada de México al GATT y la instauración de las recomendaciones del Consenso de Washington como los elementos que marcaron la pauta para la instauración del modelo neoliberal en nuestro país. La crisis económica actuó como catalizador para el cambio de modelo económico que se fundamentó en privatización, liberalización y desregulación de empresas paraestatales. Como consecuencia, al final del siglo pasado, en nuestro país tuvo auge la maquila, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y una disminución continua del poder adquisitivo de los salarios (Escalante, 2015).

El análisis del PIB en México por sexenios presidenciales en la gráfica 2 muestra un crecimiento a tasa media acumulada de 6.07% anual en el periodo de 1935 a 1982. En contraparte, a partir de la aplicación del modelo neoliberal que comprende el periodo de 1983 a 2018 la tasa media acumulada del PIB aumentó 2.31% anual. En el periodo de maduración (entre 1994 y 2018) de las reformas neoliberales vinculadas directamente al TLCAN, el PIB creció a una tasa media 2.5% anual. Pese a la liberación del mercado mexicano, el PIB no se traduce en crecimiento y desarrollo nacional. En tanto, las políticas neoliberales rompen con las cadenas productivas y las exportaciones manufactureras han reducido su efecto sobre la producción, la inversión, el empleo y la economía nacional (Calva, 2019).

Figura 2



Datos tomados de Calva (2019). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31362659004>

Las políticas neoliberales en materia social han impactado en los trabajadores, aumenta drásticamente el desempleo, caen los salarios y por tanto el consumo de bienes y servicios públicos. En tanto, para el gobierno, restringe la capacidad del gasto público y con la prioridad del pago de la deuda (Correa 2010; Martínez, 2020).

Las instituciones públicas de la primera mitad del siglo XX en las áreas de educación, trabajo, vivienda y seguridad social apoyaron el proyecto económico de industrialización como motor del progreso del país. La liberalización económica, las políticas sociales son segmentadas e insuficientes para paliar la pobreza y garantizar los derechos sociales de toda la población.

Las reformas de ajuste estructural han ampliado las desigualdades y las barreras de la exclusión, dejando fuera de las condiciones y del acceso a seguridad social, servicios básicos, educación y

empleo a millones de personas. La respuesta estatal ha sido medidas compensatorias cada vez más focalizadas. Los avances en el Estado de Bienestar se han desmantelado y a la vez, se han liberalizado bienes y servicios públicos como el caso de teléfonos, carreteras y otros (Ordoñez, 2012).

1.3 ¿Pobreza o desigualdad?

En una mirada panorámica, la pobreza es un fenómeno social en el cual se entrelazan diversos factores como el nivel de ingreso, las condiciones materiales, las relaciones sociales, culturales e institucionales, el ejercicio de derechos, así como la interacción de los diversos actores en lo societal. En el caso de América Latina y el Caribe, encontramos un recorrido histórico marcado por el colonialismo en su versión neoliberal que maximiza las diferencias entre los pocos que captan los bienes y una inmensa mayoría intentando vivir con menores recursos.

En la región, los sectores populares han recibido el impacto negativo de la implementación de las medidas neoliberales denominadas de ajuste estructural tales como estrategias de liberalización y apertura comercial a nivel internacional.

El fenómeno multidimensional de la pobreza está vinculado a procesos de escasez económica y de recursos sociales, culturales, institucionales y políticos que viven millones de personas en nuestro planeta. La pobreza en América Latina se relaciona con la inestabilidad, la informalidad en el empleo, bajos salarios y precariedad de las condiciones laborales (Otero y Boniolo, 2010).

Incluso el Banco Mundial (2022) estima entre 75 y 95 millones de personas podrían estar viviendo en pobreza extrema debido a los efectos de la pandemia, el aumento de la inflación y la guerra en Ucrania, con esto se desestima la meta del 3% de reducción de la tasa mundial de pobreza para el año 2030.

Existen diversas miradas de la pobreza por parte de los organismos internacionales dedicados a medirla con parámetros heterogéneos. Sen (1992) afirma que el método de medición por ingreso tiene

la ventaja de brindar una escala de distancias numéricas con respecto a la línea de pobreza, lo cual nos habla de brechas de ingreso. No obstante, este método es más restrictivo en términos de las condiciones que se requieren para la identificación de patrones de consumo de necesidades básicas. Por otro lado, si los precios son tan distintos para diversos grupos de personas; por ejemplo, entre clases sociales, niveles de ingresos o localidades; entonces habrá una línea de pobreza específica para cada grupo, incluso cuando se consideren normas y hábitos uniformes de consumo.

Para CONEVAL (2018) la medición de la pobreza es un fenómeno multidimensional que no puede considerarse únicamente por los bienes y servicios que pueden adquirirse en el mercado. De acuerdo con lo dispuesto al Artículo 36 de la Ley General de Desarrollo Social, dicha institución toma los siguientes indicadores para medir la pobreza: ingreso corriente per cápita, rezago educativo promedio en el hogar, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación, grado de cohesión social y grado de accesibilidad a carretera pavimentada.

Para el Banco Mundial (1990), la reducción de la pobreza es el objetivo fundamental del desarrollo económico, la cual está en relación con las mediciones de la línea de pobreza (Anderson, 2015). Dicho organismo realiza mediciones de la pobreza con base en estándares absolutos de sobrevivencia biológica para cualquier persona del mundo. Considera como estándar para medir la pobreza al ingreso de 1.90 dólares diarios, recurso con el cual podría cubrir sólo una parte de las necesidades calóricas. Este criterio es considerado como bajo e indigno en términos de derechos sociales y en calidad de vida (Boltvinik y Damián, 2020). CEPAL aplica como método a la canasta normativa alimentaria acorde con cada país de manera inconsistente.

D´Amico (2013) subraya dos posicionamientos: el enfoque de riesgo social y el enfoque de derechos. Este último atribuye mayor importancia a las causas de la pobreza. En este sentido, la protección

social es definida como las intervenciones públicas que ayudan a los individuos, hogares, comunidades en el manejo y que apoyan a los más pobres. En contraste, la noción de riesgo individualiza la responsabilidad, se desestima la solidaridad en la diversificación de riesgos y en el financiamiento y confiere una responsabilidad pública mínima en materia privadas. Las evaluaciones de estas intervenciones sostienen que la igualdad de oportunidades es solo un pico y que es necesaria una acción propositiva de políticas sociales para ampliar el alcance de la ciudadanía.

El neoliberalismo ha despolitizado la cuestión social al imponer una comprensión no relacional de las carencias sociales y un enfoque centrado en la pobreza, según el cual los pobres se definen a partir de estándares establecidos por expertos, lo cual diluye la referencia al poder y al conflicto. Con el propósito de hacer efectivas las relaciones sociales que el neoliberalismo demanda como una forma que beneficia a los ricos a expensas del resto, se hizo indispensable una transformación de las representaciones colectivas de las causas estructurales de la desigualdad para describirlas de manera que parecieran como consecuencias de decisiones individuales, donde la riqueza se gana y la pobreza se merece (Bayón, 2019).

Algunos economistas occidentales postulan que la pobreza es importante, pero la desigualdad no, sosteniendo que mientras la pobreza es un problema social que inhabilita, la desigualdad resulta funcional al crear incentivos para participar en la sociedad mercantil. Muchos consideran que cierto nivel de desigualdad es imprescindible para crear incentivos y lograr que los emprendedores asuman riesgos. La evidencia disponible sugiere que una gran desigualdad desacelera el crecimiento económico y reduce la movilidad social. Muchos temen que las grandes divisiones amenacen la estabilidad de la sociedad y retrasen el desacelerado crecimiento económico y reduzcan la movilidad social (Keeley, 2018).

Dieterlen (2003) señala desde una visión ética en la cual, los seres humanos requerimos un mínimo

de recursos, de libertad y descanso para contar con los elementos necesarios y llevar una vida digna. En este sentido, dichas condiciones básicas son medios para alcanzar un fin de la existencia humana. Nussbaum y Sen (citados por Dieterlen, 2003) apunta a la responsabilidad del Estado en procurar los recursos y condiciones para actuar y acceder a oportunidades objetivas. Este enfoque se traduce en capacidades para funcionar y lograr metas. En estos términos, la pobreza es privación de capacidades, en otras palabras, no es sólo un ingreso bajo, sino también es la falta de oportunidades reales que permitan evitar el hambre, la desnutrición, la falta de vivienda, de acceso a la educación. La pobreza va más allá de las carencias materiales al obstaculizar la reproducción de la vida cotidiana acorde a la sociedad (Otero y Boniolo, 2010).

El pensamiento de Sen (2010) orienta sobre la idea de capacidad asociada a la libertad sustantiva y a la capacidad real de la persona para hacer lo que valora. Es así, como su enfoque se concentra en las vidas humanas y no sólo en los recursos de la gente; es decir, mirar más allá del ingreso, la riqueza y los enfoques cuantitativos.

Existe una relación entre los recursos y la pobreza dependiente de las características y condiciones de las personas, así como del contexto natural y social que configuran una serie de contingencias en torno a la conversión del ingreso en la clase de vida que la gente puede vivir, entre dichas variables se encuentra las heterogeneidades personales, la diversidad en el ambiente físico, las condiciones sociales y las diferencias en las relaciones sociales (Sen, 2010).

La pobreza constituye el principal factor de exclusión social y desigualdad que incide en los ámbitos económico, social y cultural.

Los responsables de las políticas están concentrándose en el nexo entre desigualdad y pobreza, en tanto que los economistas están estudiando las relaciones entre la desigualdad, la redistribución y el crecimiento. La desigualdad es una medida relativa porque no proporciona información sobre la

situación de la gente en términos absolutos, es un concepto relacional. La desigualdad afecta la distribución entre personas, dentro de los países, entre países y entre generaciones. Afecta las relaciones entre ellas y con instituciones de la sociedad. La desigualdad entre generaciones se refiere a inequidad. (Robert, 2011).

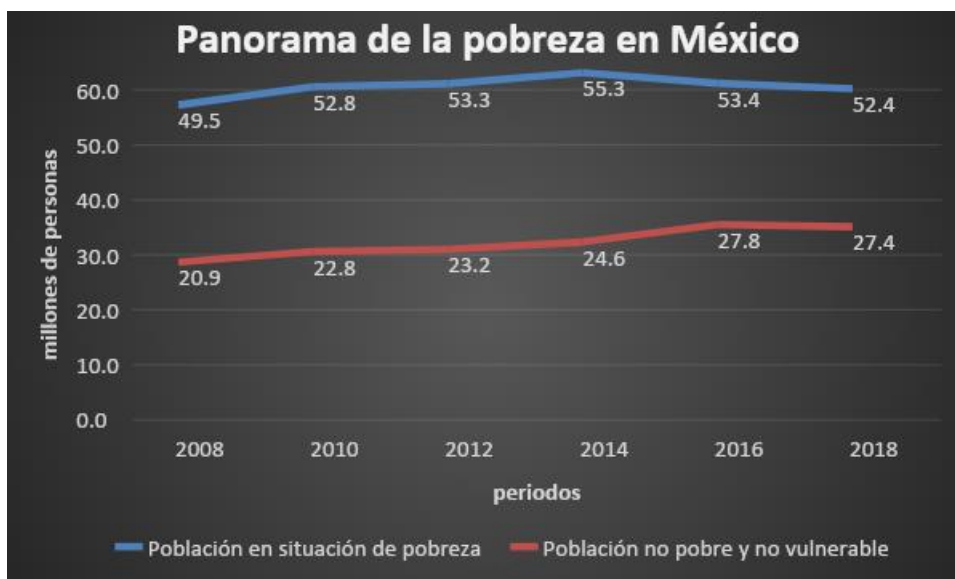
La desigualdad es fundamentalmente un problema distinto de la pobreza, aunque están relacionadas. La pobreza es un asunto de privación ya sea absoluta o relativa. La privación relativa resulta esencialmente incompleta como concepción de la pobreza y complementa a la desposesión absoluta. El enfoque biológico mantiene los problemas de muerte por inanición y el hambre en el centro del concepto de pobreza (Sen, 1992).

Para Esquivel (2015) existen puntos nodales con respecto a la política pública y la desigualdad en nuestro país: el primero de ellos es referente a la situación de pobreza de las personas indígenas que estima cuatro veces mayor que la pobreza general. El segundo punto es la cuestión de la educación pública versus la educación privada. Por último, la violencia a causa de la marginación.

1.3.1 Pobreza en México

Los niveles de pobreza en nuestro país han sido cuantificados con parámetros de una sola dimensión del ingreso de las personas, siendo insuficiente para abordar las causas y efectos de las carencias. Sin embargo, debido a la necesidad de formar una imagen de las condiciones económicas de las desigualdades y las dificultades de contar con datos duros, se abordan los datos de CONEVAL (2018, 2019) respecto a la trayectoria de la pobreza.

Figura 3



Elaboración con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

²En la figura anterior se muestra la comparación entre el grupo de pobres y el grupo no pobre ni vulnerable. En el periodo comprendido entre 2008 y 2018, las personas pobres son más numerosas que las no pobres y no vulnerables. Podemos afirmar que los obstáculos que sortean los mexicanos para cubrir tanto las necesidades básicas de alimentación como resolver todas las dimensiones de necesidades sociales como la educación, la vivienda y el acceso a la salud requieren de mayor intervención en la distribución de recursos y oportunidades.

Las personas en situación de pobreza extrema cuentan con un ingreso tan bajo que aun gastando todos sus recursos no lograrían cubrir sus necesidades alimentarias básicas. En la figura 4 observamos en diez años a grupos poblacionales según su condición de carencias. En el caso de la pobreza extrema

² En 2018, el DOF publica la actualización de criterios y medición de la pobreza e identifica a la población en dicha situación en términos de ingresos insuficientes para satisfacción de necesidades y carencias en los siguientes rubros: ingreso corriente per cápita, rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a la alimentación nutritiva y de calidad, grado de cohesión social, y grado de accesibilidad a carretera pavimentada. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5542421&fecha=30/10/2018#gsc.tab=0

hay un leve descenso de 12.3 millones en 2008 a 9.3 millones en 2018. La población vulnerable por carencias sociales³ no es considerada como pobre, sin embargo, abarcó a 37.2 millones de mexicanos en 2008 y sólo descendió a 36.7 millones en un decenio, lo cual indica que las políticas públicas focalizadas en esta población no han tenido un impacto significativo.

Figura 4



Elaboración con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

De acuerdo con un estudio de Díaz y Herrera (2022), las crisis macroeconómicas tienen efectos negativos en los ingresos de los hogares. Sin embargo, existen otros factores determinantes como la desigualdad económica asociada al modelo neoliberal con respecto a la reducción relativa de los ingresos para la mano de obra no calificada en el marco de la apertura comercial, así como el desarrollo segmentado en regiones del país.

³ Las carencias sociales están vinculadas a indicadores de bienestar económico en términos de ingresos insuficientes para adquirir bienes y servicios, así como el ejercicio pleno de los derechos sociales que se traducen en privación social en áreas de educación, salud, seguridad social, alimentación, vivienda y servicios (Díaz y Herrera, 2022).

La medición de la pobreza es una intersección entre el bienestar económico medido por el ingreso de las personas y el ejercicio de los derechos sociales estimado por el índice de privación social. Una persona en condición de pobreza se define cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social y además, sus ingresos son insuficientes para adquirir bienes y servicios suficientes para satisfacer sus necesidades (CONEVAL, 2018).

En nuestro país, el sector con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos para 2008 fue de 54.7 millones de personas, en 2010 ascendió a 59.6. Las estimaciones siguen en aumento, para 2012 fue 60.6 millones de personas, en 2014 de 63.8 millones de personas, para 2016 de 62 millones de personas y en 2018 de 61.1 millones de personas. En este periodo aumentaron las personas pobres en 6.4 millones de personas, lo cual cuestiona la efectividad de las políticas públicas neoliberales en el combate a la pobreza. Cabe destacar que no sólo se cuestiona la capacidad de las personas para satisfacer sus necesidades por medio de sus ingresos, sino también por la carencia en el acceso a los derechos sociales.

En relación con los ingresos de los mexicanos, para 2008 había 18.7 millones de personas con recursos insuficientes para adquirir una canasta básica, en 2010 había 22.2 millones, para 2012 había 23.5 millones, en 2014 había 24.6 millones, en 2016 había 21.4 millones y en 2018 había 21 millones de personas. Es decir, las personas con pobreza extrema por ingresos aumentaron en 2.3 millones.

Figura 5⁴



Elaboración con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

De acuerdo con CONEVAL (2018), una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no se tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades.

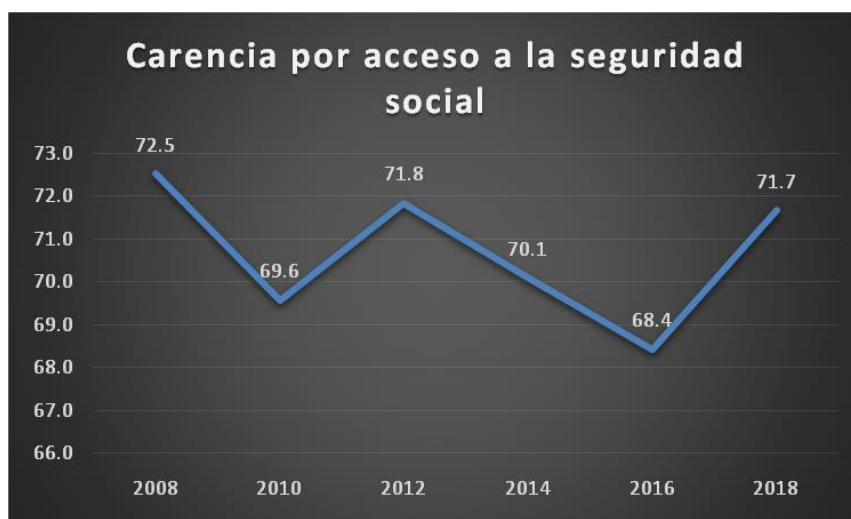
La seguridad social⁵ es un conjunto de prestaciones derivadas, en su mayor parte, del trabajo formal y cubre servicios médicos, jubilación, pensión, guardería, crédito para la vivienda. Cuando ciertos sectores de la población no cuentan con estos beneficios, se consideran en situación de carencia por acceso a la seguridad social (CONEVAL, 2019). En la gráfica 6, se observan las fluctuaciones del porcentaje de la población mexicana con respecto a la carencia por acceso a la seguridad social en el

⁴ La línea de pobreza extrema por ingresos es definida por el valor monetario de una canasta alimentaria. En tanto, la línea de pobreza por ingresos se estima por el valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios (CONEVAL, 2019)

⁵ Se relaciona con los derechos de los trabajadores en el ámbito de salud y asistencia médica, jubilación o pensión por orfandad o vejez.

período 2008 y 2018. Durante esos diez años, 72.5 millones de mexicanos carecían de estas prestaciones y al finalizar 71.7 millones. Llama la atención que, en 2010, la cantidad de personas disminuyó a 69.6 millones y un poco más en 2016 (68.4 millones). Estos datos sugieren que este indicador es sensible a las oportunidades laborales en el sector formal.

Figura 6



Elaboración propia con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.as

Otro aspecto relevante en el análisis de la pobreza como fenómeno multidimensional es el acceso a los servicios básicos en la vivienda: agua, desagüe, recolección de basura, energía utilizada para preparar alimentos y luz eléctrica. En 2008, el porcentaje de personas en nuestro país que carecían de dichos servicios fue de 25.5% y una década después 24.7%, lo cual señala que esta dimensión no avanzó sustancialmente en materia de combate a la pobreza.

Figura 7



Con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

Se parte del supuesto de las condiciones de las viviendas como espacios en los cuales, las personas solemos desarrollarnos y reflejan el nivel en la calidad de vida en los hogares, en términos de dimensión, equipamiento, infraestructura, materiales, hacinamiento. Entre los indicadores específicos se encuentran el material de los pisos, del techo, de los muros y la proporción de personas por habitación.⁶ En el período de análisis entre 2008 y 2018, se observaron 19.7 millones de mexicanos con carencias en la calidad de la vivienda y diez años después, disminuyó a 13.8 millones de mexicanos.

⁶ CONEVAL (2019) considera hacinamiento cuando habitan más de 2.5 personas por cuarto.

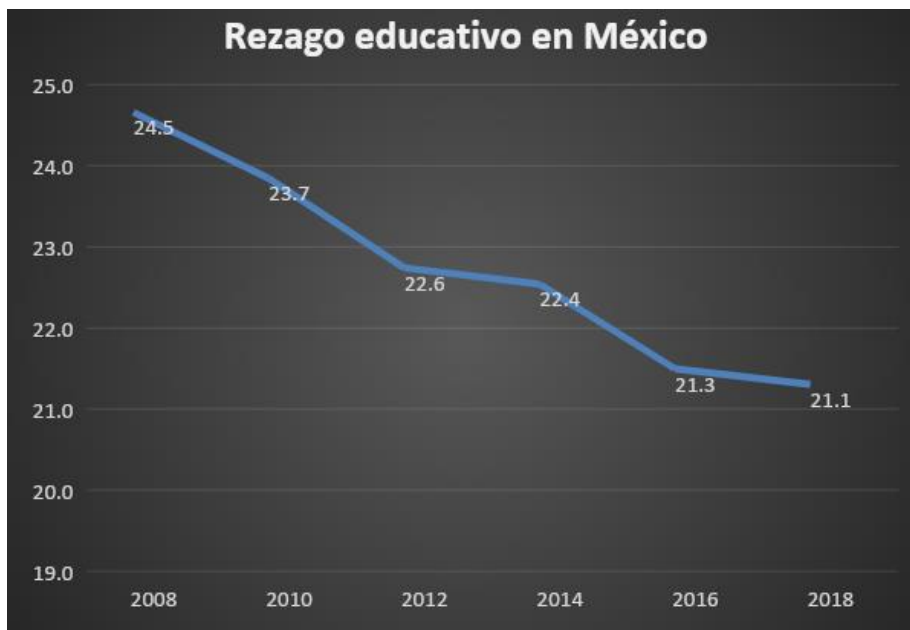
Figura 8



Elaboración propia con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

En México, el rezago educativo impactó a 24.5 millones de personas, es decir, casi a una cuarta parte (21.9%). Para 2018, 21.1 millones, lo cual indica que 16.9% de los mexicanos tienen desventajas en su educación. Es sabido que las personas con menores grados educativos presentan mayor probabilidad de formar parte de la población pobre (Ortiz y Ríos; citados por Díaz y Herrera, 2022). Por ende, la quinta parte de los mexicanos tienen un riesgo de vivir en pobreza.

Figura 9



Elaboración con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx⁷

Las condiciones de acceso a los servicios de salud se encuentran comprometidos por el empleo formal que implica seguridad social y está íntimamente asociada a la ocupación informal.⁸ Es así como los criterios de este indicador se basan en el acceso a los servicios de salud de instituciones públicas de seguridad social (Instituto de Salud para el Bienestar, IMSS; ISSSTE, PEMEX, ejército, marina) y privadas (CONEVAL, 2019).

Para 2008, 42.8 millones (38.4%) de mexicanos carecían de servicios médicos y en 2018 disminuye

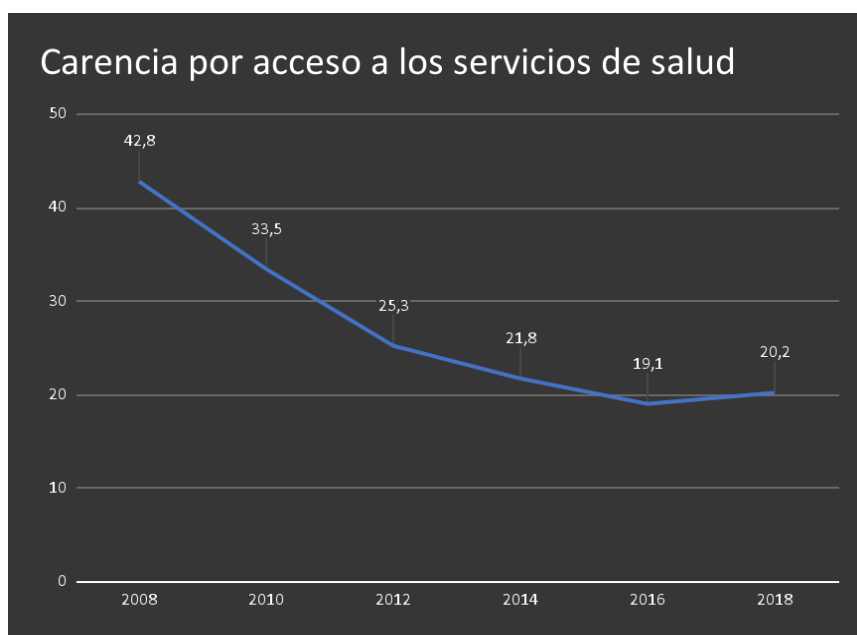
⁷ Se considera rezago educativo cuando las personas entre 3 y 21 años no cuentan con la educación obligatoria ni asisten a la educación formal. El grupo de personas con 16 años o más que no tienen educación obligatoria y las personas con 22 años (nacidas a partir de 1998) y que no cuentan con la educación media superior. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Normateca/Documents/ANEXO-Lineamientos-DOF-2018.pdf>

⁸ La ocupación laboral en México se presentó de la siguiente manera en términos porcentuales. En 2019, la ocupación formal (43.5%) y la ocupación informal (56.5%). para el año 2020, el porcentaje de ocupación formal fue de 44.5% y de ocupación informal de 55.6%, de acuerdo con datos del INEGI <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/pibmed/pibmed2020.pdf>

en 20.2 millones (16.2%) (CONEVAL, 2018). Esta tendencia se explica por las políticas públicas de masificación de los servicios de salud que no necesariamente brindan servicios de calidad. Aún dentro del ámbito privado existe toda una gama de precios y “niveles”, lo cual se ajusta a todo tipo de consumidores.⁹

OXFAM (2022) estima que 5.6 millones de personas mueren cada año por la falta de acceso a servicios de salud en países pobres, lo cual revela cómo las desigualdades no sólo forman pobreza o carencias incluso determina la calidad y la vida misma de millones de personas en el mundo.

Figura 10¹⁰



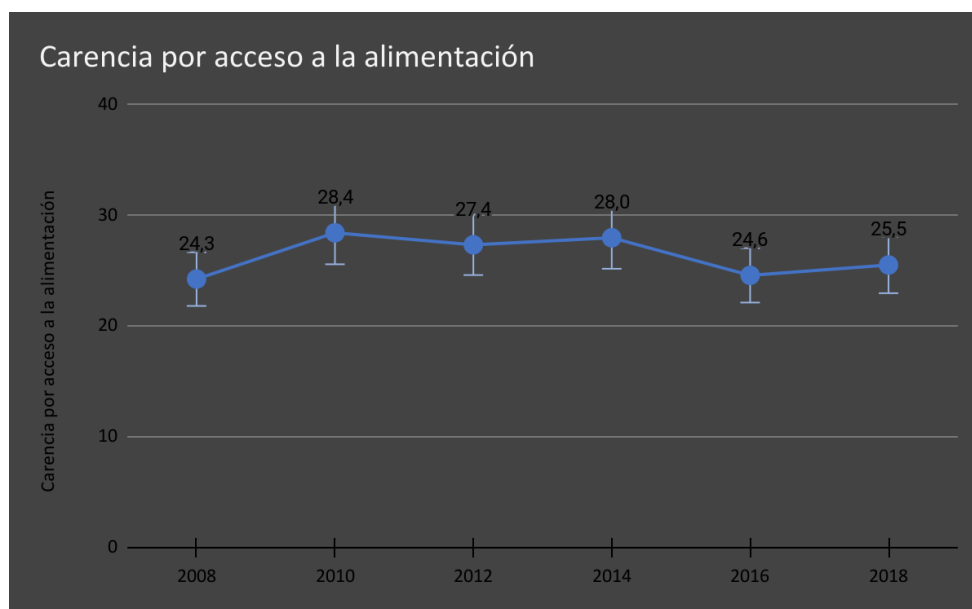
Elaboración propia con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.aspx

⁹ Proceso (2023) revela cómo los consultorios médicos anexos a las farmacias cubren 20% de atención primaria de la población mexicana. Consultado en <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2022/9/9/los-consultorios-de-las-farmacias-un-gran-negocio-expensas-de-enfermos-medicos-293025.html>

¹⁰ CONEVAL (2018) define la seguridad social como los mecanismos para garantizar la subsistencia de las personas y familias ante eventualidades como accidentes, enfermedades; así como circunstancias como la vejez y el embarazo. La falta de acceso a estos servicios merma la calidad de vida y viola el derecho a la salud.

En el caso de la población con ingreso inferior a línea de pobreza extrema y la población por debajo de la línea de pobreza presentó un aumento en diez años explicado por la reducción del poder adquisitivo del ingreso laboral y crecimiento en los precios de productos, entre ellos de la canasta alimentaria (Herrera y Carreño, 2020). Para 2018, 24.3 (21.7%) millones de mexicanos padecían carencia por acceso a la alimentación, mostraron alzas en 2010 (28.4 millones equivalentes a 24.8%) y 2014 (28 millones equivalentes a 23.4%) y finalmente 2018, 25.5 millones de mexicanos (20.4%). La falta de alimentos es uno de los indicadores más prominentes de la pobreza, ya que asegura el mantenimiento de la vida, por lo cual, la gráfica 11 revela que las medidas en materia alimentaria son insuficientes y reflejan la desigualdad en nuestro país bajo las políticas neoliberales.

Figura 11¹¹



Elaboración propia con datos de CONEVAL https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2018.asp

¹¹ Para la medición de esta dimensión de la pobreza, se emplea el rubro de seguridad alimentaria basado en la preocupación por la falta de alimentos, cambios en la calidad y cantidad de los alimentos y las experiencias de hambre. Adicionalmente, considera la frecuencia de doce grupos de alimentos, el peso, densidad de nutrientes y calorías (CONEVAL, 2019).

Figura 12¹²



Elaboración propia con datos tomados de Calva (2019). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31362659004>

Se muestra en la gráfica anterior la relación entre los salarios mínimos deflactados con la capacidad de la canasta básica desde 1982 hasta 2018. En este periodo de políticas neoliberales, el poder adquisitivo del salario mínimo ha ido decayendo, en el año 1982, el valor en pesos fue de 238.32; y para 2018 solo \$75.51, lo cual tiene una diferencia sustancial de menos \$162. 81, lo cual supone que el salario mínimo en 2018 presenta una disminución del 315% de su capacidad de adquisición de la canasta básica con respecto a 1982 (Calva, 2019).

¹² ISR (índice de salario real) refleja los cambios en la cantidad de productos y servicios que pueden adquirirse con el ingreso. Es decir, deflactar salarios es medir su poder de compra. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/indicador/indice-salario-real-isr>

1.4 El abanico de las desigualdades

Mirar bajo la óptica de las desigualdades pretende complejizar fenómenos económicos, sociales, políticos y educativos entrelazados entre los diversos actores sociales y su impacto en la vida de las personas. La desigualdad no sólo es consecuencia de la disparidad en los ingresos, también está determinada por la falta de oportunidades y por la imposibilidad práctica de ejercer determinados derechos o de influir en las decisiones sobre asuntos clave que impactan en la calidad de vida de los individuos, la familia y los grupos sociales (Negro, 2011). La desigualdad es una diferencia y la distancia entre las personas que viola los supuestos de igualdad y equidad.

Desde la sociología, las desigualdades pueden ser vistas como procesos histórico-sociales en donde las formas sociales de dotación de oportunidades y los mecanismos de producción de exclusión, funcionan como reglas de acción social, es decir, como reglas de estructuración social que determinan la naturaleza del poder y dominación en una sociedad y rigen la vida cotidiana (Arzate, 2009).

La desigualdad tiene su contraparte con la igualdad. Este término proviene del latín *aequalitas* que se refiere a la relación de sustitución entre dos términos, nos orienta a comprender tanto las relaciones puramente formales de equivalencia como de las relaciones políticas, morales y jurídicas que se denominan de igualdad. Se puede describir la igualdad como aquella por la cual un sujeto que se encuentra en determinadas condiciones posea prerrogativas o posibilidades no diferentes de las poseídas por cualquier otro sujeto en las mismas condiciones (Abbagnano, 1966).

Igualdad es un término descriptivo, como el ingreso de una persona comparada con otra persona. Para evaluar una situación desigual como justa o injusta es necesario tomar una posición ética o bien que desestime las diferencias como aceptables, o justificables o se considere moralmente cuestionables (Gasparini, 2012).

Existe un debate entre las posturas de la equidad como igualdad de resultados en contraste con la igualdad de oportunidades. En la primera, los resultados son producto de la acción deliberada de las personas, tales como toma de decisiones, esfuerzo, capacitación, toma de riesgos. Dentro de esta lógica, una situación resulta inequitativa cuando los resultados entre las personas difieren. Aquí, las sociedades deberían buscar la igualdad en la distribución de las variables económicas de resultado tales como ingreso, consumo, riqueza (Gasparini, 2012).

Con respecto a la equidad como igualdad de oportunidades Gasparini (2012) subraya la importancia de dividir los factores que determinan un resultado en aquellos que el individuo elige y aquellos sobre los que no ejerce control, llamados circunstancias. Si la desigualdad en resultados es consecuencia de factores que van más allá del control de los individuos, esta situación es declarada injusta. En cambio, la desigualdad dentro de un grupo de personas que comparten las mismas circunstancias y eligen libremente no es considerada injusta.

La acción distributiva y la dinámica sistémica producen y mantienen desigualdades a través de mecanismos diferentes con implicaciones distintas para la evaluación y para el cambio. Estos mecanismos son tipos de procesos sociales que producen cierto resultado distributivo, operan tanto entre los alumnos escolares como entre regiones de la economía mundial (Therborn, 2015).

Therborn (2015) enmarca a las desigualdades en vital, existencial y de recursos. La desigualdad vital se refiere a la desigualdad socialmente construida entre las oportunidades de vida a disposición de los organismos humanos. Se estudia mediante la evaluación de las tasas de mortalidad, la esperanza de vida, la esperanza de salud (años esperados de vida sin enfermedades graves) e indicadores de salud infantil, estudios sobre el hambre y desnutrición (Therborn, 2015).

La desigualdad existencial es la asignación desigual de los atributos que constituyen la persona, es decir, la autonomía, la dignidad, los grados de libertad, los derechos al respeto y al desarrollo de uno

mismo. Es un concepto que aún no ha adquirido derechos ciudadanos reconocidos en la comunidad de las ciencias sociales. Esta desigualdad puede sopesar, comparar, e indagarse en normas, indagando en normas, ordenamientos y discursos institucionales, en los patrones de interacción social, en las prácticas de los poderosos y los guardianes del conocimiento experto, inquiriendo en experiencias personales de restricciones y humillaciones, tanto a través de encuestas como de entrevistas cualitativas. En los ordenamientos jerárquicos se vinculan a asignaciones desiguales de la autonomía personal, el reconocimiento y el respeto; a denegaciones de la igualdad existencias entre las personas humanas, a las que se les niega la capacidad de funcionamiento digno (Therborn, 2015).

Therborn (2015) describe los procesos de desigualdad como distanciamiento, exclusión, jerarquización y explotación. El distanciamiento es un mecanismo generador de desigualdad. La distancia social puede ser una diferencia, pero para el desventajado puede generar desigualdad de oportunidades. Es una distancia entre las vidas reales de los desaventajados y una vida posible.

La jerarquización es un tipo de desigualdad originada en cierta graduación institucionalizada que ubica a algunos actores sociales arriba y a otros abajo en una escala de supraordenación y subordinación.

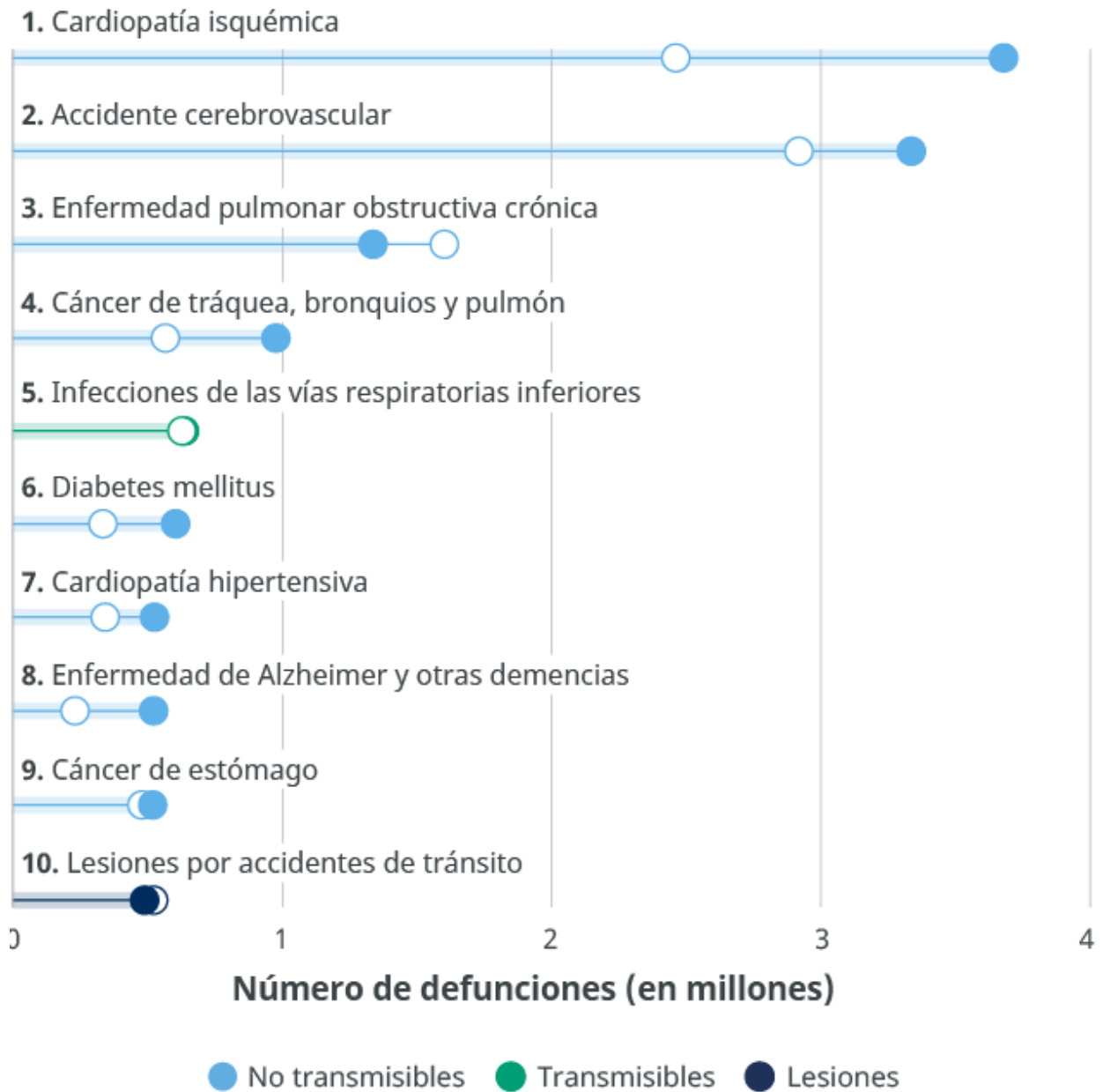
Figura 13

Principales causas de defunción en los países de ingresos altos



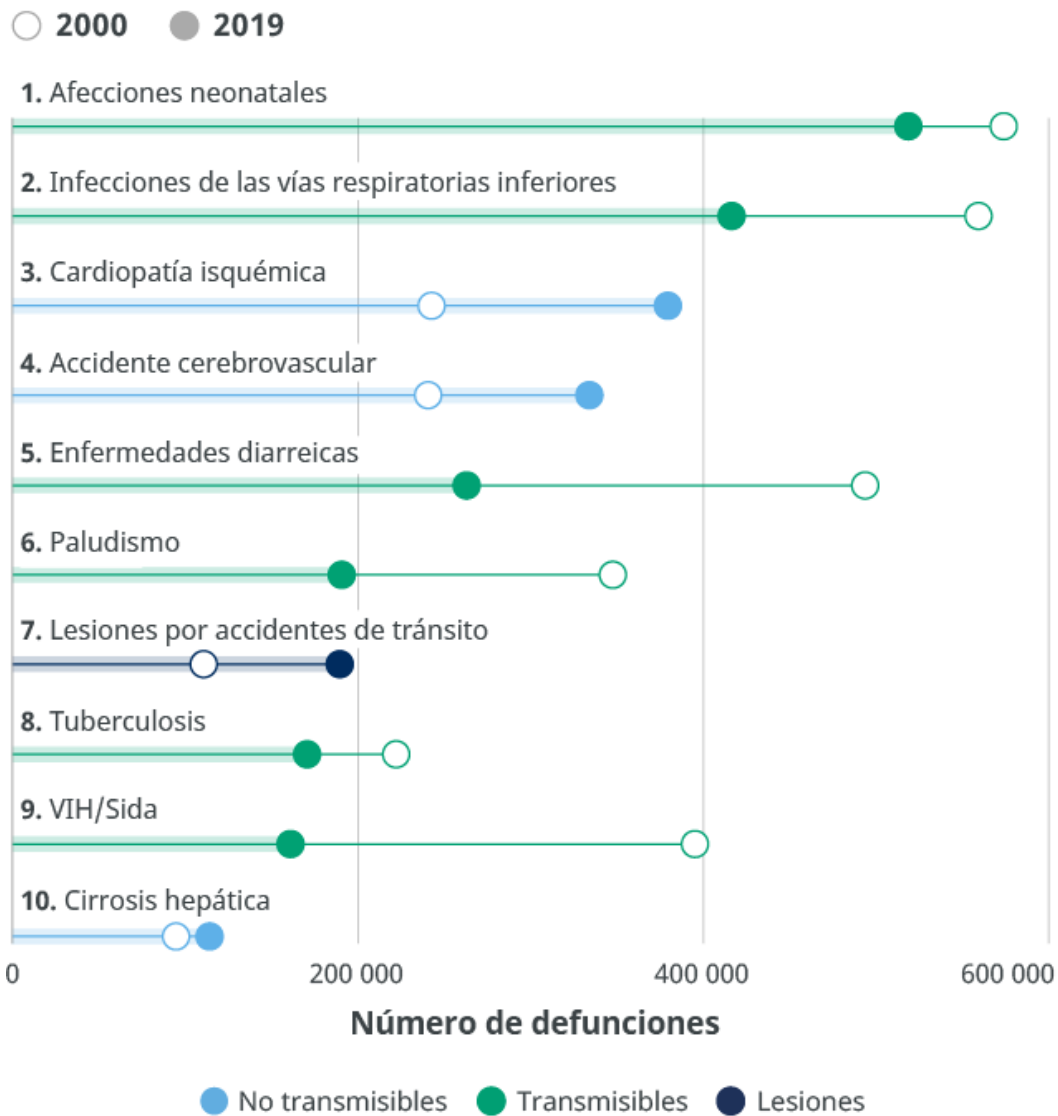
Principales causas de defunción en los países de ingresos medianos altos

○ 2000 ● 2019



Fuente: WHO Global Health Estimates. Nota: Clasificación del Banco Mundial en función de los ingresos 2020.

Principales causas de defunción en los países de ingresos bajos



Fuente: WHO Global Health Estimates. Nota: Clasificación del Banco Mundial en función de los ingresos 2020

Imágenes tomadas de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>

En las imágenes de la figura 13 se muestra cómo las desigualdades económicas repercuten en la calidad de vida de las personas a nivel mundial. Las principales causas de muerte en países de ingresos bajos están asociadas a condiciones neonatales e infecciones respiratorias que pueden ser combatidas con acceso a los servicios de salud. Con respecto a los países de ingresos medianos bajos y altos, las causas de muerte más frecuente son las cardiopatías y en el caso de las naciones con altos ingresos las cardiopatías y la demencia por enfermedad de Alzheimer encabezan la lista de defunciones. En este sentido, es claro que las enfermedades infecciosas y la precaria atención materno infantil aquejan a millones de personas en países con bajos ingresos, en comparación con las enfermedades asociadas a la vejez en los países con altos ingresos. Por otro lado, OXFAM (2022) señala que las desigualdades contribuyen a la muerte de al menos 21 300 personas cada día.

Uno de los mecanismos que Therborn (2015) desarrolla como parte de la desigualdad existencial es la explotación, por medio de la cual se toma ventaja propia dando poco o nada a través del amor, el respeto y la admiración hacia otra persona. La explotación se revierte con la redistribución de los recursos y entraña una división categórica entre personas superiores e inferiores, de manera unilateral o asimétrica.

La falta de reconocimiento entraña tanto las privaciones materiales como las simbólicas. Ello supone que los individuos dependen de otros, no sólo para recibir apoyo material, sino que necesitan reconocimiento, aprobación y confianza continuos y su ausencia genera angustia, vergüenza y autodesprecio (Bayón, 2019)

Keeley (2018) nos describe que, en el año 2012, el 10% más rico, a nivel mundial, controlaba la mitad del patrimonio familiar total y el 1% más adinerado tenía 18% en comparación al 3% que correspondía al 40% más pobre. OXFAM (2022) estima que desde 1995, el 1% de las personas más ricas en el planeta, han acaparado cerca de veinte veces más riqueza que la mitad más pobre de la

humanidad.

La desigualdad de recursos que adjudica a los actores humanos recursos desiguales para actuar. El primer recurso suelen ser los padres, su riqueza, sus conocimientos y el apoyo que nos brindan. Aquí la educación es un aspecto cada vez más potente. Si bien la educación se estudia en mayor medida con referencia al acceso. Pierre Bourdieu (1979) hizo de la desigualdad cultural un foco distintivo del análisis social. Hasta ahora poco explorado el trueque ideológico entre la desigualdad de ingreso y la desigualdad cultural. En el mundo de extrema capitalización, las relaciones sociales suelen llamarse capital social, la cual es una variable intermedia entre la desigualdad económica y social.

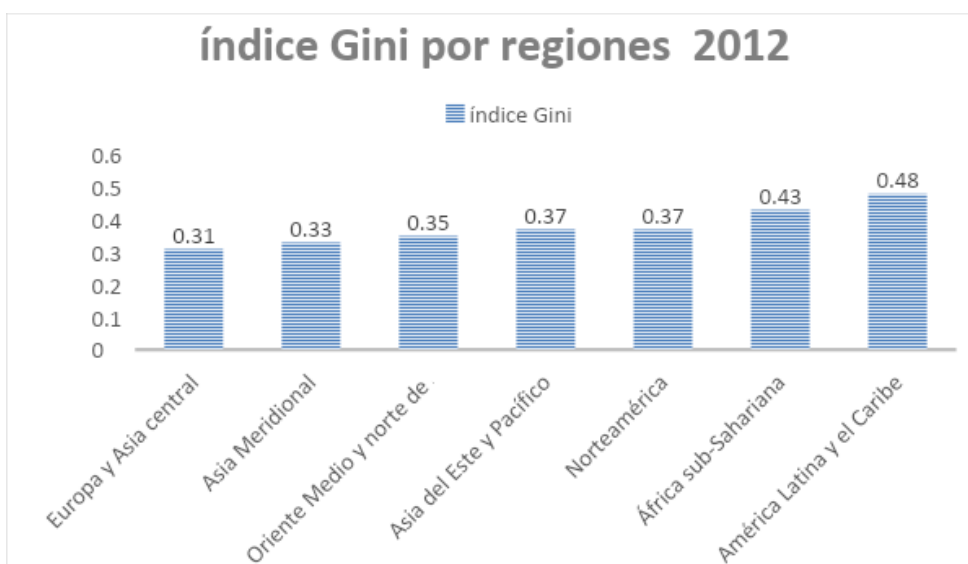
La exclusión es impedir el acceso a otras personas, se resume como una división entre los que pertenecen y los que no pertenecen. La exclusión figura en la economía con la monopolización, de recursos, participación y oportunidades (Therborn, 2015).

La brecha entre ricos y pobres está en su punto más alto en 30 años ya que el 10% de la población más rica gana 9.6 veces más que el 10% del sector más pobre. Cuando un grupo tan grande de la población gana tan poco con el crecimiento económico, el tejido social se deshace y la confianza en las instituciones se debilita. Tanto en los países desarrollados como aquellos en desarrollo, el ingreso es sólo un aspecto de las disparidades económicas y sociales generales. Estas disparidades se reflejan en la desigualdad de oportunidades, en áreas como el acceso a la educación de calidad, atención médica adecuada y empleo digno (Keeley, 2018).

América Latina es la región del mundo que muestra la mayor desigualdad social en tanto que el 40% de la población se considera pobre y casi el 20% extremadamente pobre. Somos sociedades caracterizadas por una distribución del ingreso extremadamente polarizada. En este sentido, la desigualdad social es la distancia entre las posiciones de los individuos y los grupos en la jerarquía de acceso a bienes socialmente relevantes como el ingreso y la riqueza; y a recursos de poder como

derechos, participación y cargos políticos (Braig y Göbel, 2015).

Figura 14



Datos de OXFAM (2015). https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf ¹³

Se aprecian los índices Gini por regiones del mundo, en los cuales, América Latina es el más alto con 0.48 en contraste a la región europea con 0.31. En la región el índice Gini se traduce a que el 10% de la población más acaudalada concentra el 48% de la riqueza.

Los datos de porcentaje en concentración de riqueza y patrimonio por deciles en América Latina (OXFAM, 2015) revelan que el decil 1 tiene 0% en contraste con el decil 7 con 4.4%. Sin embargo, el decil 9 cuenta con 11.9% y el decil 10 concentra el 70.8% de riqueza y patrimonio.

¹³ El índice Gini es conceptualizado como sintético debido a que se basa en la concentración de ingreso por salarios en grupos de personas, con parámetros entre 0 y 1. El cero indica igualdad completa y 1 desigualdad absoluta. Dicha desigualdad significa que un grupo pequeño (10% de la población de un país, por ejemplo) posee la totalidad de los recursos disponibles cuando el coeficiente es 1. Véase Piketty (2014). *El capital en siglo XXI*.

Figura 15



Datos tomados de OXFAM (2015). https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf

México ha profundizado las directrices del modelo de economía abierta y agudizado los desequilibrios en distintas esferas de la vida social. La decisión de priorizar el control de la inflación sobre el crecimiento económico es un factor que explica el pobre desempeño del PIB. Durante el periodo 1990-2012 mantuvo una tasa de crecimiento promedio inferior al 2% que resulta insuficiente para compensar la variación en otras variables vinculadas con el bienestar. La inequidad en su distribución marcó las disparidades regionales y profundizó las desigualdades sociales al interior del país. Hacia 2012, la región centro concentra el 59.6% de la riqueza generada, mientras que la región norte tiene el 29.89% y la zona sur del 10.95% (Torres y Rojas, 2015).

PUED UNAM (2020) estimó que la pobreza extrema por ingresos ha aumentado 8 puntos

porcentuales en sólo cuatro meses de pandemia. La CEPAL (2020) proyecta que México es uno de los países de la región en donde la desigualdad crecerá de manera más pronunciada. Se espera que este coeficiente Gini llegue al 0.50 como efecto de la pandemia.

1.4.1 Las desigualdades materia de derechos humanos

En la forma de organización capitalista, el mercado se constituye en el centro de la sociedad y la legalidad se establece a partir de la relación contractual entre individuos, protegiendo la propiedad y el estricto cumplimiento de los contratos. Los derechos de carácter redistributivo, de sentido igualitario, son descartados en su condición de derechos. Los derechos económicos, políticos, sociales y culturales son entendidos como distorsión y obstáculo al libre desenvolvimiento del mercado y se consideran contrarios a la racionalidad económica (Gándara, 2019). Se profundizan entonces los procesos de distanciamiento, exclusión, jerarquización y explotación; es decir, la desigualdad.

En el ámbito de los derechos humanos se pretende ampliar el horizonte y trascender los límites del discurso liberal que está permeado por las lógicas que legitiman prácticas imperialistas y capitalistas (Gándara, 2019). La perspectiva liberal, a partir de su ejercicio de abstracción de condiciones materiales, de su evasión de los procesos históricos de construcción y consolidación de los derechos humanos, desmoviliza a los actores sociales y fragmenta las dimensiones que constituyen la realidad social. Se insiste en la necesidad de una aproximación contextualizada de los derechos capaz de asumirlo en el proceso socio histórico y a partir de una metodología relacional, reconozca la complejidad que constituye a dichos procesos. Por otra parte, los derechos humanos están caracterizados por un alto grado de ineficacia normativo-jurídica que conlleva al encubrimiento de realidades concretas, e incluso la manipulación política para usos contrarios a la concretización y efectividad de las respectivas normas. (Gallego, 2014).

Una de las críticas a los derechos humanos es que constituyen una nueva forma de colonialismo

occidental al desconocer la pluralidad cultural e histórica que nos caracteriza como seres humanos. Si bien se reconoce el valor que tienen los derechos humanos en los procesos de liberación que se vienen desarrollando en distintas partes del mundo, junto a ello se denuncia que los mismos han servido también a los intereses del capitalismo globalizado (Gándara, 2019).

Para Tikal (2001), la negación de los derechos humanos genera pobreza. Por ejemplo, la privación relativa en términos de salarios puede producir privación absoluta en términos de capacidades.

Pero, de acuerdo con Therborn (2015), la desigualdad penetra a una profundidad mucho mayor en la vida humana, causando millones de muertes prematuras innecesarias, atrofiando vidas a lo largo de generaciones, provocando humillaciones, privación de la libertad, inseguridad y angustia a poblaciones de tamaño continental, en todo el mundo. Los embates actuales de la desigualdad del ingreso en el mundo surten efectos devastadores, tanto sociales y políticos como médicos y psicológicos.

Los derechos de todos los seres humanos tienen en primer lugar una dimensión mundial vinculada a la preocupación por las oportunidades vitales de la especie. Tal y como lo han hecho en el pasado, las potencias imperiales instrumentalizan ideológicamente los derechos humanos para motivar sanciones, bloqueos e invasiones militares contra enemigos nacionales/imperiales, dejando al resto fuera de la luz pública. Pero el significado básico que subyace a los derechos de todos los seres humanos es el derecho de todos a la supervivencia, a desarrollar la capacidad humana propia y a usar esa capacidad según la elección de cada uno (Therborn, 2015).

El enfoque de derechos tiende a la reducción al mínimo de los riesgos y va de la mano con un proceso de consolidación democrática que busca trascender desde la categoría de ciudadanos consumidores a la de ciudadanos de derechos, con la preocupación por lograr mejores niveles en la distribución de

los beneficios del desarrollo económico y disminuir la elevada desigualdad prevaleciente. Este enfoque requiere concretar derechos universales en requerimientos específicos. En este sentido las garantías sociales serían una manera de volver tangibles derechos que son abstractos (D'Amico, 2013).

Como Therborn (2016) argumenta, el foco igualitario debe situarse en todas las violaciones a los derechos humanos de carácter multidimensional de las capacidades que necesitan los seres humanos para desarrollarse y prosperar, así como en los obstáculos en el ejercicio de los derechos sociales y políticos. Reivindicar dichos derechos frente al neoliberalismo es una condición sin la cual no hay avance posible hacia la reducción de la desigualdad. Los ciudadanos tienen el derecho de hacer valer su voluntad colectiva respecto a la economía, a sus condiciones de vida, al medio ambiente por encima de cualquier interés privado del capital y de los mercados financieros.

La igualdad suele usarse como sustituto de la cohesión social que se refiere a las percepciones de solidaridad y confiabilidad. Una sociedad cohesiva procura el bienestar de sus miembros, combate la exclusión y la marginación, crea un sentido de pertenencia y promueve la confianza en términos de capital social y ofrece a sus miembros oportunidades de movilidad social ascendente (Robert, 2011).

La desigualdad de resultados puede ser interpretada como parte de los esfuerzos que cada individuo desarrolla para mejorar sus condiciones de vida, es así como se concibe a la desigualdad como una fuente de esperanza e impulso hacia el progreso (Vite, 2007).

La igualdad de oportunidades depende de que la sociedad política misma sea concebida como un sistema equitativo de cooperación social a lo largo del tiempo entre personas consideradas libres e iguales. En una sociedad bien ordenada por principios de justicia como la equidad, los ciudadanos se reconocen y se perciben mutuamente y están relacionados como iguales. Esto es parte de lo que son

como de lo que los otros les reconocen ser. Su vínculo social es su compromiso político público de preservar las condiciones que su relación de igualdad exige (Rawls, 2012). Existe correlación entre la desigualdad del ingreso y la falta de confianza en los demás. La división social implica violencia social. El problema cardinal de la desigualdad económica radica en los efectos de división social, despilfarro económico y distorsión política en forma de dictocracia (Therborn, 2015).

Luhman (citado por Gallego, 2014) concibe a los derechos humanos como parte esencial del sistema social, resultante de los procesos estructurales que tienen lugar en el sistema social. La desigualdad económica y social niega las condiciones materiales, lo que constituye un desafío radical en términos de derechos humanos para sus sociedades (Gallardo, 2010). Las relaciones sociales de producción terminan funcionando como principio de jerarquización del conjunto de derechos humanos, entendiéndose como modos de vida cuyas implicaciones valóricas no se pueden considerar fuera de la vida humana concreta, corporal y material (Gándara, 2019).

1.4.2 Desigualdad y dominación

El neoliberalismo es un generador clave de la desigualdad contemporánea. Divide a los seres humanos en propietarios, trabajadores desposeídos y desempleados, abre la distancia entre ellos, excluye o subordina a muchos y explota el trabajo de otros, así como el medio ambiente que es común a todos. Su inherente destrucción del tejido social adquiere hoy una nueva dimensión, la marcha hacia un precariado social con empleo permanentemente marginal e inseguro (Therborn, 2015).

Una razón para controlar las desigualdades económicas y sociales es impedir que una parte de la sociedad domine al resto. Cuando estas dos clases de desigualdad son amplias, hay una tendencia a generar desigualdad política. El poder político, en virtud del control que ejerce sobre la maquinaria del Estado, permite que unos pocos promulguen un sistema de leyes y de propiedad que asegura su posición dominante en el conjunto de la economía (Rawls, 2012).

Según Therborn (2015), el liberalismo económico y el autoritarismo de derecha se muestran como los dos principales enemigos modernos de la igualdad. La multidimensionalidad de las desigualdades sociales toma en cuenta las dimensiones cultural, socioeconómica y política con efectos temporales y espaciales.

El criterio de riqueza humana formulado por Herrera Flores plantea la necesidad de que el ser humano esté en condiciones de reaccionar frente al entorno de relaciones en que vive. El elemento paradigmático de los derechos humanos lo conformaría la facultad para gozar del desarrollo de las capacidades humanas objetivadas social e institucionalmente y para apropiarse, es decir, para ponerlas en práctica de un modo renovado. En el contexto latinoamericano se encuentra la propuesta del buen vivir, a través del cual se expresa la lucha de las personas que desean poder hacer su vida sin dejarlas a merced de factores que les son ajenos y hostiles (Gándara, 2019).

1.4.3 Desigualdad social

Las desigualdades sociales se definen como un sistema de fenómenos entramados asociadas con la distribución inequitativa de los bienes económicos, sociales, culturales y educativos (Arzate, 2009). En este sentido, la desigualdad es una construcción de los dispositivos que operan en la repartición de los bienes que produce la sociedad en su conjunto. Implica ir más allá de la carencia de recursos y oportunidades, y poner el énfasis en la distancia existente entre los diversos segmentos sociales, así como la relevancia de redistribuir los ingresos. Dieterlen (2016) define la distribución justa en términos de la forma en que adquirimos los bienes y servicios de acuerdo con las necesidades, así como la manera de transferirlos y cómo podemos compensar ciertas deficiencias originadas por las desigualdades socioeconómicas.

En la aplicación de justicia distributiva es necesario identificar a sujetos, objetos y mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo la distribución. Los sujetos se refieren a la identificación de las

personas y grupos susceptibles de recibir algún bien, servicio o cargo El segundo tema son los objetos que se distribuyen, lo cual se refiere a los recursos y bienes. Finalmente, los mecanismos se relacionan con las políticas públicas, el papel del Estado y las dinámicas sociales en la reproducción y mitigación de las desigualdades.

La mirada de Sen (2010) señala a la distribución de las capacidades de los seres humanos relacionadas con un gran número de potencialidades que las situaciones adversas nos impiden desarrollar, es por ello, que cualquier principio de distribución debe centrarse en la mejora de las circunstancias. Esta postura articula tanto a las condiciones externas como a los factores personales. Las ventajas individuales se ponderan como las oportunidades para lograr cosas que cada persona valora. La capacidad se asocia a la libertad y las oportunidades, así como las habilidades efectivas para elegir formas de vida de cada ser humano. El desarrollo de las capacidades está matizado con el reconocimiento de la persona como un ente multidimensional que pertenece a diversos grupos sociales y por tanto señala como una negación a la libertad la exclusión de tal reconocimiento social. La desigualdad se caracteriza por la estratificación social sustentada en la promesa neoliberal de que todos sus miembros tienen la posibilidad de movilidad social. Esto se traduciría en la esperanza de mejorar las condiciones de vida (Márquez y Alcántara, 2019).

Las desigualdades políticas y económicas se asocian con las desigualdades sociales que fomentan a un grupo con estatus superior. Esta desigualdad es posicional en tanto que no hay un estatus elevado sin que existan otras posiciones por debajo (Rawls, 2012)

Una postura teórico-normativa nos permite visibilizar el efecto último de las desigualdades económicas y sociales como formas de violencia y cómo trabajar para que dichas formas de violencia que, desde la acción del Estado a través de políticas públicas, del mercado y de la sociedad civil sean sublimadas por formas de negociación pacífica del conflicto social. La construcción de una

perspectiva crítica en torno a una teoría de las desigualdades implica repensar las desigualdades desde lo social, multidisciplinario y normativo. Lo cual representa un esfuerzo para pensar las desigualdades más allá de un sentido topológico y situarlas dentro de un sentido de construcción orgánica, sustantiva de lo social (Arzate, 2009).

La base del neoliberalismo es servir como dispositivo para la acumulación del capital bajo la promesa de un proyecto global de desarrollo que niega las realidades sociales y los derechos humanos, por ende, bloquea y excluye a millones de personas en el mundo al acceso a una vida digna. Las desigualdades están diversificadas y encadenadas, por ejemplo, la desigualdad económica en términos de las brechas de ingresos entre grupos genera fragmentación y segmentación entre sectores sociales que a su vez se asocia a condiciones de vida como género, origen étnico, discapacidad, entre otros. Pero la desigualdad no es sólo la posición socioeconómica, sino también se sustenta en desigualdad práctica y jurídica. Todo ello se traduce en la racionalidad que sostiene y reproduce las desigualdades. Pensar que las desigualdades son inherentes a los sistemas sociales es una visión acotada. Es ahí en donde la riqueza del pensamiento latinoamericano amplía el horizonte hacia los otros, los oprimidos, los vulnerables, los colonizados que en el colectivo tenemos la posibilidad de ejercer un mundo digno para todos, y cambiar este principio de un mundo capitalista para unos cuantos a costa de vidas humanas y de nuestro planeta.

La desigualdad es una medida relativa en el sentido de que no proporciona información sobre la situación de las personas en términos absolutos, sino más bien es un concepto relacional. La desigualdad afecta la distribución de recursos entre personas, dentro de los países, entre los países y entre las generaciones. Repercute en las relaciones y con las instituciones de la sociedad (Robert, 2011).

En nuestro país se observa una leve disminución de la desigualdad con respecto al índice Gini. Dicho

fenómeno es explicado por las remesas que reciben, principalmente, personas de bajos ingresos en la zona rural; así como una mayor atención y focalización de los programas sociales; y, por último, una menor desigualdad en los ingresos salariales (Esquivel, 2015).

Esquivel (2015) señala con respecto a las mediciones de la desigualdad en México, que las encuestas en las que se basan los datos no expresan el ingreso correcto de las personas en los deciles más altos y por tanto, dichos cifras no reflejan las condiciones reales de la distribución del ingreso en nuestro país.

Figura 16



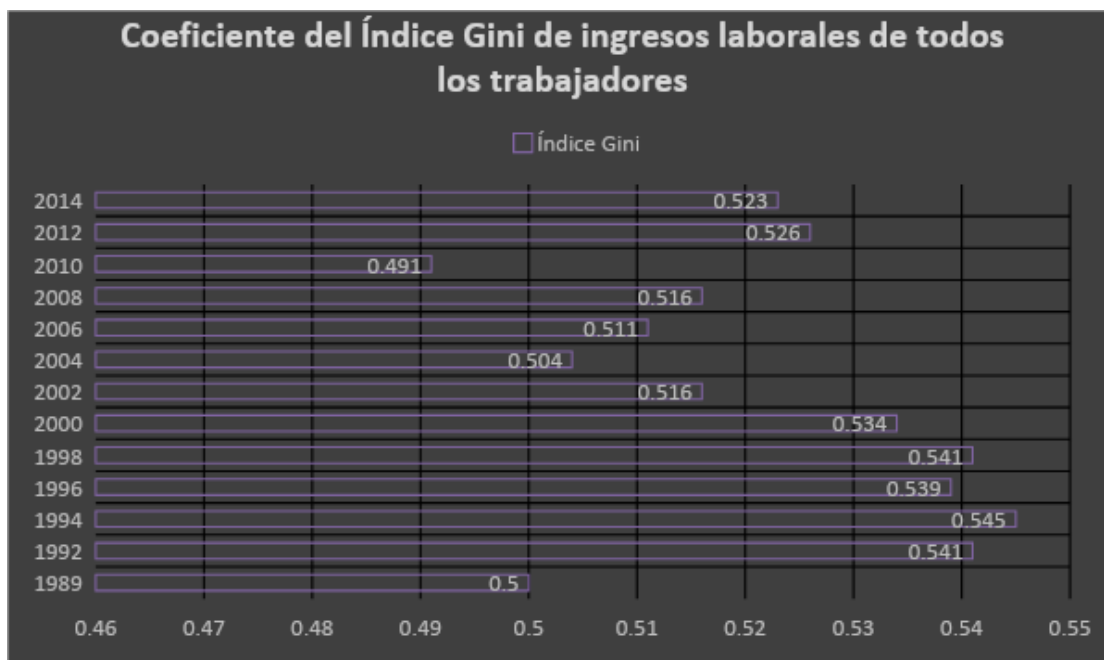
Elaboración propia con datos del INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=indice+gini#tabMCcollapse-Indicadores>

De acuerdo con datos oficiales (INEGI) el índice Gini en nuestro país no ha variado significativamente desde 2010 (0.46), aumentó 0.47 entre 2012 y 2017, bajó ligeramente en 2018 (0.45). En términos descriptivos, el 10% de los mexicanos más ricos acumulan 46% de la riqueza para 2010, y para 2018, este decil de la población reúne el 45% de la riqueza en nuestro territorio.

Datos recientes de OXFAM (2022a) revelan que las fortunas de los más ricos en México crecieron 117 veces más rápido que el resto de la economía y por cada cien pesos que se generaron entre 2019 y 2021, se distribuyeron de forma desigual \$21 al 1% más rico y 0.40 pesos al 50% más pobre. El 1% más rico (1.2 millones de mexicanos) concentra casi 47 de cada 100 pesos en el país.

Figura 17



Con datos de Campos-Vázquez, Lustig y Scott (2018) : <https://www.wider.unu.edu/publication/inequality-mexico>

La figura 17 ilustra las variaciones en la desigualdad de ingresos laborales en México, por medio del índice Gini desde 1989 hasta 2014. Entre 1989 y 1994, la desigualdad incrementó, lo cual señala que, en el periodo inicial de las medidas neoliberales, la distribución en los ingresos, de 0.5 donde el 50% de la riqueza está concentrada en el 10% de la población y en 1994 ascendió a 0.545. Posteriormente, entre 1994 y 2006 se presentó un leve descenso con 0.511. Finalmente, entre 2006 y 2014, volvió a aumentar la desigualdad en salarios (0.523). Campos, et., al (2018) analizan cómo la distribución desigual de ingresos entre los trabajadores está relacionada con el nivel educativo, la cualificación y la política pública en el acceso a la educación superior.

En términos generales de la desigualdad, OXFAM (Esquivel, 2015) afirma que no hay datos oficiales en México con respecto a la riqueza, no obstante, existen otras estimaciones no oficiales, un ejemplo de ello es el Global Wealth Report 2014 (citado por Esquivel, 2015) donde señala que 10% de las personas más ricas concentran el 64.4% de la riqueza del país.

1.5 La Desigualdad educativa en el entramado de la desigualdad económica y social

La educación es un derecho llave que permite el acceso a la movilidad social, oportunidad de mejor empleo, así como un indicador del cumplimiento de las políticas públicas en materia social. Un punto clave es la aspiración de la universalidad de la educación (Gallardo y Martínez, 2012).

La desigualdad educativa incluye la exclusión escolar, las altas tasas de deserción y el fracaso escolar.

La desigualdad en la educación es un factor vinculado con la pobreza y la desigualdad (Tilak, 2001).

Laval (2004) describe a la escuela neoliberal como una institución cuyo modelo escolar considera la educación como un bien privado de valor ante todo económico. No es la sociedad quien garantiza a todos los miembros el derecho a la educación y a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar sus recursos privados. Esta privatización es un fenómeno que afecta tanto al sentido de la educación como de las instituciones encargadas de transmitir los valores, conocimientos y vínculos sociales.

De acuerdo con Monarca (2015), el origen histórico de la escuela contemporánea coincide en sus rasgos diferenciadores y elitistas, los cuales perduran en rituales, esquemas y prácticas que condicionan el desarrollo de las políticas. Otro punto histórico es la homogeneidad y monocromía en el funcionamiento del sistema como rasgos dominantes de las regulaciones normativas y políticas, que contrasta con resultados desiguales en las trayectorias escolares.

De acuerdo con Sánchez (2009) la educación escolar está inmersa en el proceso de producción

capitalista que establece mecanismos adecuados de oferta y demanda, y lo hacen en tanto sistema subsidiario con carácter de servicio a la sociedad para sobrevivir y reproducirse.

La escuela está atravesada por contradicciones entre las aspiraciones igualitarias de nuestras sociedades y la división social en clases que fomenta la aceleración de la imposición del modelo neoliberal de escuela. Entre los obstáculos de la igualdad en el acceso a la cultura y a la educación está la ideología de la preponderancia de la acumulación de capital sobre cualquier otra aspiración consciente de la sociedad, ya que ejercer estos derechos supondría un incremento en la financiación pública que atentaría contra las políticas neoliberales de rebaja de los servicios públicos de protección social. En este contexto, el derecho a la educación sólo puede degradarse en una demanda social solvente que se dirigirá cada vez más y de manera muy poco igualitaria a una educación privada. Por otro lado, los jóvenes salvo que dispongan de una familia muy protectora pueden ser desviados por la socialización de atomización mercantil de los disfrutes intelectuales y por eso ingresan con mayor dificultad en la cultura transmitida por la escuela. En la sociedad de mercado, el consumo prevalece sobre la transmisión (Laval, 2004).

El nivel socioeconómico es una variable central, debido a la fuerte correlación entre años de educación, ocupación e ingresos. Se ha señalado que la educación tiene un papel de transición de un nivel socioeconómico a otro, pero existen diversas posturas; una de ellas, subraya que la educación es la mayor palanca de la movilidad social, en contraste con la postura de que se trata de un factor de reproducción de las desigualdades, puesto que el nivel educativo de los padres permite proyectar el nivel educativo y la ubicación social de los hijos con cierto nivel de precisión (Esteves y Santos, 2013).

Para Laval (2004), la nueva ideología escolar pretende responder a un problema económico que es la formación de la mano de obra. La escuela debe insertar al joven en una sociedad en la que el salario

es precario, la ocupación basada en la posesión de un patrimonio (por ejemplo, la agricultura y el comercio) se reducen y, en la que el nivel de inserción profesional y social dependen cada vez más del nivel escolar alcanzado.

En las sociedades actuales, las políticas que están orientadas a expandir y democratizar el acceso a los diferentes niveles escolares transmiten un mensaje político sustentado en la promesa de que la movilidad social hará un futuro más igualitario. Sustentan la creencia de que en la medida en que los diversos sectores sociales se incorporen a la educación, se logrará disminuir la desigualdad social (Márquez y Alcántara, 2019).

El derecho a la educación va ligado a una escuela pública consolidada, fuerte y de calidad que responda a las necesidades de realización de todos los ciudadanos. Si el derecho a la educación es incompatible con el sistema dominante, también lo es la escuela pública como el espacio y el tiempo para autodeterminarse, así como crecer en justicia y equidad (Rogeró, 2014). Este derecho social a la educación se materializa en la enseñanza accesible cuando es libre de exclusión por motivo de origen socioeconómico, creencias políticas o religiosas, costumbres, capacidades, sin discriminación y tiene que ser otorgada con la misma calidad en todos los sectores sociales. El derecho a la educación entonces se define como obligatorio y general porque tiene la finalidad de que todos los individuos se encuentren con las mismas posibilidades de acceso y con la misma calidad que faculte a las personas a enfrentar las exigencias del mundo social, laboral. (Macías, 2019).

Ahora bien, las estrategias educativas, en las cuales se integran las diferentes categorías sociales reproducen las posiciones en el espacio social y funcionan como estrategias a largo plazo, así como también tienden a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Las relaciones sociales descansan sobre el habitus, es decir, sobre las disposiciones socialmente instituidas por estrategias metódicas de inversión educativa, que inclinan a los agentes a producir el

trabajo continuo de mantenimiento de relaciones sociales, especialmente en el ámbito simbólico del capital social. (Bourdieu, 2002).

Las políticas educativas, por tanto, se mueven con contradicciones, y las evidencias de que el sistema genera trayectorias escolares inconclusas o con desigual valor formativo según los grupos sociales. Ante esto, los Estados acompañan las políticas centradas en el derecho a la educación con una serie de medidas compensatorias, tales como equidad o justicia social denominadas de discriminación positiva o de acción afirmativa que buscan garantizar el acceso y favorecer el derecho a aprender (Monarca, 2015).

Ante el reconocimiento de la diversidad de grupos sociales, los sistemas educativos han buscado generar nuevas y distintas modalidades de escolaridad que puedan ajustar las necesidades de aprendizaje y de cada uno de los distintos modelos de enseñanza implicados. Esta diferenciación en modalidades de escolaridad ha conducido a una diferenciación de normas de aprendizaje y de los productos del proceso de escolarización, que a la larga conducen a una brecha mayor entre los grupos sociales, legitimada por la certificación escolar (Bracho, 2002).

La cobertura casi universal de la educación básica, que en el caso de México se concentra en los alumnos de nivel primaria de entre 6 y 12 años, contrasta con los resultados diferenciados que obtienen los alumnos de diversas modalidades escolares y estratos socioeconómicos en pruebas estandarizadas, así como en los crecientes niveles de marginación y persistentes índices de desigualdad en el país. Esto se traduce en una paradoja, en la cual se muestra, por un lado, el avance de la cobertura educativa básica y de la escolaridad de la población y por otro, la desigual distribución de los aprendizajes. A pesar del incremento en el gasto educativo durante los años 1990, esto es insuficiente para mejorar las oportunidades educativas; es necesario en cambio incidir en los factores que posibilitan el aprendizaje (Tapia & Valenti, 2016).

De acuerdo con Tapia & Valenti (2016) la estratificación de los resultados por modalidades escolares es uno de los rasgos más sobresalientes del sistema educativo mexicano desde el enfoque de desigualdad. Esto significa que es posible predecir que un alumno obtendrá un desempeño bajo por el solo hecho de asistir a la escuela comunitaria o a una primaria indígena. Es un fenómeno de desigualdad ya que está sesgada la distribución de oportunidades educativas.

El modelo neoliberal atraviesa a la educación y apuesta a la privatización y el aprendizaje de conocimientos es cada vez más un lujo que un derecho (Cadena, 2005). La insuficiencia de la expansión del acceso a la educación es el hecho de tener como base un modelo inflexible y en algunos casos modelos alternativos que no son equivalentes en calidad. Ello ha resultado en una tendencia a acentuar la diferenciación social, sea como fracaso escolar como deserción (Bracho, 2002)

En Occidente, a partir de los años 1980, se trata de acercar la escuela al mundo económico mediante una operación de hibridación generalizada, en la cual, la educación superior ha sido la más expuesta (Laval 2004). En América Latina y en el caso específico de México, los sistemas de salud y educativos están siendo tensionados por el sistema económico y acomodados por la cooperación internacional. Las brechas se han visibilizado y recrudecido con la pandemia mundial por COVID-19. Por un lado, se observa la segmentación social, económica y cultural; en un segundo punto, la brecha generacional; en un tercer punto la brecha de alfabetización de la lecto-escritura tradicional y de la alfabetización digital, como tercer punto, la alfabetización en los lenguajes políticos, culturales, pedagógicos, morales, artísticos, científicos y tecnológicos; y; por último, la brecha en la alfabetización ambiental, sociolaboral, ciudadana y emocional (De Alba, 2021).

Figura 18 Porcentaje de eficiencia terminal de educación básica a media superior

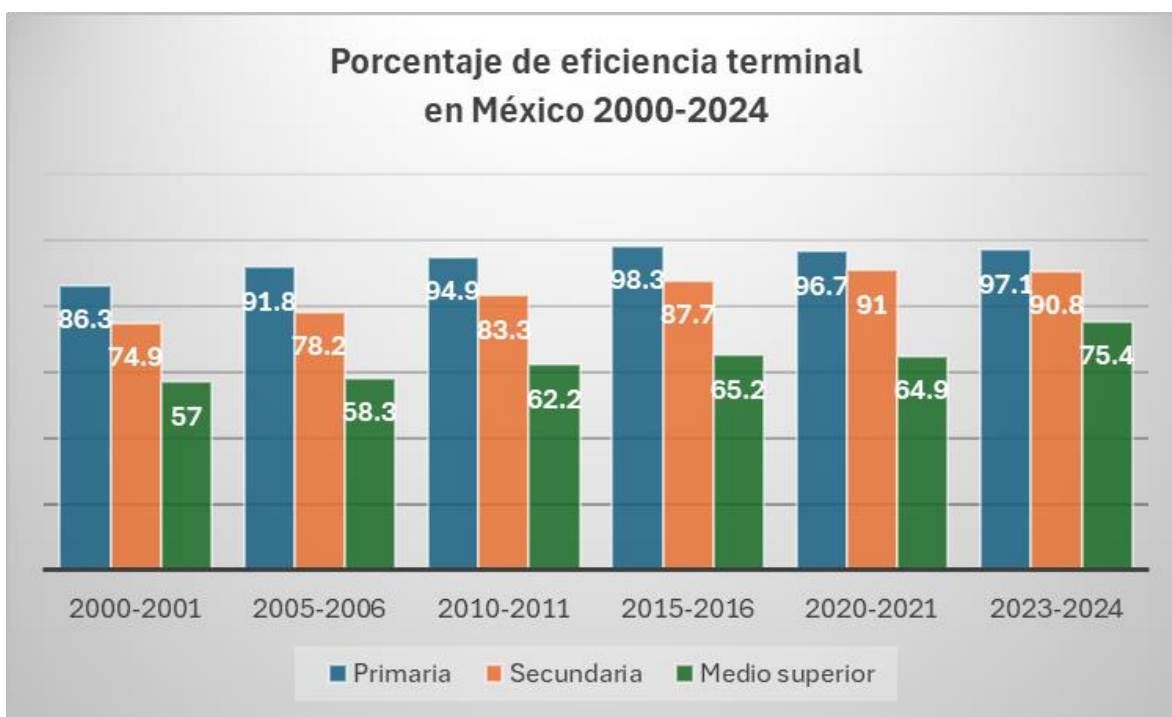


Gráfico de elaboración propia con datos de INEGI <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

La educación y el empleo están relacionados con la movilidad social, no obstante, las medidas de universalización de la educación básica resultan insuficientes dada la complejidad de las condiciones de desigualdad educativa en términos de educación de calidad. No basta con cursar un nivel medio y superior, sino además se añade el factor de las escuelas recorridas y las experiencias pedagógicas y sociales.

Solís (2013) argumenta que la desigualdad de oportunidades de progresión escolar cambia a lo largo del tiempo, es decir, se reduce la desigualdad en la transición de la primaria a la secundaria, pero se incrementa en el acceso a la educación media superior y superior, produciendo así un desplazamiento del foco de la desigualdad a etapas más tardías de la trayectoria escolar.

Figura 19



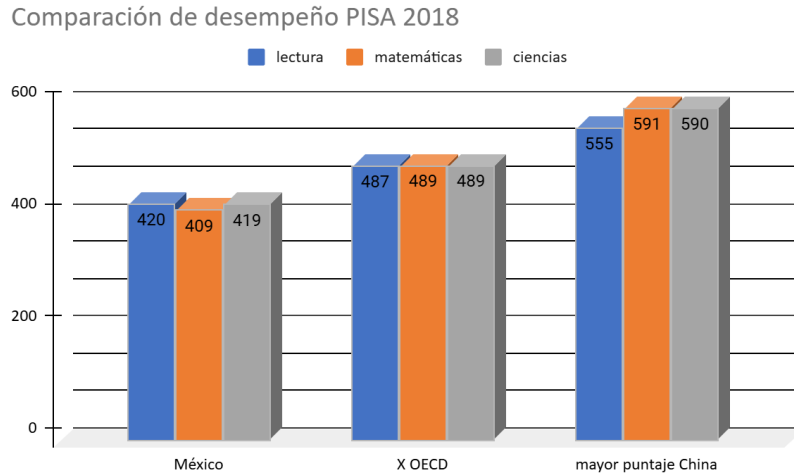
Elaboración propia con datos de INEGI <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

En este panorama de la educación en nuestro país, se observa como la cobertura nivel primaria es cercana al 100% para 2020, en cuanto a la educación preescolar y secundaria hay un aumento. Sin embargo, en términos de las evaluaciones internacionales del desempeño de los estudiantes por la OCDE resalta que estamos por debajo del promedio de los países medidos, tanto en los rubros de lectura, matemáticas y ciencias. En términos porcentuales, el 16% de estudiantes mexicanos con bajo nivel de lectura y un 56% en matemáticas.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2018) de la OCDE realiza una encuesta a alumnos de 15 años para medir sus competencias. En el caso de México se obtuvo un puntaje por debajo del promedio OCDE en lectura (promedio OECD=487 vs México=420), en matemáticas (promedio OECD= 489 vs México= 409) y ciencias (promedio OECD=489 vs México 419), en tanto que el país con mayor puntaje fue China con 555 en lectura, 591 en matemáticas y 590

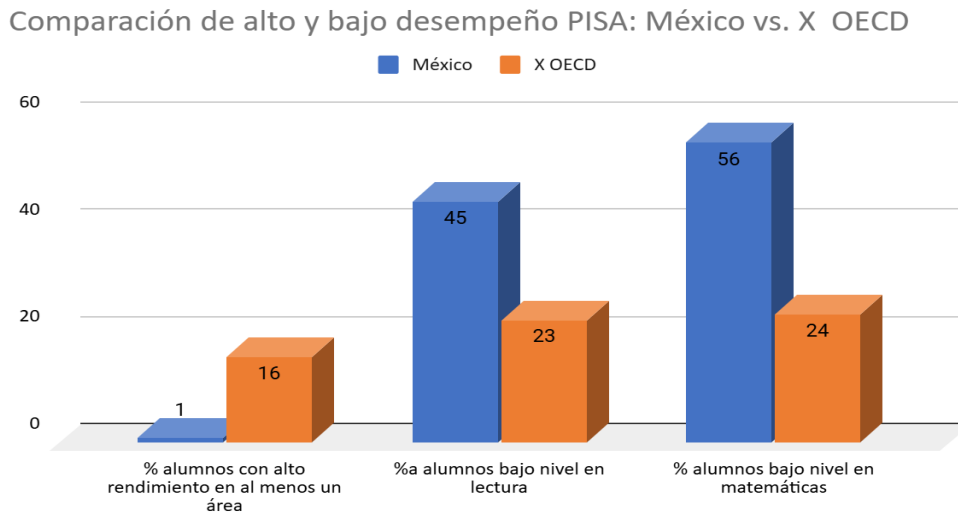
en ciencias.

Figura 20



Datos tomados del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2018. Resultados. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Figura 21



Datos tomados del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2018. Resultados. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

1.5. 1 Desigualdad horizontal

La desigualdad horizontal es el producto de la desigualdad entre grupos de personas o familias por motivo de raza, sexo, orientación sexual, lugar de nacimiento y otros factores. (Robert, 2011). En términos de desigualdad educativa, el análisis horizontal se refiere a la asignación de los niños y jóvenes a opciones educativas diferentes en un mismo nivel socioeconómico. Entre los factores asociados a las circunstancias socioeconómicas, como la escolaridad de los padres y recursos económicos de la familia, dan indicios de las probabilidades de continuidad escolar. En un trabajo de investigación, Solís (2013) halló un incremento en los efectos sobre la selección de escuelas privadas versus escuelas públicas, lo cual sugiere que a la estratificación vertical debe sumarse la horizontal como una dimensión de la desigualdad educativa.

La desigualdad educativa puede persistir incluso en un contexto de amplia cobertura, mediante la segmentación de las opciones educativas. Aunque formalmente la oferta educativa puede diferenciarse de acuerdo con criterios de financiamiento, institucionales, organizacionales, de tipo de formación y otras características que son en principio neutras en términos de la estratificación social, la segmentación se produce cuando a tal diferenciación se le vincula un acceso selectivo por orígenes sociales, produciendo así “desigualdad horizontal” en el acceso a la educación. (Solís, 2013).

Esteves y Santos (2013) abonan a esta mirada cuando afirman que en la estratificación educativa de América Latina, la desigualdad se centra cada vez más en el acceso a oportunidades educativas de calidad. En México, sin embargo, las mayores desigualdades educativas ocurren por razones socioeconómicas (Solís, 2013).

La selección social consiste en el hecho de que en la medida en que se avanza en los niveles educativos superiores sólo permanecen en la escuela aquellos niños y jóvenes de estratos bajos con mayores aptitudes académicas, motivación y respaldo familiar. Esta selectividad compensa de alguna manera

los efectos negativos del origen social. La dinámica de la tasa de absorción institucional se incrementa hasta el punto en que se satisface principalmente la demanda de los estratos sociales privilegiados, los lugares restantes disponibles se distribuyen entre los niños y jóvenes de los estratos menos privilegiados (Solís, 2013).

El sistema educativo mexicano es un mosaico de inequidades que se expresa en una alta desigualdad educativa y que deja atrapados a los niños en escuelas que congregan a alumnos de orígenes socioeconómicos y culturales desfavorecidos. La estratificación de los sistemas educativos no sólo se registra en las modalidades escolares en desventaja (por ejemplo, CONAFE y primarias indígenas) sino también en primarias generales, tanto de ámbitos rurales como urbanos, con niveles de desventaja intermedios. Los resultados de analizar el estrato económico y cultural en México arrojan que los estados que registran niveles altos de estratificación de las escuelas no son necesariamente los más pobres, sino simplemente los más desiguales. Este es el caso de Nuevo León y Sinaloa, prósperos en la economía y a la vez con muy altos niveles de estratificación social escolar (Tapia & Valenti, 2016).

Con datos de la OCDE (2019) se declara que en nuestro país los beneficios potenciales de la educación superior todavía son limitados. Casi uno de cada dos egresados trabaja en un empleo que no requiere educación superior y más de uno de cada cuatro trabaja en la economía informal. Sólo el 12% de los jóvenes pertenecientes al quintil de menor ingreso logra acceder a la educación superior, en contraste con el quinto quintil de mayor ingreso cuya proporción es del 50%. Son las mujeres jóvenes las que se encuentran desfavorecidas, ya que, si bien sobrepasan a los hombres jóvenes en número de egresados, su tasa de empleo está 14 puntos por debajo de ellos, una de las mayores brechas de empleo por género en los países que integran la OCDE.

1.5.2 Desigualdad vertical

La desigualdad puede definirse sobre la base de sus dimensiones. La desigualdad individual o vertical se refiere a la desigualdad de personas independientemente del lugar donde vivan o del grupo social al que pertenezcan. Se da entre personas sobre la base del acceso a recursos tangibles e intangibles (Robert, 2011).

La perspectiva de la equidad educativa supone la posibilidad de conciliar equidad y eficiencia, y ha puesto de relieve lo perjudicial que es la exclusión y el bajo rendimiento educativo en el goce de los derechos económicos y sociales. Dentro de esta mirada, las escuelas eficientes tendrían que ser equitativas y la eficiencia no tendría que sustentarse en la preservación de las desigualdades. La estratificación de los aprendizajes a través de modalidades y de escuelas que reproducen los niveles de logro, sólo tienen posibilidades de ser superadas mediante la equidad (Tapia & Valenti, 2016).

De acuerdo con datos arrojados de PISA OCDE (2018), los estudiantes mexicanos aventajados superaron a los estudiantes desventajados en lectura por 81 puntos. En PISA 2009, la brecha de desempeño está asociada con el nivel socioeconómico en 84 puntos. En relación con el alto desempeño en lectura, se halló que alrededor del 3% de los estudiantes aventajados y ningún estudiante desventajado logró dicho nivel. Un estudiante desfavorecido tiene una probabilidad del 17% de estar matriculado en una escuela con aquellos que se ubican en el cuartil superior de lectura. En México, menos de 1 de cada 10 estudiantes desaventajados son de alto rendimiento.

Las universidades públicas en México y a lo largo del siglo XX se constituyeron y consolidaron como el sector más importante de la educación superior que aportó oportunidades para la movilidad social y contribuyó al desarrollo científico, tecnológico, cultural. Uno de los retos estructurales de la educación superior está asociada a la distribución del ingreso y el reto de la equidad, lo que significa que, si bien existe una relación directa entre los niveles de desarrollo y la expansión de la educación

superior e investigación científica, esto no asegura mejores y más oportunidades de la distribución y acceso a la enseñanza superior. En México, la cobertura y distribución de acceso a la educación superior es débil (Luengo, 2003).

CAPÍTULO II Desigualdad en la educación superior en México durante el periodo neoliberal

Para que la educación funcione como un instrumento de igualdad de oportunidades debe estar libre de los condicionamientos impuestos por el origen social. Si el logro educativo depende de los recursos disponibles en el hogar o de otras características adscriptivas, la educación reproduce la desigualdad social (Blanco, 2021).

Reflexionar sobre la educación como pilar para mejorar la calidad de vida y bienestar de las personas y la sociedad, así como el pivote para la igualdad de oportunidades, nos conduce a concluir que la expansión del sistema educativo es una necesidad para las políticas de Estado (Saraví, 2015).

En los escenarios educativos convergen una multiplicidad de dispositivos como la exclusión, la selección, el estancamiento, el rezago y el abandono escolar que se configuran en la desigualdad de acceso a las oportunidades educativas específicamente de niños y jóvenes de clases desfavorecidas, orillándolos a prepararse en disciplinas menos demandadas y peor retribuidas en el campo laboral. Aunque la escuela esté formalmente abierta para todos los estudiantes sin distinción de origen socioeconómico, étnica, sexo, condición de discapacidad; la forma de organización del sistema educativo termina premiando a los estudiantes de sectores privilegiados (Saraví, 2015).

2.1 La educación es un derecho

En 2019, se reforma el artículo 3º Constitucional (DOF, 2019) y señala en la fracción 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 que las personas cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

La ley General de Educación Superior (DOF;2021) abroga la ley para la Coordinación de la Educación Superior y establece en su Artículo 3º:

La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y al desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3° de la CPEUM, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente ley.

Más adelante en su artículo 5° (DOF;2021) expresa la necesidad de:

II. Concurrencia en el cumplimiento de la cobertura universal de la educación...

IV. Contribución al fortalecimiento y mejora continua del Sistema Educativo Nacional.

En lo que se refiere a la equidad, el sistema educativo mexicano tiene mucho que mejorar conforme a la OECD (2019) ya que menos de una cuarta parte de los adultos jóvenes en México (23%) tiene estudios de educación superior, en comparación con el 44% en promedio de la OCDE y cerca del 30% en países como Colombia y Chile. También hay una desigualdad enorme de acuerdo con el origen étnico. En 2015, sólo 6.6% de los mexicanos de origen indígena de 25 a 64 años había completado la educación superior, en contraste con casi 19% de aquellos de origen no indígena.

Desde el punto de vista de los sistemas educativos nacionales, el derecho a la educación ha sido atendido como “acceso universal a la escolaridad”. La importante expansión de los sistemas educativos es parte de este fenómeno. Este creciente acceso no ha sido respaldado por una igualdad en las normas básicas del aprendizaje sea por problemas de rezago, deserción o incluso, por el otorgamiento de credenciales que no se corresponden a los objetivos de aprendizaje que representan (Bracho, 2002).

Bracho (2002) resalta a la educación como una institución social que forma parte fundamental de las oportunidades de participación en la vida social, política y económica. Es parte de los derechos primarios, vía definición constitucional de obligatoriedad mínima, por lo menos en el caso mexicano. Tiene un valor en términos de libertad, como oportunidad para conseguir aquello que se aprecia y como ampliación del espacio de la persona en los procesos de toma de decisión en el marco de sus

preferencias.

El derecho a la educación es considerado una llave para consagrar la igualdad de oportunidades. No obstante, el entretejido de desigualdades educativas también abre brechas entre los estudiantes con condiciones materiales y vitales diferentes (Saraví, 2015). En la educación se producen y reproducen las desigualdades, con apoyo del pensamiento meritocrático que cobija al sistema educativo (Bourdieu, 2011; Saraví, 2015).

La inequidad educativa implica pensar las nociones de poder, de democracia y ciudadanía. La lucha por la educación no es sólo mejorar las oportunidades educativas de las personas sino una cuestión de Estado, por la defensa del pacto democrático (Torres, 2008).

2.2 Mecanismos neoliberales aplicados a la educación superior

2.2.1 Directrices marcadas por organismos internacionales

La política educativa con directriz neoliberal sigue las líneas del Banco Mundial que dicta la democratización de la escolaridad aumentando la participación femenina, pero se olvida que son las mujeres las que han pagado el mayor costo de las políticas de ajuste estructural. La priorización de la educación básica y un énfasis en la calidad de la educación están en la agenda del Banco Mundial, la cual está compuesta primordialmente por economistas. Su objetivo final es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, lo cual lleva a una preponderancia de los métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa (Torres, 2008).

El modelo centrado en la comercialización superior tuvo un mayor impacto tras el AGCS (acuerdo General sobre Comercio de servicios o GATS por sus siglas en inglés) llevado a cabo por la OMC (Organización Mundial del Comercio), ya que este acuerdo permite una liberalización de los servicios educativos, fomentando la transnacionalización y comercialización de la educación superior (OECD, 2019). La educación superior se sumerge en procesos promercado que cambian las políticas

del Estado de escala nacional a escala internacional, esta dimensión política implica una disminución en la capacidad de decidir autónomamente para el desarrollo de políticas públicas dado que se ceden los criterios, metas y objetivos a los organismos multinacionales (Carrasco, 2020).

Por otro lado, para la OECD (2019), la educación superior es un elemento crucial para el desarrollo de las personas. Sus egresados de educación superior adquieren competencias que les hacen más valiosos, más productivos, más demandados en el mercado laboral; esto les permite tener acceso a mejores empleos y salarios. Afirma que México tiene que redoblar esfuerzos, ya que el 77% de los mexicanos entre 25 y 34 años no cuenta con estudios de educación superior, cifra que alcanza 82.6% en el grupo de entre 25 y 64 años, en comparación con promedio de la OCDE de 63%.

La visión de capital humano está regida por los principios neoliberales y de acumulación de capital a través de la adquisición de conocimientos, certificaciones, habilidades, grados académicos. Las personas son empresas que emplean a la escuela como instrumento de formación de capital. (Escalante, 2019). Carrasco (2020) afirma que desde la teoría del capital humano se entiende que la educación superior pone especial atención a la inversión que el individuo realiza en sus estudios superiores para conseguir ingresos salariales más altos. Estas medidas han sido defendidas y apoyadas por organismos internacionales como el BM y el OCDE quienes enfatizan la privatización exógena de la educación superior y cambiando el significado de bien público por un bien individual.

Luengo (2003) enumera tres tendencias en la educación a nivel internacional. La primera de ellas es la demanda creciente de los estudiantes como un fenómeno de universalización de la educación superior que conlleva a una diversificación de las ofertas educativas, expansión de las opciones de estudio, alternativas para la diversidad de trayectorias educativas con apoyo de las tecnologías, flexibilización en los programas de estudio en términos de tiempo y espacio. La segunda tendencia es el nuevo esquema de financiamiento derivado de los altos costos de la educación superior, la

disminución de fondos públicos disponibles y un menor subsidio gubernamental. Un tercer punto se refiere a los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas vinculado con el financiamiento y con la necesidad de políticas, normas, procedimientos en el desempeño de la calidad académica con miras al aumento de la calidad en la enseñanza e investigación y del impacto de la universidad en el mercado laboral. En este sentido, una meta de las instituciones de educación superior es reformar los contenidos que permitan a los egresados aumentar sus oportunidades en el mercado laboral por medio de la especialización del conocimiento y la configuración de campos interdisciplinarios.

2.2.2 Financiación de la educación superior

Luengo (2003) analiza la situación de la educación ante los retos estructurales del presente siglo en torno a la educación superior. Existen diversos factores del escenario de educación superior, entre ellos la dinámica demográfica y el reto de la cobertura; otro factor es la dinámica del empleo y el reto de la pertinencia ya que el mercado laboral tiende a profundizar los procesos de diferenciación y segmentación, lo cual impacta de manera directa en la educación superior en términos de necesidad de currículo flexible, esquemas de formación continua, preparación para el mercado global.

En el panorama de México en la década de 1960, las instituciones de educación media superior y superior fueron rebasadas por la dinámica demográfica durante el desarrollo estabilizador. Posteriormente, en los años 1970 se dio un importante impulso a la educación terciaria, en donde la tasa media anual de gasto en educación superior fue de 13.8. Se creó la UAM y tanto la UNAM como el IPN incrementaron su matrícula, lo mismo que las universidades públicas de los estados. Sin embargo, fue una estrategia de crecimiento sin planificación ni reforma, que provocó la aparición de problemas que harían cambiar el contexto económico en el que se dio este auge. El ajuste económico que siguió a la crisis de la deuda, que estalló en 1982, trajo consigo una disminución del gasto en

educación en términos reales, con un alto costo también para la investigación científica y tecnológica, que en nuestro país se realiza principalmente en universidades e instituciones públicas. La recuperación a partir de 1990 fue lenta e inestable, lo que ha limitado las posibilidades de crecimiento del sector Lomelí (2019).

En las reformas en la educación superior desde la década de 1980 se ha implementado el surgimiento del Estado evaluador; fomento de nuevas formas de financiamiento debido a las crisis fiscales del Estado; diversificación y estratificación del sistema de educación superior con el objetivo de equilibrar la educación universitaria y la tecnología: operación de programas extraordinarios de remuneración basados en la evaluación del desempeño individual y; cambios que enfatizaron el mejoramiento de la administración de las instituciones universitarias (Luengo, 2003).

2.3 De la buena educación a la calidad en la educación

La equidad educativa comprende la equidad en el acceso, así como en la calidad de la educación a la que se accede. UNESCO define a la educación de calidad como equitativa, relevante, pertinente, eficaz y eficiente. Asume que su papel frente a la educación superior es “proponer instrumentos y una síntesis de las prácticas idóneas a fin de ayudar a los Estados Miembros a evaluar la calidad y pertinencia de la educación superior transfronteriza y proteger a los estudiantes y demás partes interesadas contra la educación superior de mala calidad (citado por Fabela-Cárdenas y García-Treviño, 2012).

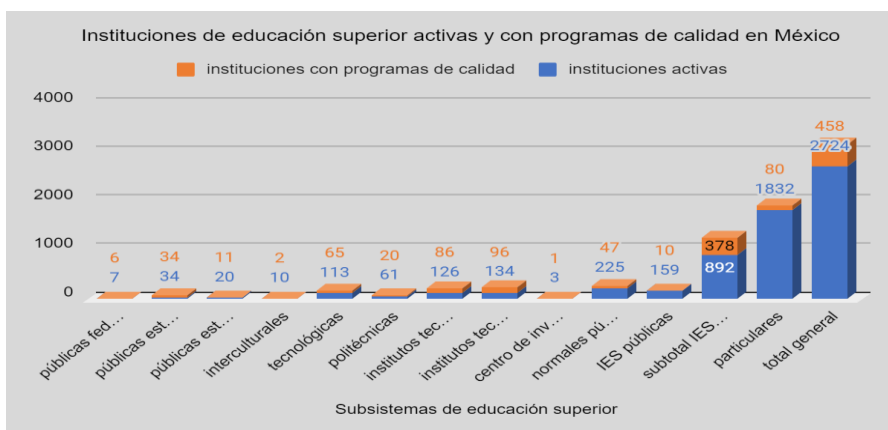
La UNESCO (2006; citado por Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2012) propone directrices como punto de partida para garantizar la calidad de la educación superior y, al mismo tiempo, impulsa el aumento de capacidades nacionales y regionales para mejorar los dispositivos de garantía de calidad y los mecanismos de acreditación.

De acuerdo con ANUIES (2018) existen las siguientes dimensiones de la calidad de la educación

superior: 1) eficacia de la acción educativa en términos del logro del aprendizaje; 2) relevancia de los contenidos de aprendizaje y cumplimiento de las expectativas y necesidades de los estudiantes en cuanto a su desarrollo y desempeño profesional; 3) calidad de los insumos utilizados y los procesos de la experiencia educativa (organización, normativa, planes y programas de estudio, capacidades de la planta docente, infraestructura y equipamiento).

En lo que respecta a la educación superior en México (Casillas et.al 2015), encontramos organismos que se encargan de evaluar la calidad, desde los insumos a los resultados, y de los factores internos a los externos; se mide la calidad de los profesores (PROMEP, SNI), de las instituciones (ANUIES, FIMPES, CUMEX), de los programas educativos (RVOE, CIEES, COPAES, CONACYT, CENEVAL) y de los egresados (CENEVAL-EGEL). Hay cada vez más agencias encargadas de medir la calidad de la educación, e incluso lo hacen los medios, los partidos políticos y las asociaciones civiles (“Mexicanos primero” y rankings de diversos medios impresos).

Figura 22



Elaboración propia con datos de ANUIES (2018) 1 Recuperado

https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion9/ANUIES_VisionAccion2030.pdf¹⁴

¹⁴ ANUIES (2018) define la calidad educativa en términos de logro de los aprendizajes, relevancia de sus

En los últimos años se ha llevado a cabo un esfuerzo en nuestro país por ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, no obstante, hoy en día no ha sido posible asegurar a todos los mexicanos la realización de sus estudios profesionales en programas educativos de buena calidad (ANUIES, 2020).

México presenta una grave desigualdad socioeconómica. Sin embargo, cuenta con infraestructura universitaria importante pero débil en la cobertura y en la distribución de oportunidades.

El Estado evaluador de la educación está centrado en los resultados atendiendo a los requerimientos de pertinencia, cobertura, relevancia, eficacia (Luengo, 2003)¹⁵. La pertinencia se refiere a los ajustes curriculares acordes a las necesidades del alumnado. La cobertura es la capacidad de matrícula. La relevancia está en sintonía con los principios de los derechos humanos, el desarrollo científico, cuidado del medio ambiente, y con el reconocimiento de la diversidad cultural. La eficiencia es medida por la proporción de ingreso y permanencia de cada nivel educativo.

Para la ANUIES (2018), es necesario centrar la eficacia del proceso formativo en los resultados, así como en la evaluación de la calidad de los estudiantes, egresados y empleadores. Los principales retos de la calidad en educación superior se encuentran en: asegurar que las evaluaciones se traduzcan en la mejora continua sus funciones sustantivas; alcanzar mejores perfiles de egreso de los estudiantes; generar y aprovechar socialmente los conocimientos e innovaciones; impulsar la internacionalización en los procesos educativos y lograr una gestión más eficaz para apoyar los logros obtenidos.

Los parámetros de medición de los rankings de mayor reputación internacional son los que definen a las universidades de investigación de élite y orientan las políticas de internacionalización de la

contenidos, expectativas del estudiantado y desempeño profesional. Aunado a factores como insumos, infraestructura y equipamiento, organización institucional, planes de estudio y docencia.

¹⁵1 INEE (Schmelkes, 2018) considera más aspectos de la evaluación de la calidad en la educación en términos de disponibilidad de docentes y aulas, barreras en las escuelas, adaptabilidad a la diversidad de los grupos sociales, aceptabilidad y utilidad de los aprendizajes para los estudiantes.

educación superior (Carrasco, 2020), sin tomar en cuenta los diferentes contextos, condiciones y necesidades.

Las diferencias en la calidad de las instituciones medidas de esta forma contribuyen a la profundización de las diferencias sociales: unos estudiantes tienen acceso a “buenas escuelas” y otros muchos niños y jóvenes o no tienen acceso a la escuela o sólo pueden acceder a una oferta de mala calidad (Casillas et al 2015).

En el mercado global de la educación superior se observa un modelo de universidad de investigación de prestigio que lucha por el poder del conocimiento y, por otro lado, un modelo de universidad de formación masiva y comercial también en competencia por la mercantilización de la educación terciaria (Marginson y Ordorika, 2010; citado por Carrasco, 2020).

La OECD (2019) señala que, en el caso de México, es necesario un sistema general de aseguramiento externo de la calidad como el existente en la mayoría de los países de la OCDE. El estudio recomienda que se incremente la responsabilidad institucional por la calidad de los programas de estudio y del aprendizaje de los estudiantes, que se reconozca y recompense la innovación en los subsistemas tecnológicos y que se establezca un sistema obligatorio de acreditación para todas las universidades privadas.

A partir de 2003, se generaron una ola de clasificaciones o rankings de las universidades mundiales en los cuales figuran instituciones de investigación de élite que responden a las demandas del mercado en educación superior. Entre los parámetros que los puntúan se encuentran la producción en investigación y en producción científica de los académicos, así como el número de publicaciones en revistas de impacto y el número de citas que estas reciben (Estévez, et al., 2018; Carrasco, 2020).

Torres (2008) apuntala cómo las universidades desempeñan un papel esencial en la competitividad de los mercados globales de investigación a través de los rankings universitarios internacionales. Los

más conocidos son el Shanghai Jiao Tongo University (SJTU) y el UK Times Higher Education Supplement (THES). Dentro de estos mercados educativos, cobra especial interés el modelo de universidad de investigación de los países desarrollados, donde la investigación se convierte en el factor altamente competitivo a nivel global.

A pesar de la mercantilización de la educación se han gestado opciones, como el estado brasileño, a partir de la década de 2000 que ha implementado una serie de medidas afirmativas en universidades públicas por medio de cuotas en las matrículas para estudiante en condiciones de desigualdad, tales como: origen étnico (por ejemplo, afrodescendientes y adscritos a alguna identidad étnica), nivel socioeconómico de 1.5 salarios mínimos, discapacidad. Para 2022, el panorama en educación superior en Brasil cambia radicalmente, ya que los estudiantes provenientes de grupos de élite prefieren a las universidades privadas y selectivas o bien educarse en el extranjero (Demorais, 2022).

Asimismo, las universidades interculturales son instituciones alternativas al modelo tradicional de universidad ya que sus objetivos y metas están dirigidas a los jóvenes indígenas. Las carreras interculturales giran en torno a lenguas y culturas indígenas, desarrollo sustentable, salud intercultural, turismo alternativo, ingeniería forestal comunitaria, etnopsicología; así como otras de corte tradicional: derecho, contaduría, sistemas computacionales. En México la presencia de esta modalidad de educación superior se encuentra en los estados de: Sinaloa, Michoacán, Guerrero, Estado de México, Puebla, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí. Su matrícula es de 16 mil estudiantes con 60% de mujeres. Es importante resaltar la poca participación de estudiantes indígenas en todo el sistema de educación superior, estimada entre el 1% y 3% de toda población universitaria (Castillo, 2022).

Estévez et. al., (2018) afirman que estas condiciones en las instituciones de educación superior se explican a través del concepto de capitalismo académico en el cual se presenta el comportamiento

organizacional en respuesta a las medidas y acciones de agentes externos quienes dirigen los criterios de calidad, poniendo en relieve el desarrollo de la ciencia y tecnología, lo cual implica una posición de la política pública en educación de grupos dominantes que imponen su propia visión e intereses. Estévez, et, al., (2018) afirman que los estándares de calidad en educación superior cambiaron de bienestar social a estándares de desarrollo científico y tecnológico. Es así cuando el sector privado se involucra en la construcción de la política educativa, una nueva perspectiva que cambia la misión tradicional de promover y formar el conocimiento. La tendencia del capitalismo académico forma una unidad híbrida que empata la investigación científica y la maximización de las ganancias. Esto es un fenómeno de competencia empresarial por la acumulación de capital y negocios de la producción del conocimiento que se traducen en nuevos hallazgos que, a la postre, serán patentes y materias primas rentables.

En este contexto internacional y nacional, existe una tendencia a evaluar la educación bajo la directriz de asegurar la calidad en las empresas, por ejemplo, en procesos de certificación ISO 9000. En este rubro existen varios modelos para la evaluación educativa. Uno de ellos es el criterio empresarial Furst-Bowe y Bauer que tiene su origen en Estados Unidos y evalúa la competitividad de compañías manufactureras. (Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2012).

El modelo de la Fundación Europea para el Manejo de Calidad (EFQM Excellence Model Higher Education versión 2003) tiene como criterios: enfoque en el cliente; orientación hacia resultados; liderazgo y propósito; participación y desarrollo humano; manejo de procesos y datos; desarrollo de socios; responsabilidad social corporativa; y aprendizaje continuo, innovación y mejora (Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2012).

La política pública basada en estadística considera a las mediciones capaces de supervisar el avance educativo y establecer acciones que orienten los resultados hacia las metas que se plantean los

Estados. En esta línea de pensamiento, la calidad educativa está orientada a la competitividad y hacia las dimensiones que resulten útiles en la toma de decisiones en materia de política pública (Jiménez, 2017).

Entre los primeros trabajos de gran escala para evaluar la calidad educativa fueron de International Association for Educational Achievement (IEA) y Education at a glance de la OCDE que desarrollaron medidas comparativas basadas en la competitividad e impulsaron metodologías para el conocimiento de la eficiencia, eficacia e impacto de la educación. Fue así como la OCDE ha promovido evaluaciones a nivel internacional como estándar de calidad educativa. La idea que subyace a este enfoque es la definición de estándares de desempeño para el aprendizaje como un rasgo común de los sistemas educativos exitosos. Estos estándares describen el nivel de desempeño que el estudiante debería tener y lo comparan con el que tiene forma tal que se clasifica para definir si es adecuado o no a un perfil específico (Jiménez, 2017).

Existe una visión relativa de la calidad educativa enfocada a la evaluación-planeación de las organizaciones universitarias con los siguientes criterios (González, et al., 2004):

1. Adecuación del programa con el contexto, utilizando criterios denominados de aproximación histórico-contextual y conceptual metodológicos.
2. Coherencia, congruencia y consistencia entre la institución y el modelo educativo, así como organización y formas de gestión administrativa.
3. Pertinencia articulada del campo disciplinar, la información y la formación profesional y con la capacitación; y vinculación con la institución y la sociedad.

Por otro lado, González, et. al. (2004) subrayan que los programas académicos pueden ser ubicados en los siguientes niveles estructurales. Primero la superestructura que involucra a la misión, visión, modelo educativo, perfil de egreso, perfil académico, normas, gobierno de la institución de educación

superior, resultados y unidades de vinculación académica entre la docencia y la investigación. El segundo nivel, es la estructura que consiste en el plan y programas de estudios, líneas de investigación, difusión, vinculación, estructura participativa, cuerpos académicos, alumnos. Por último, la infraestructura se refiere a los recursos mobiliarios, materiales de equipo, financieros, sistemas de información, gestión y administración.

En este enfoque, la calidad educativa es aquella que logra que los estudiantes “aprendan lo que deben aprender”. Dicho criterio se relaciona con la relevancia de los currículos en el sentido de que responda a las necesidades del desarrollo humano de los estudiantes. Con respecto a los procesos educativos es importante que los sistemas educativos ofrezcan un contexto adecuado en términos de docentes, materiales y estrategias psicopedagógicas (Jiménez, 2017).

Desde la teoría crítica de la educación (Giroux, 2003) existen señalamientos a los criterios de calidad educativa, al contenido de la enseñanza, a la administración y gobernanza de la escuela y a las prácticas educativas que aplican posturas positivistas donde los resultados observables y cuantitativos son esenciales, necesarios y dirigen el pensamiento y la metodología educativa. El positivismo reduce la visión y limita las propuestas críticas, pretende la universalidad y homogeneización de criterios aplicados en todo tiempo y lugar para cualquier ámbito educativo, es decir, los parámetros de educación de calidad estandarizan los procesos de enseñanza reducen al estudiante, le restan su devenir y contexto histórico. Es una despolitización de la persona a través de dispositivos de anulación y supresión de las relaciones de poder subyacentes al modelo educativo, así como la clausura de la autocrítica.

En este sentido, el panorama de la educación superior se complejiza y a simple vista puede ser contradictorio por tres razones. El primer elemento son las tensiones y crisis generadas entre los actores sociales, su movilidad en los reacomodos de las estructuras y en posiciones sociales a través

de una red compleja de entrecruzamientos entre los recursos económicos, sociales, políticos y sociales. Un segundo elemento, es la falta de articulación entre los datos cuantitativos que pueden ocultar los matices y riqueza de la investigación cualitativa y que da cuenta de la problematización de las escuelas con elementos tanto visibles como ausentes. La tercera, admite que la educación estandarizada sustentada en el positivismo está rebasada en el campo social, donde las resistencias de actores sociales movilizan posibilidades y pueden reconstruir el tejido social.

Para Giroux (2003) las escuelas son espacios culturales que encarnan valores y prácticas políticas conflictivas. A través de la educación se expresan, se producen y reproducen necesidades sociales concretas, así como ideas colectivas que se viven en las prácticas cotidianas (Salomón, 1980).

2.4 Configuración de la educación superior en México

ANUIES (2018) define al sistema de educación superior a la configuración y articulación de la gobernanza, la coordinación y la regulación. Para ello, se han identificado algunos aspectos para mejorar la planeación, coordinación y gestión sistémica. La primera es la formulación de políticas de Estado para la educación superior. La segunda es dotar de mayor interacción a las IES, la sociedad y el gobierno estatal para definir estrategias locales. El tercero se refiere a la articulación de políticas para los subsistemas de educación superior y de los organismos como funciones de coordinación y regulación, gubernamentales y no gubernamentales. Finalmente, el cuarto punto está dedicado a la integración de un sistema de educación superior que permita la movilidad de estudiantes y de profesores en relación con instituciones a nivel regional, nacional e internacional.

De acuerdo con Mendoza (2018), una gran división de las IES (Instituciones de Educación Superior) es agruparlas por régimen privado y público. El subsistema se define como el conjunto de universidades e instituciones que se encuentran estructuradas de acuerdo con el sostenimiento y dependencia operativa, permitiendo la organización de los contenidos que conforman al tipo superior

(SEP, 2016; citado por Mendoza, 2018).

El régimen público comprende de sostenimiento federal, estatal y autónomo y el segundo son las IES particulares Las instituciones de sostenimiento público son de acuerdo con Mendoza (2018):

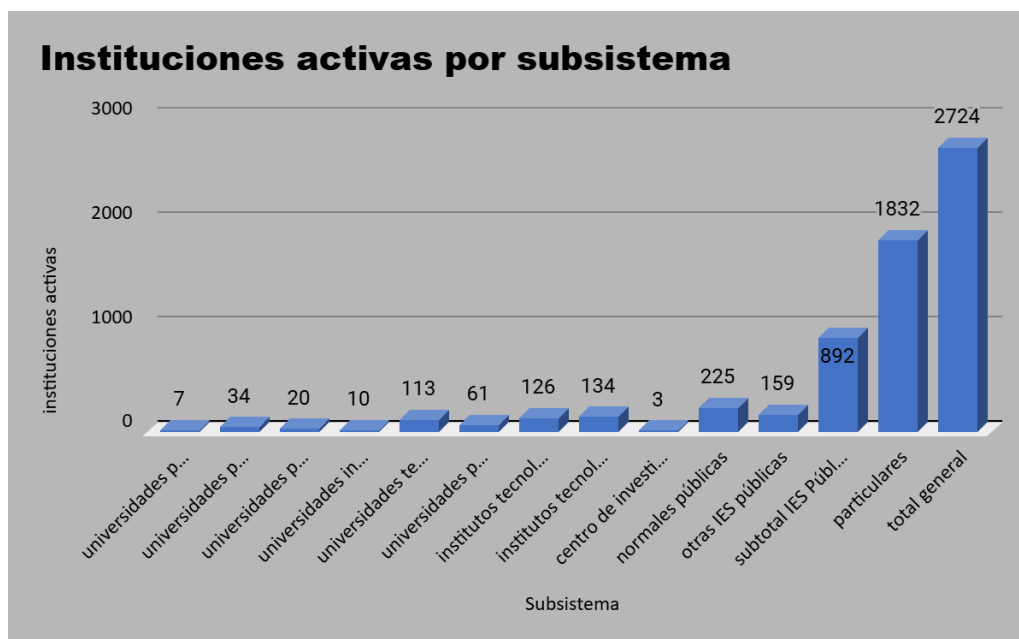
- a) Universidades federales (UF). El sostenimiento federal se refiere al control administrativo que engloba a las escuelas que son financiadas por el gobierno federal y controladas técnica y administrativamente por la Secretaría de Educación Pública y otras secretarías de Estado Se encuentran un subgrupo sectorizado por la SEP: UNAM, UAM, UPAENAH, UAAAN (Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro) e IPN. La AUACH (Universidad Autónoma de Chapingo) está sectorizada en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA).
- b) Universidades públicas estatales (UPES). El sostenimiento autónomo es cuando el control administrativo de las instituciones tiene la capacidad para administrar los recursos de forma independiente. Generalmente reciben subsidio del gobierno federal y estatal. El sostenimiento estatal está relacionado al control de las escuelas a las cuales financia, administra y supervisa técnicamente el organismo de educación pública de cada estado. Las IES de sostenimiento federal pertenecen a distintos subsistemas y tienen diferente personalidad jurídica. Existen 34 universidades públicas estatales, 33 de ellas son autónomas, sólo la Universidad de Quintana Roo (UQROO) es la única que carece de autonomía. Las UPES han sido las principales instituciones públicas de educación superior en sus respectivas entidades federativas. La evolución de la educación superior en el ámbito local ha hecho de ellas el espacio público con el mayor reconocimiento social y tradición académica. Estas universidades reciben un subsidio de carácter ordinario, tanto del gobierno federal como del estatal, sin que exista un acuerdo entre ambos órdenes de gobierno sobre la proporción que corresponde a cada uno de

ellos.

- c) Universidades públicas estatales con apoyo solidario (UPEAS). Dichas universidades reciben recursos para gastos de operación, por lo que la totalidad del subsidio para el pago de nómina de trabajadores académicos y administrativos recae en los gobiernos estatales. En este subgrupo se encuentran la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICAH), algunas universidades Estatales de Oaxaca, la Universidad Mexiquense del Bicentenario, la Universidad Estatal de Sonora, la Universidad de Occidente en Sinaloa (UdeO) y la UNICACH.
- d) Universidades tecnológicas (UT). Estas instituciones están basadas en la política de la SEP de impulsar carreras cortas en relación con el sector productivo, los cuales tienen una fórmula de financiamiento que consiste en que el gobierno federal se haría cargo de su infraestructura y equipamiento al inicio de su operación, y ambos órdenes de gobierno otorgarían un subsidio, a partes iguales, para cubrir los servicios personales de nómina como el gasto de operación.
- e) Universidades politécnicas (UPOL). Existen 44 universidades politécnicas en 22 estados.
- f) Universidades interculturales (UI). Son proyectos que impulsan la creación de instituciones para la inclusión de diferentes expresiones culturales locales y regionales y así dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las regiones del país marginadas de la educación superior. Su enfoque es de interculturalidad y con atención especial a estudiantes de diversas culturas indígenas. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa y las universidades interculturales de Chiapas, Estado de México, Tabasco y Puebla.
- g) En los Institutos tecnológicos se cuenta con 260 institutos tecnológicos de los cuales 126 son federales y 134 descentralizados.

- h) Otras instituciones públicas (OIP). Son instituciones federales y estatales enfocadas en diversos campos: escuelas del INBA, Antropología e historia, Escuela Nacional de biblioteconomía y Archivonomía, Universidad del Ejército y la Fuerza Heroica Escuela Naval Militar, Escuela Náutica Mercante, algunas otras en materia de salud, deportes e impartición de justicia. Así como la Universidad Digital del Estado de México, la UACM, centros públicos de investigación no sectorizados como FLACSO, CINVESTAV. IMP (Instituto Mexicano del petróleo), COLMEX, COLPOS (Colegio de Posgraduados), Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca, entre otros.
- i) Escuelas normales públicas (ENP). Ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, educación especial, inicial, física y artística. Hacia 2017, son 239 escuelas normales públicas.
- j) Centros de Investigación CONACYT (CI). Comprende 27 centros públicos de investigación en campos del conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico.
- k) Con respecto a las instituciones de educación particulares, existe una amplia heterogeneidad en este subconjunto; existen IES privadas con una trayectoria académica reconocida socialmente y por otro lado, instituciones pequeñas y de baja calidad; otro grupo son las universidades corporativas nacionales y transnacionales.

Figura 23



Elaboración con datos de ANUIES (2018)

https://www.ses.unam.mx/cursos2020/materiales/Sesion9/ANUIES_VisionAccion2030.pdf

En la figura anterior se observa la distribución de instituciones de educación superior (IES) con datos de ANUIES (2018). El panorama es de 2724 IES, de las cuales 67.25% son particulares y sólo 32.75% son de carácter público. Las universidades públicas federales representan 2.5 % de las IES, las normales públicas 8.2% y las universidades interculturales son 3.7%. El crecimiento de las IES privadas ha aumentado en el periodo de implementación neoliberal y en detrimento de la educación superior pública que absorbe el acceso de las clases populares a la educación superior.

2.5 Políticas públicas

Las políticas de educación superior están centradas en la rendición de cuentas, incremento de la financiación privada y la internacionalización de la educación superior. Se ha pasado de modelos burocráticos de gestión pública a modelos postburocráticos, aplicando reglas de mercado, es decir, se ha dado una intensificación de la competencia, la desregulación y la descentralización en el sector

público, mejoran su calidad y eficiencia. La reforma de la administración pública ha tenido el apoyo de organismos supranacionales como la OCDE que llamó a estas reformas como nuevo paradigma de la gestión pública. Dando lugar a la noción de cliente que demanda de los poderes públicos una serie de servicios y exige una provisión eficiente de los mismos. Los mecanismos que surgen del modelo de cuasi mercados educación son una opción híbrida entre procedimientos de coordinación burocrática y mercado (Carrasco, 2020).

Villa (2013) afirma que, en nuestro país, el crecimiento de la matrícula de educación superior y la diversificación del Sistema de Educación Superior son producto de una fuerte demanda social y de la apertura de nuevas instituciones tanto particulares como públicas. Dicho aumento en la matrícula se dio en un contexto de restricción financiera, lo cual provocó que se fortaleciera la idea de que los gobiernos necesitaban racionalizar los recursos, por tanto, se diseñaron las políticas basadas en la evaluación asociada al financiamiento, tanto para las instituciones, como para el personal académico, lo que en ocasiones disminuyó la autonomía universitaria, principalmente en el ámbito público Sin embargo, estas acciones no han obedecido a un plan de crecimiento fundado en una política educativa basada a largo plazo, sino más bien a programas sexenales negociados con la ANUIES.

Asimismo, Villa (2013) señala la ineficacia de mecanismos de coordinación y planeación de la educación superior por parte de los gobiernos federal y estatal. Por otro lado, la interrelación cada vez más estrecha entre la ANUIES y el gobierno federal, para diseñar políticas de educación superior, ha sido el elemento decisivo que propició la continuidad de la política nacional, que se concentró en la ampliación de la cobertura, la diversificación institucional, la equidad, los procesos de planeación y coordinación del sistema y la evaluación.

El modelo de Estado de Bienestar asumía la educación superior como un bien público, donde la titularidad, provisión y financiamiento quedaba casi completamente cubierta por el sector público,

desde la postura neoliberal se deja lugar a que el sector privado participe en estas áreas siempre y cuando se considere rentable para el mercado (Verger, 2013; citado por Carrasco, 2020). En los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón se hizo hincapié en la calidad y en la evaluación ligada al financiamiento. En relación con la equidad ambos crearon instituciones orientadas a la atención de un segmento de la población que había quedado excluido de la educación superior pública. Lo nuevo fue que se impulsaron las becas para propiciar el ingreso y permanencia en la educación superior entre los jóvenes de bajos recursos, se fortaleció la planeación de la educación superior a partir de los programas de fortalecimiento institucional y se dio un nuevo impulso al posgrado (Villa, 2013).

La política pública en educación dio un giro a partir de la década 1990 cuando se implementó una visión gerencialista, como medida neoliberal a la masificación en la educación y la necesidad de aumentar el presupuesto. No obstante, la autonomía protegía a las universidades de la intervención gubernamental. Las medidas pro mercado en educación superior han tensionado a los actores políticos y una prueba de ello fue la Huelga en la UNAM en 1999, donde se enfrentaron autoridades, estudiantes y académicos. Pese a ello, las reformas de la Nueva Gestión Pública continuaron con el “reordenamiento” de los docentes a través de la diferenciación salarial. Otra medida ha sido la aplicación de evaluaciones externas para asegurar la calidad. Aunado a la imposición de criterios para proporcionar subsidios basados en resultados fijados por instituciones como el fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMAS) (Moreno, 2017).

La Nueva Gestión Pública ya no se centra en tener el control del proceso, sino que pasa a poner énfasis en el control y gestión de los resultados que se realizan mediante la fijación de parámetros, la supervisión y la revisión de los resultados. El estado se centra en premiar o castigar según los resultados que considera deseables en los sistemas de educación superior (Bentacourt, 1997; citado por Carrasco, 2020) lo cual facilita el poder de moldear a las instituciones de acuerdo con sus intereses

y concentrar los recursos en unas pocas. Esto supone el paso del gobierno a la gobernanza, es decir, un gobierno desde la distancia, a través de la definición de objetivos y supervisión. El estado se desvincula de la gestión directa, para ejercer un control de los resultados de forma indirecta a través de mecanismos de evaluación, estandarización y financiación (Verger, citado por Carrasco, (2020). Estas reformas alteran los equilibrios entre lo público y lo privado al reducir el tamaño de los programas gubernamentales, impulsar la desregularización y la privatización de empresas públicas. En nuestro país, las instituciones de educación superior compiten por recursos extraordinarios con base en medidas de evaluación del desempeño y en resultados. Estos mecanismos generan desigualdad, ya que algunas universidades mejor posicionadas obtienen más recursos. Además, existe un criterio contradictorio, ya que se desvincula la expansión en la matrícula con el incremento de presupuesto (Moreno, 2017).

A partir de 1978, la ley para la Coordinación de la Educación Superior establece como una de las funciones de la Federación, fomentar la evaluación de la educación superior con la participación de las instituciones. Desde entonces, la evaluación de programas, de personal docente, de estudiantes, de instituciones y de procesos de gestión han sido elementos centrales en política pública. Bajo esta mirada, se ha articulado la planeación, la programación y el presupuesto, con base a programas definidos, así como la facilitación de asignación de recursos con base al mejor desempeño de las instituciones. Se favorece el seguimiento a los compromisos, la transparencia y la rendición de cuentas. (ANUIES, 2018).

Desde los años 1990, surgió una tendencia que impulsa los cambios en las instituciones de educación superior por medio de organismos nacionales con la facultad de recomendar y definir políticas públicas como la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES), así como la influencia directa de las empresas y en menor grado de las demandas sociales a la educación superior (Luengo, 2003).

Por su parte, CONACYT es el programa federal considerado como la principal puerta de la ciencia y la tecnología en México. Este programa académico para posgrado absorbe una tercera parte del financiamiento, lo cual lo convierte en el programa más grande del país. En los mandatos de Felipe Calderón y Enrique Peña buscaron ligar la ciencia y la tecnología con los sectores productivos del país como un esfuerzo para innovar la ciencia y la tecnología (Estévez, et., al, 2018).

Un segundo programa federal es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que contribuye a los esfuerzos del CONACYT para fortalecer la ciencia y la tecnología, pero también para favorecer a la iniciativa privada con investigaciones financiadas por el Estado. El gobierno mexicano considera como prioridad incrementar el número de investigadores y mejorar la posición en los rankings de las universidades nacionales. Es así como el SNI ha operado por más de tres décadas como un dispositivo para reconocer y certificar generaciones de científicos mexicanos que conducen la investigación y publican en revistas especializadas y forma recursos humanos para evaluar a sus miembros. El SNI confía exclusivamente en ciertas publicaciones, mientras da poco peso a la calidad, al nivel de innovación o al grado de coordinación con otros agentes del sistema nacional de innovación. Esto resulta en un grupo de instituciones mejor posicionadas que son las que absorben un gran número de investigadores cualificados (miembros del SNI) y de recursos. En este sentido, CONACYT estima que 646 instituciones de educación superior sólo 226 tienen un mínimo de investigadores reconocidos por el SNI (Estévez, et., al, 2018).

La privatización exógena de la educación superior se manifiesta mediante la transferencia de responsabilidades al sector privado. El Estado deja que el sector privado entre en la educación superior, facilitando el incremento de instituciones de educación superior para satisfacer la demanda, dando financiación pública a las instituciones de educación superior privadas, o con la reducción del gasto público empujando a las universidades a buscar financiación privada (Carrasco, 2020).

El mayor impacto de las políticas de internacionalización en educación superior es la diversificación institucional a nivel nacional donde en un extremo destacan universidades de investigación por excelencia que le permiten competir a nivel internacional participando en la economía del conocimiento y además favorece la acumulación de capital. En el otro extremo, universidades centradas en la docencia sin reconocimiento a nivel global y cuya actividad investigadora es bastante menor (Carrasco, 2020).

Las transformaciones educativas en el sistema mundial hacia final del siglo pasado tienden a homogeneizar y al mismo tiempo, segmentan drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los estilos de implementación, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación tanto pública como privada, así como las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica (Torres, 2008).

La configuración de la educación superior emerge entre tensiones generadas por las directrices neoliberales de corte mercantil que se confrontan cara a cara con la diversidad de actores sociales. Asimismo, la educación se convierte en un mercado abierto a este joven estudiantado y surgen así una amplia gama de instituciones de educación superior generando diferenciación entre universidades y un mayor número de escuelas privadas (Rengifo-Millán, 2017).

Las políticas de educación pública hoy en día renuncian a su tradición democrática en el sentido de formación de ciudadanos, la cual es una tarea central del Estado. Es así como se corre un enorme riesgo de la ruptura del compromiso con la educación pública y quiebre el pacto democrático en las sociedades latinoamericanas (Torres, 2008).

Los factores económicos no pueden explicar completamente el proceso de privatización de la

educación superior. El gobierno mexicano, dada la demanda creciente para la educación terciaria, abre la puerta al sector privado, cuya cobertura se estima en 33% por la ANUIES. El gobierno constantemente necesita al sector privado para resolver los problemas sociales, esas condiciones obligan a las universidades a cambiar del régimen público del buen conocimiento al régimen del conocimiento capitalista (Estévez, et al., 2018).

2.6 Efectos sociales de las medidas neoliberales en la educación superior

En el capitalismo, los actores son distribuidos en el espacio social de acuerdo con el volumen relativo del capital económico y cultural. Cada posición es el producto de condicionamientos sociales que corresponden a un conjunto sistemático de bienes, propiedades y estilos de vida (Bourdieu, 2011).

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 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 que se someten a condiciones iguales, los sujetos que en términos socioculturales son diferentes (Dubet, 2005; citado por Guzmán & Serrano, 2010).

Las medidas estatales basadas en principios neoliberales generan tensiones en cuanto a demandas contrapuestas en la educación superior que forma parte del mecanismo que favorece el desarrollo económico y por otro lado se busca que la educación superior siga siendo un bien público y se garantice su acceso equitativo (Carrasco, 2020).

Las políticas tecnológicas impulsadas en América Latina con relación al vínculo entre universidad-empresa provocan dilemas insolubles. El modelo hegemónico neoliberal ha impulsado un

movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento que desde el preescolar hasta la universidad han impactado en todos los niveles educativos. Estos estándares han sido usados como instrumento de control político más que como herramienta de mejora educativa (Torres, 2008).

A partir de la crisis económica de 1982 en México, el Fondo Monetario Internacional condiciona un paquete de rescate con profundos cambios estructurales en la política de la educación superior, los cuales incluyen el crecimiento de la matrícula, así como sus criterios de calidad y eficiencia en relación con el mercado. Dichos cambios conducen a una nueva cultura de auditoría que ha disminuido la autonomía institucional e incrementa el énfasis en la producción del conocimiento para el sector industrial. Esta nueva dinámica lleva a los académicos a conducirse con principios de mercado (Estévez, et al., 2018).

La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y la estructura social. Este mecanismo genera una tendencia a perpetuarse bajo la forma de títulos al capital cultural que poseen las familias y que se transmite por una educación desde la niñez (Bourdieu, 2011).

Con el paradigma de la sociedad del conocimiento, las reglas de creación de riqueza reemplazan a la lógica fordista y se centran en una economía basada en el conocimiento como materia prima lo cual demanda un número mayor de trabajadores y consumidores educados (Carrasco, 2020).

Las políticas públicas basadas en principios neoliberales generan tensiones en cuanto a demandas contrapuestas en la educación superior, puesto que se basan en la premisa de que la educación superior es un mecanismo que favorece el desarrollo y beneficio económico, por otro lado, persigue que la educación superior siga siendo un bien público, y se garantice el acceso equitativo y la cohesión social. Desde esta postura, el Estado entra en conflicto porque se le exigen demandas contrapuestas; por un lado, favorecer a la acumulación de capital, y por el otro, asegurar un acceso equitativo a la

educación (Ordorika y Lloyd, 2014; citado por Carrasco, 2020).

Las políticas educativas de corte neoliberal en América Latina tienen los aspectos de economía política del financiamiento educativo, vinculación entre educación y trabajo y la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente. Asimismo, la economía política neoliberal de la educación refleja la agenda internacional, con la preponderancia de la inversión privada como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal como para confrontar la crisis fiscal del Estado. Esto ha llevado a impulsar distintas herramientas, como bonos e incentivos que privilegian ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación como las tasas de retorno en educación y experiencias de descentralización como las escuelas subvencionadas por el Estado (Torres, 2008).

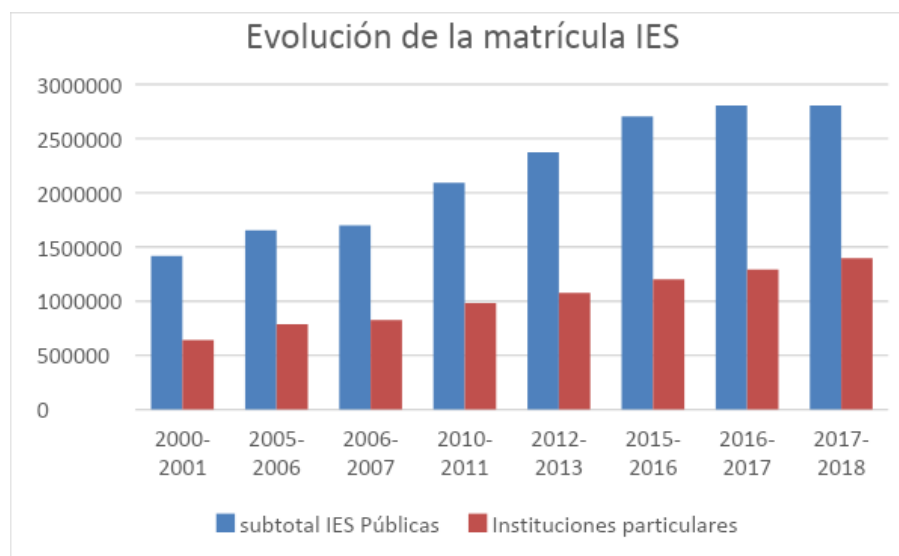
La postura del capital humano está asociada a la desigualdad de las oportunidades de las personas para acceder a la educación y competir en los mercados laborales. En el caso mexicano, el sistema educativo ha estado guiado por este principio neoliberal, enfocando el esfuerzo de política pública en educación en la ampliación y extensión de la escolaridad. Sin embargo, en este contexto, emergen las desigualdades educativas y fuertes contrastes entre las condiciones de la oferta escolar, la infraestructura; los recursos tanto humanos, como físicos y pedagógicos de las escuelas; el currículum y la calidad educativa (Saraví, 2015).

Las reglas de creación de riqueza reemplazan a la lógica fordista de producción masiva se centran en nuevos sistemas de producción más flexibles basados en el conocimiento. Lo cual ha dado lugar a una economía centrada en el conocimiento como materia prima que organiza los procesos de producción de manera no-fordista y demanda un número creciente de trabajadores y consumidores educados (Brunner et al, 2019; citado por Carrasco, 2020).

2.7 La situación de la Educación Superior en México

En México, la exclusión de los jóvenes para acceder al nivel superior es cada día mayor, la competencia se intensifica, ya que el número de estudiantes que egresan del bachillerato se incrementa, mientras que las instituciones de educación superior públicas no aumentan su oferta de manera suficiente (Guzmán & Serrano, 2010).

Figura 29



Elaboración propia con datos tomados de ANUIES (2018)

https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion9/ANUIES_VisionAccion2030.pdf

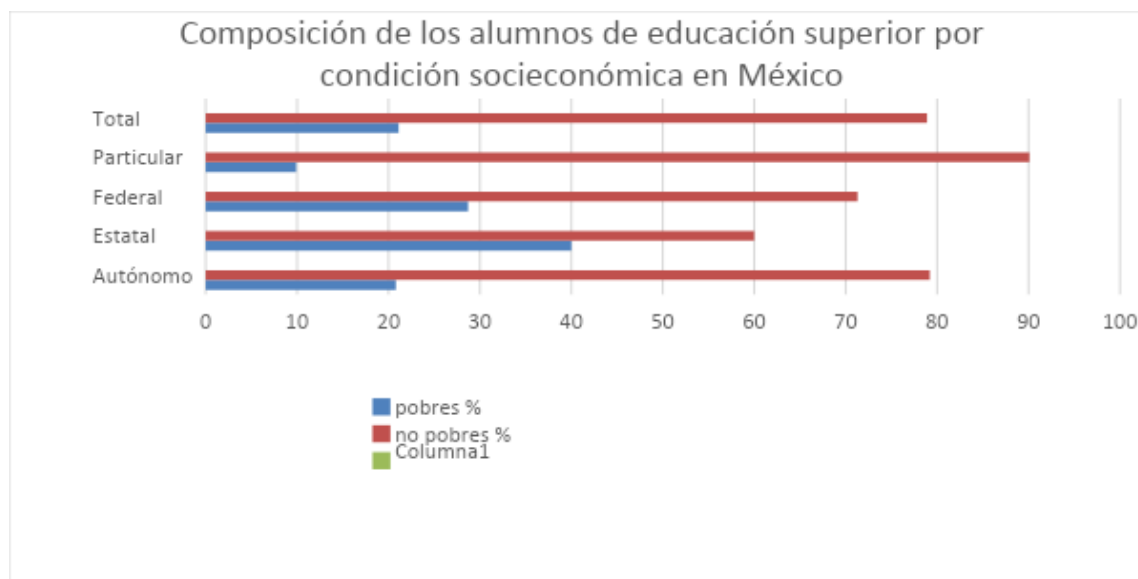
El aumento en universitarios desde el año 2000 a 2018 casi duplica tanto en instituciones públicas como privadas. No obstante, en el caso de IES públicas se mantuvo desde 2016 a 2018, el incremento más significativo fue en 2010 a 2015.

Bracho (2002) señala en los albores del presente siglo, los aumentos de la escolaridad de la población más joven en comparación con la población de mayor edad, se observó que en los estratos de ingresos inferiores y esto se asocia a un proceso de escolarización reciente. Asimismo, muestra las brechas entre promedios de escolaridad entre las poblaciones más jóvenes y las más viejas. Esta brecha es significativamente menor en los estratos superiores. También podemos observar una mejoría en el

promedio de escolaridad, sin embargo, hay un deterioro en la distribución del ingreso. Los datos permiten constatar condiciones muy distintas para la potencial inserción en el mercado laboral, y en general participación social, económica y política de los menores provenientes de los distintos estratos de ingreso.

El origen socioeconómico es un factor determinante para ingresar a la educación superior y a la modalidad de la escuela. El 78.9% de los alumnos universitarios son no pobres en comparación con 21.1% de universitarios en pobreza. Otra diferencia marcada es la participación de universitarios pobres en escuelas privadas con 9.9% a comparación del 78.9 no pobres. En tanto que los jóvenes pobres acuden en 40% a universidades estatales, 28.7% a universidades federales y 20.8% a IES autónomas.

Figura 30



Datos de ENADES 2008-2009 en Suárez-Zozaya (2013).¹⁶

¹⁶ La población no pobre y no vulnerable es aquella cuyo ingreso es igual o superior a la línea de pobreza por ingresos y que no tiene carencias sociales. En contraste, las personas pobres son aquellas cuyo ingreso es inferior a la línea de pobreza por ingresos y que padece al menos una carencia social. Véase <https://www.coneval.org.mx/Normateca/Documents/ANEXO-Lineamientos-DOF-2018.pdf>

2.8 Oferta educativa y necesidades del mercado laboral

La vinculación entre trabajo y educación tiene un punto de encuentro en la planificación, la cual tiene una multiplicidad de factores tales como la reducción de empleo en el sector público y la constante transformación en la dinámica del mercado laboral y cómo hacer para que la educación responda a aquellas dinámicas (Torres, 2008).

Suárez (2017) señala que la matrícula de educación superior creció significativamente, pero no por ello se universalizó. Para 2017, en la región latinoamericana, quienes podían aspirar a ser alumnos universitarios continuaban representando una minoría, pero es cierto que la masa ya no contenía tan sólo a los herederos, aparecieron jóvenes procedentes de otros orígenes sociales y hubo una masiva afluencia de mujeres, aunque una característica importante de la participación femenina en la universidad fue la concentración en carreras consideradas típicamente femeninas tales como ciencias de la educación, letras, ramas menores de las ciencias médicas.

Lomelí (2019) señala en el caso de América Latina, que las tasas de retorno con respecto a los años de educación tienen mayor efecto al concluir la educación secundaria, pero aumentan todavía más cuando se cursa la educación superior y el posgrado. No obstante, subraya que estas tasas de retorno son heterogéneas en el sentido de segmentación entre hombres y mujeres, indígenas frente a los no indígenas, afrodescendientes frente a los no afrodescendientes, así como la división de trabajo formal frente al informal.

Encontrar empleo es más difícil para los jóvenes egresados (25-34 años) de educación superior en México que para sus pares de otros países de la OCDE. La contratación de jóvenes en México (80.7%) es inferior al promedio OCDE del 84.1% lo que indica que hay egresados que buscan de forma activa puestos de trabajo adecuados, pero no los encuentran. En promedio, 14.55% de los egresados de instituciones de educación superior no participa en el mercado laboral. Esta cifra es superior al

promedio de la OCDE (10.7%). En tanto, la tasa de desempleo de los jóvenes egresados es similar al promedio de la OCDE (5.7%), pero dado que en México no hay prestaciones por desempleo y existen muy pocas políticas activas de empleo, el desempleo registrado es poco frecuente (OECD, 2018).

Los trabajadores jóvenes con títulos de educación superior se enfrentan a los problemas asociados al uso ineficiente de las competencias en el mercado laboral: la informalidad y la sobrecualificación. El empleo informal aumentó de 26% en 2010 hasta el 27% en 2017, y el empleo en ocupaciones laborales que no requieren un título de educación superior o que trabajan de manera informal, tienen menos probabilidades de beneficiarse de la prima salarial asociada a un título de educación superior (OCDE, 2019).

2.9 El impacto de las medidas neoliberales en la educación de calidad

El deterioro de la calidad del nivel primaria y secundario en conjunto con la demanda social creciente sobre el acceso a la educación superior es relacionada con la existencia de una estructura dual, en la que los sectores populares, carentes de la posibilidad de vehiculizar sus demandas sobre el sistema educativo, viven el deterioro de la educación pública, del cual son los principales usuarios (Gallo, 2005).

Para Gallo (2005), el motor social de la expansión universitaria sería la emergencia y las crisis de las clases media. En las fases de crecimiento económico estas clases medias buscarían mejorar su posición en la escala social a través de la educación superior, mientras que en los períodos de crisis la universidad sería una gratificación temporal, como una cobertura o un atenuante del desempleo o como un sustituto de prestigio ante el estrechamiento de las posibilidades laborales.

Las posturas neoliberales señalan críticas al modelo de Estado de Bienestar por la ineficacia de su gestión burocrática debido a su gigantismo y excesiva centralización que impide el uso eficiente de

los recursos públicos. Como alternativa se propuso un modelo de gestión basado en la Nueva Gestión Pública sustentada en prácticas de gestión empresarial y mecanismos de mercado. Este gerencialismo criticaba la excesiva reglamentación de la burocracia, suponía una transformación en aras de la productividad de las instituciones públicas a través del control de los resultados. (Carrasco, 2020).

Carrasco (2020) señala que esta Nueva Gestión Pública aplicada en la educación superior enfatiza la privatización endógena o encubierta de este nivel educativo, así como la importación de políticas y mecanismos del sector privado de manera que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa.

La expansión del sistema educativo puede contribuir a aliviar las condiciones de desigualdad social sólo si se pone especial atención al problema de desigualdad en la distribución educativa. Ello involucra no sólo universalizar la educación básica, sino hacerlo con calidades de formación equiparables entre los distintos grupos sociales. La educación básica parece no ser suficiente en las condiciones actuales de concentración de credenciales educativas en los grupos de mayores ingresos y a las condiciones de competencia que se requerirán para la incorporación a la actividad económica. Habrá que generar condiciones de expansión y mejoramiento de la educación media y superior, que en las últimas décadas han mostrado claros problemas de crecimiento, de manera que se faciliten las condiciones de competencia por educación postbásica de calidad entre los distintos grupos sociales (Bracho, 2002).

Como señala Torres (2008), la calidad de la educación es un conjunto de estándares que ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, donde se pone el acento en las pruebas para la evaluación del aprendizaje y en los mecanismos de evaluación de los sistemas. Existen esfuerzos orientados a transferir el costo de los servicios a los usuarios: incrementar la participación del sector privado en la educación; reorientar las inversiones educativas hacia las áreas que el Banco Mundial

ha considerado como las que ofrecen las mejores tasas de retorno, es decir, la educación básica; reducir el costo de la educación afectando el nivel de los salarios y la capacitación del cuerpo docente, los cuales son considerados sobre-educados con un entrenamiento universitario que generaría expectativas salariales superiores a las que los países pueden financiar. Promover la descentralización de los servicios educativos como medida de redefinir las relaciones de poder y educativas, que en realidad, profundizan la desigualdad.

2.10 Juventud y acceso a la educación superior pública

Suárez (2017) nos recuerda que la juventud es una construcción social, en la cual se considera que los sujetos se encuentran situados en contextos sociohistóricos concretos, y actúan con capacidad de reconstrucción de sus propias representaciones y las de otros. La cultura juvenil es un sistema de valores y creencias que conforman el comportamiento de jóvenes concretos y que muestran características distintivas en relación con otros grupos de edad de la sociedad (Castells, et al, 2011; citados por Suárez, 2017) y según el grupo social al que pertenecen.

La separación de los jóvenes de diferente origen social y cultural permite que los alumnos tengan experiencias escolares muy distintas, lo cual resulta funcional en cuanto a la fragmentación de la sociedad y de la ideología individualista. Ahora los jóvenes matriculados en universidades llegan con la desigualdad a cuestas, a una institución que no promete presentes ni destinos igualitarios, ni seguridades de progreso. En cambio, si pondera y promueve la diferencia, así como las experiencias personales y las posibilidades de éxito vinculadas al mercado. Se puede distinguir entre dos juventudes: la del grupo de estudiantes y el grupo de los no estudiantes (Suárez, 2017).

Para Sigal (citado por Gallo, 2005) existen un conjunto de variables sociales estructurales que influyen en la expansión de la educación superior tales como el desarrollo económico, con la demanda de recursos humanos cualificados; un segundo factor es la generalización de la enseñanza a nivel

medio superior y, por último, la feminización de la educación superior.

Para Willis (citado por Saraví, 2015), en el caso de los jóvenes de clase obrera por la escuela conlleva a afirmar su condición de clase y destino. No era en la escuela sino en las prácticas y estilos contraculturales donde reside la resistencia cultural de los jóvenes frente a un sistema dominante. Sin embargo, la resistencia a la cultura escolar tiene como consecuencia abonar a la exclusión educativa de jóvenes de clases bajas y a la postre orillarlos a ocupaciones manuales y precarias.

Existen jóvenes que nacieron en una clase social donde los estudios superiores se afrontan como destino natural, independientemente de que sus padres tengan títulos universitarios. En cambio, para otros llegar a la universidad es algo que no se da por sentado, sino que, para lograrlo, hay que hacer sacrificios. Algunos provenientes de sectores populares, ingresan en el marco de la masificación. Para ellos la cultura escolar se encuentra muy alejada de su vida cotidiana (Suárez, 2017).

La clase es visible y determinante en las diferencias y contrastes que marcan la vida de los jóvenes. Incluso alcanza a la formación de identidades culturales y sociales que orientan el uso de tiempo libre y prácticas de consumo (Threadgold, 2011; citado por Saraví, 2015). Los estilos de vida son percibidos como pautas de conducta correctas y culturalmente aceptadas, no obstante, existe una jerarquía que ubica algunas actividades, bienes o prácticas como más adecuados que otros. El resultado es que la desigualdad social se transforma en jerarquías culturales con los estilos de vida y consumo de los jóvenes de sectores privilegiados o populares. Entre estos dos grupos se abre un distanciamiento jerárquico que opera con mecanismos de desprestigio, valoración y comunalidad (Saraví, 2015).

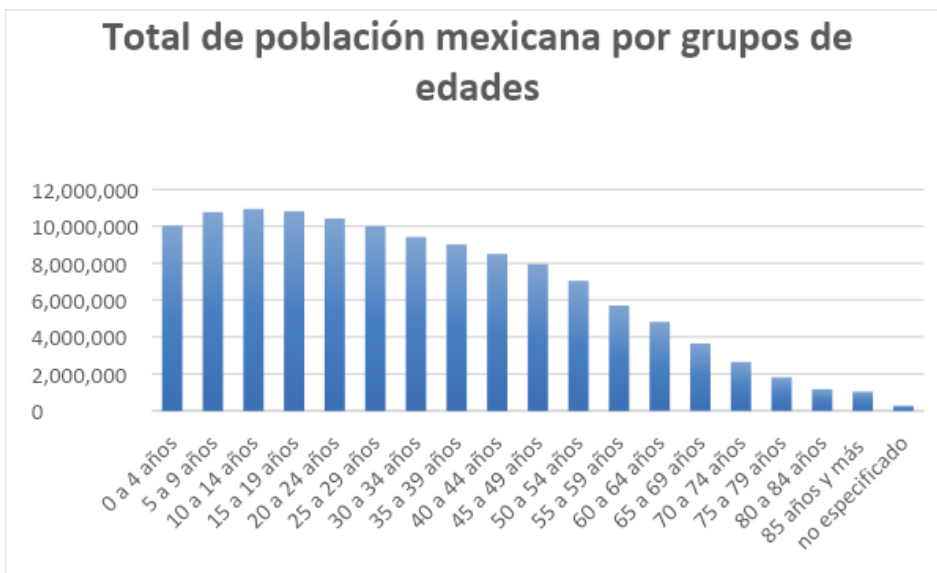
En este sentido, Saraví (2015) describe al desprestigio como la construcción de un estatus inferior, en la medida en que se le asignan atributos negativos, socialmente censurables y culturalmente inadecuados que restan valor a un estilo de vida. En el caso de los jóvenes este mecanismo está

fuertemente vinculado con las escuelas y universidades a las que asisten. En la valorización que gira en torno a la experiencia escolar, por ejemplo, un puñado de instituciones privadas gozan de un elevado prestigio social que es transmitido a sus alumnos y refleja el estatus de los alumnos y sus familias. Un tercer dispositivo es la comunalidad que actúa como distanciamiento y jerarquización de los estilos de vida entre los miembros que comparten y conforman una élite en términos de códigos, prácticas, gustos y preferencias. Estos mecanismos de jerarquización de los estilos de vida configuran la fragmentación social a través de exclusiones recíprocas.

Un ejemplo de cómo se configuran la desigualdad educativa es visible en la expectativa de cursar el posgrado en las escuelas privadas que es de 4.9 veces mayor en comparación con las escuelas comunitarias. Es así como un alumno de escuela privada tiene tres veces mayor probabilidad de esperar acudir a la universidad en contraste con un alumno de escuela comunitaria (Morán, 2019).

Así, la educación dejó de representar un bien público para convertirse en una mercancía. Al constituirse un mercado de educación superior, el sistema se diversifica y se segmenta como estrategia para captar diferentes tipos de clientes y así tener éxito en la penetración de distintos mercados. Incluso surgió un segmento denominado “absorción de demanda” destinado a dar cabida a quienes no cumplían con los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite ni a las públicas; se creó un sector de pésima calidad pero que existe porque hay quienes lo reclaman y lo pagan. Por ello, los establecimientos que ofrecen educación superior no son equiparables, ni los públicos y menos aún los privados. No lo son en términos de jerarquía social y académica, ni respecto a los horizontes de futuro que ofrecen (Suárez, 2017).

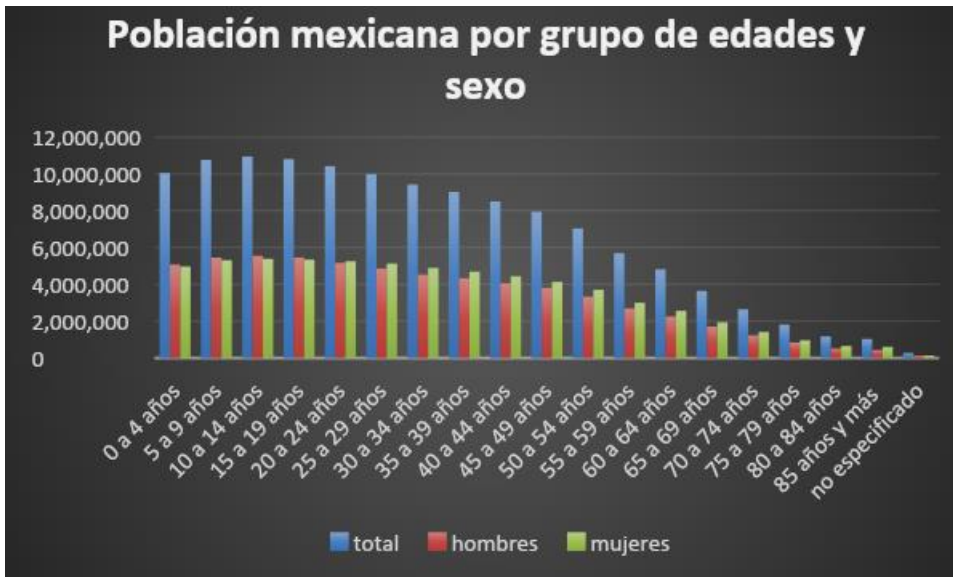
Figura 31



Elaboración propia con datos del INEGI (2021).

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulad>

Figura 32



Elaboración propia con datos del INEGI

(2021). <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>

En las gráficas anteriores se muestra que la población mexicana es mayoritariamente adolescente y joven, entre 10 y 29 años, lo cual representa el llamado bono demográfico. Es un grupo que se

encuentra en etapa de formación y demanda acceso a oportunidades. Además, es un momento que puede generar crecimiento y desarrollo social.

2.11 Piso disparate en el acceso de los jóvenes a la educación superior

La escuela no está separada de la sociedad, es un espacio social estructurado por diferenciaciones que distribuyen a los sujetos en posiciones jerárquicas. Estos procesos generan tensiones entre los actores, así como lucha y resistencia. El lugar ocupado como dominante o dominado es determinado por condiciones de sexo, raza, diversidad sexual, discapacidad, condición socioeconómica. No sólo por rendimiento académico o mérito (Solís, 2017).

El sistema escolar opera mediante la selección y separación entre los alumnos con mayores oportunidades, experiencias heredadas y cultivadas por la posición cultural y social de su familia. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales, según el origen social, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 2011).

Por ello, para Saraví (2015), la escuela es una piedra angular en la legitimización de las desigualdades sociales. Este fenómeno es visible en los estudiantes de los sectores populares que abandonan la escuela privándose de la posibilidad de un futuro mejor y de la movilidad social. En contraste, los estudiantes de sectores acomodados obtienen los títulos y reconocimientos que les garantizarán las retribuciones “merecidas” y un futuro de bienestar y privilegio. Las desigualdades preexistentes, tamizadas a través de la institución escolar, persisten como desigualdades “justas” cuya responsabilidad recae en los propios individuos.

A lo largo del tiempo los recursos económicos del hogar pierden peso para explicar el acceso a los niveles medio superior y superior, al tiempo que la escolaridad de los padres gana importancia, de manera que compensa o incluso supera los efectos potencialmente igualadores del primer proceso. Esta reconfiguración de la desigualdad en favor de los recursos escolares, especialmente notoria en

el acceso al nivel superior, podría reflejar el peso creciente del desempeño educativo, consecuencia de la expansión de los exámenes de conocimientos como mecanismos de regulación del acceso (Blanco, 2021).

Gallo (2005) declara que la matrícula universitaria no logró articularse con los requerimientos estructurales del desarrollo económico. El desarrollo de la matrícula superior está asociado a las decisiones políticas que se originan de las fuerzas sociales, en las estructuras donde pesan las clases medias y en la naturaleza de los procesos culturales- educativos sostenidos por el poder (DEALC, 1981; citado por Gallo, 2005).

La masificación restringida expresa una falta de armonía en la estructura del sistema educativo, lo cual es en parte reflejo de hondas desigualdades sociales. Mientras crece la matrícula del nivel superior, se deterioran los niveles educativos básicos, consolidándose así la situación marginal de sectores populares que tienen el nivel primaria y secundaria como sus únicas posibilidades de instrucción (Gallo. 2005).

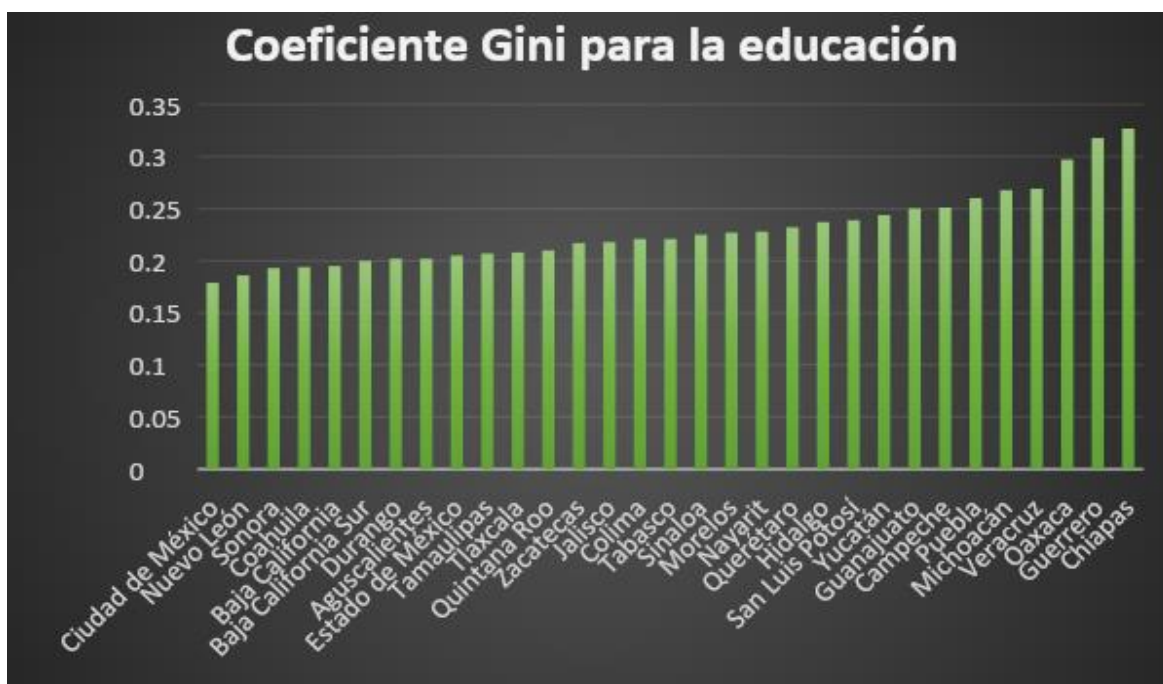
La hipótesis de Blanco (2021) es que la expansión de los exámenes de conocimientos perpetúa e incrementa el privilegio de los sectores medios-altos y altos, que son los que disponen de mayor capital escolar y han contado con mejores oportunidades de aprendizaje. Las crecientes tasas de absorción y terminación en media superior tienen como consecuencia que los estratos bajos, antes muy seleccionados académicamente, ya no lo estén tanto. En comparación con los estratos altos este grupo tendría cada vez menos oportunidades de aprobar exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior. El acceso exclusivamente basado en exámenes de conocimientos, de corte meritocrático, no sólo reproduce las desigualdades sociales, sino que lo haría cada vez con mayor eficacia.

La teoría de la reproducción de Blanco (2017, citado por Morán, 2019) rompe con las hipótesis meritocrática y distributiva, al postular que la jerarquización que los sistemas educativos hacen de los desempeños individuales está basada en criterios que privilegian sistemáticamente a las clases sociales dominantes y funciona como legitimización y oculta las condiciones de reproducción de desigualdad de oportunidades educativas. La desnaturalización de dichas desigualdades rompe con las ideas de vincular las diferencias escolares con el talento individual y por otro lado, asocia las diferencias de oportunidades educativas con los recursos materiales y sociales con los que cuentan los individuos (Morán, 2019). En México observamos una persistente desigualdad regional y gran heterogeneidad de los escenarios educativos y demográficos del país (Favila y Navarro, 2017).

Las condiciones de desigualdad entre entidades federativas se reproducen y ponen en evidencia la estratificación demográfica prevaleciente. A decir de las investigaciones de Rodríguez (2009, citado por Favila y Navarro, 2017), las oportunidades de acceder a la educación benefician de manera diferente a los distintos grupos sociales, de género, edad y origen étnico.

La desigualdad educativa en nuestro país es un entramado entre la estratificación del alumnado por origen socioeconómico, y por las diferencias de las escuelas según su modalidad o su ubicación. De esta manera, existen segmentaciones entre los diversos estados y municipios (Valenti, 2016; citado por Favila y Navarro, 2018).

Figura 24



¹⁷ Datos tomados de Favila y Navarro (2017).

De acuerdo con la gráfica y el mapa, la entidad mexicana con menor desigualdad educativa es Ciudad de México (0.179), seguida de Nuevo León (0.186) y Sonora (0.193). El estado con mayor desigualdad educativa es Chiapas (0.327), a continuación, Guerrero (0.318), Oaxaca (0.297) y Veracruz (0.269).

¹⁷ Los autores consideraron los años de escolaridad por estados, cuyos datos fueron obtenidos por medio de la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015). Cuando los valores obtenidos del Coeficiente Gini de desigualdad educativa son más cercanos al 0 indica avances en la equidad del acceso a las oportunidades escolares. Véase Favila y Navarro (2018).

Figura 25



Datos tomados de Favila y Navarro (2017).

Blanco (2021) define la desigualdad de oportunidades educativas como la influencia de circunstancias externas de las personas en sus oportunidades de educación, lo cual se observa a través de la asociación de factores adscriptivos y la probabilidad de alcanzar ciertos marcadores educativos.

La desigualdad de oportunidades educativas tiene diversos mecanismos. En una misma cohorte, la desigualdad socioeconómica tiende a ser mayor en primaria y secundaria, pero decrece hacia las transiciones de educación media superior y superior. Existen dos hipótesis: la primera, denominada curso de vida, postula que en las transiciones a la educación media superior y superior, el incremento en la edad y autonomización de las personas respecto de sus familias y las hacen menos sensibles a la influencia del lugar de origen. (Blanco, 2021).

La segunda hipótesis de selectividad diferencial parte del efecto atribuido a que el origen socioeconómico puede corresponder a variables no observables, por ejemplo, a las habilidades cognitivas. La desigualdad educativa refleja un cambio entre el origen social y estas variables en cada nivel, resultante de la selectividad ocurrida en cada transición de nivel escolar.

Asimismo, el indicador del origen socioeconómico parece haber reducido su relación al nivel educativo de los padres lo cual puede implicar que la desigualdad de oportunidades educativas puede responder a las diferencias en los niveles de aprendizaje o en las expectativas educativas con respecto al logro académico (Blanco, 2021).

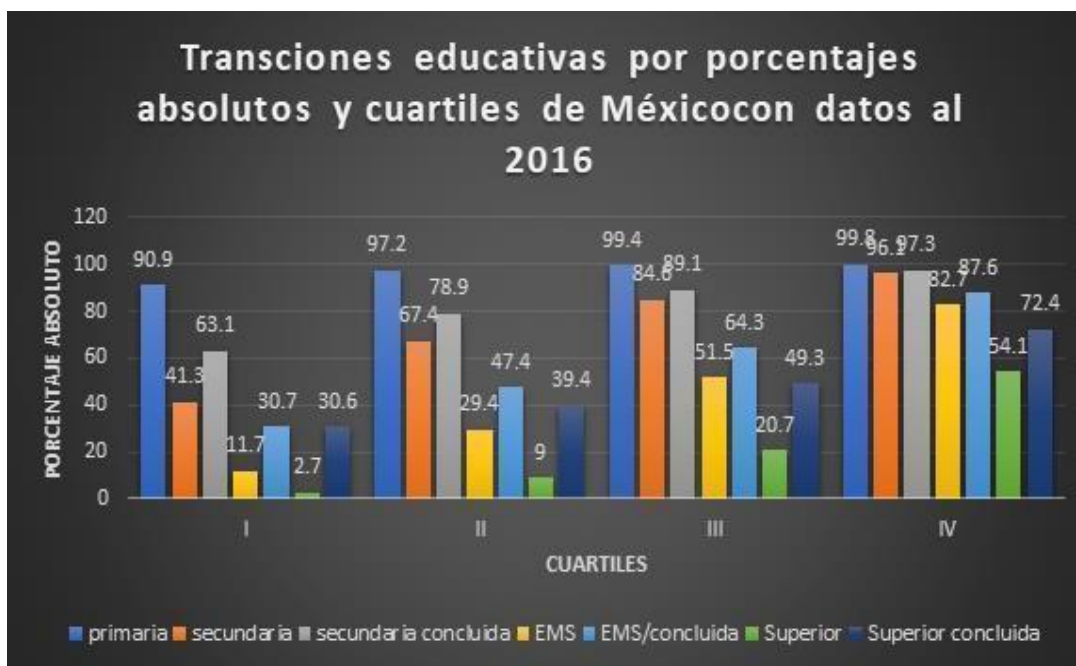
La masificación de la universidad se muestra incapaz de abonar a la democratización de la educación y en el marco de las brechas de la desigualdad social, sólo configura la fragmentación social en desigualdad educativa (Gallo, 2005).

Los números de incremento en el número de alumnos no necesariamente significa una tendencia hacia la democratización de la educación superior, sino que en realidad encubre situaciones de selectividad y de inequidad que se producen tanto dentro como fuera de las universidades (Gallo, 2005).

Sigal (1993; citado por Gallo) identifica como mecanismos en América Latina la exclusión de grupos que no llegan a la educación superior, y la selección de aquellos que si llegan a la universidad. Estos mecanismos funcionan a través de selección explícita e implícita. La primera se realiza por medio de requisitos de admisión formal como exámenes de ingreso y/o la exigencia de determinados niveles de rendimiento en la educación media superior, el cual está relacionado con el capital escolar acumulado y a su vez, está condicionado por la calidad educativa de la escuela a la que se puede acceder, a la posibilidad de no trabajar durante la educación secundaria y media superior, así como a factores relacionados con el entorno social y familiar. Con respecto a la selección implícita opera dentro de las universidades y se vincula con las probabilidades y posibilidades de proseguir y concluir

la formación.

Figura 26

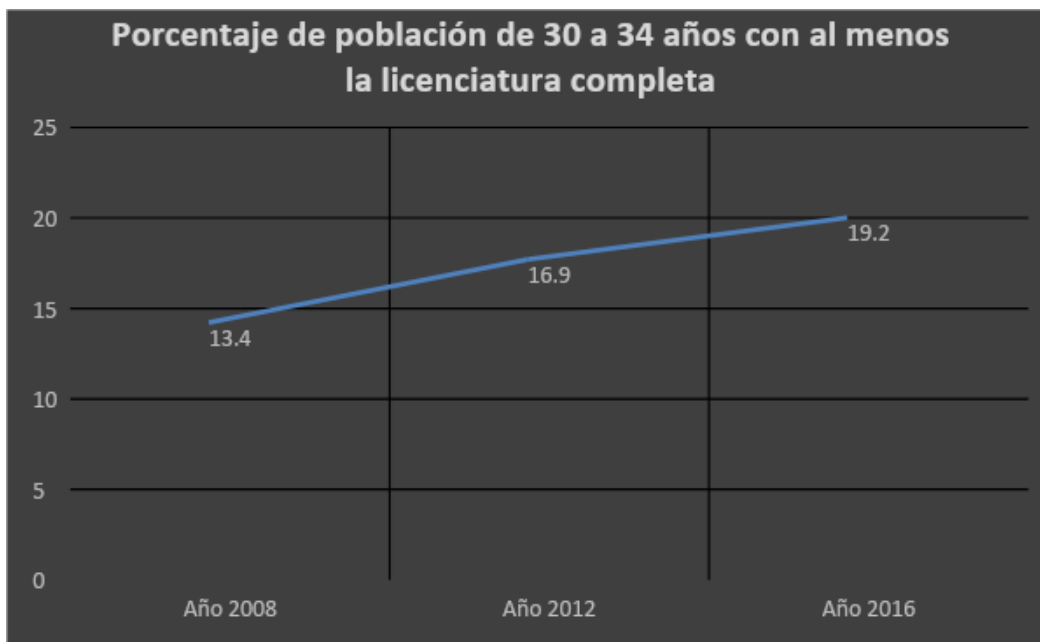


Datos tomados de Blanco (2021). Recuperado de:

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n171/0185-2698-peredu-43-171-8.pdf>

Las transiciones educativas representan el porcentaje de personas que acceden a cada nivel educativo por cuartil. Existe una tendencia a la universalización del nivel primario, crecimiento en secundaria. El acceso cambia en los niveles medio superior y superior que presentan 60% en ambos niveles. Esto se traduce en el fenómeno de cuello de botella asociado a la desigualdad de oportunidades en la transición a niveles educativos más altos. Las variables que se suman son el origen socioeconómico, la lengua, tono de piel. Blanco (2021) halló que la ventaja es para los estratos socioeconómicos altos, los nacidos en las ciudades, las personas no indígenas y con piel clara. Asimismo, quienes terminaron secundaria y pertenecen al cuartil más alto tienen una probabilidad casi tres veces mayor de acceder al nivel bachillerato y para quienes terminan media superior, su ventaja es de casi 2.5 veces mayor.

Figura 27

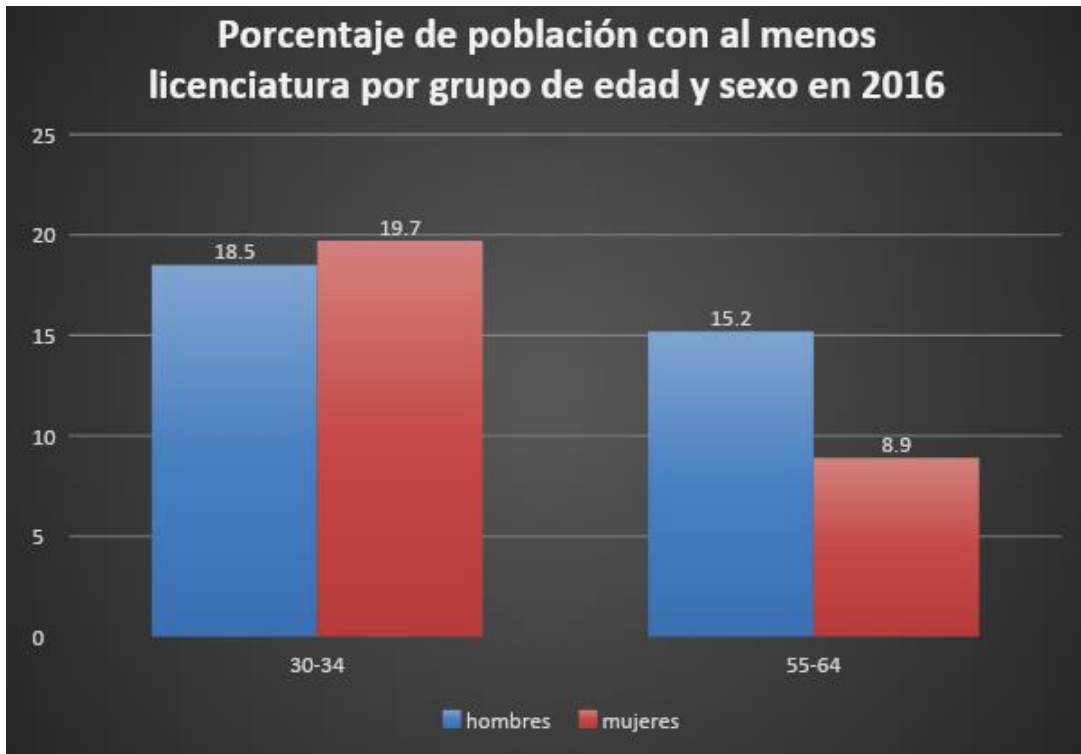


Datos tomados de INEE (2017).

En la gráfica anterior se muestra el porcentaje de la población entre 30 y 34 años que ha concluido una licenciatura. En los años que comprenden 2008 a 2016, se observa un aumento de 5.8%.

En la siguiente imagen se aprecia la comparación entre grupos de edades y sexo con nivel licenciatura. El aumento más significativo es en el caso de las mujeres, ya que 8.9 de la edad entre 55 y 64 años tienen una educación universitaria en contraste con 19.7% del grupo de 30 a 34 años, lo cual demuestra una tendencia de las mujeres más jóvenes a ingresar a la educación superior.

Figura 28



Datos tomados de INEE (2017).

Capítulo III Trayectorias desiguales en la UNAM. Búsqueda para lograr un espacio deseado en la educación superior pública.

El problema de nuestro tiempo es que el miedo y la esperanza están muy mal distribuidos en el mundo porque las grandes mayorías tienen mucho miedo y poca esperanza.

En cuanto a los súper ricos tienen mucha esperanza y solamente el miedo de perder sus privilegios. Nuestra visión de científicos sociales críticos es dar más esperanza a los que tienen más miedo y más miedo a los que tienen solamente la esperanza.

(Boaventura de Santos, 2022).

La educación universitaria es percibida como un medio por excelencia para alcanzar la movilidad social de clases populares, bajo el principio de un futuro más prometedor con mayores recursos, una actividad remunerada con prestigio social y la elección de una profesión que proporciona satisfacción. La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con alto prestigio a nivel nacional e internacional por su calidad académica y una gran diversidad de carreras, por lo cual, miles de personas solicitan un lugar, a través del pase reglamentado siendo estudiantes de su bachillerato o bien por medio del examen de ingreso a licenciatura.

Las brechas entre grupos sociales van más allá de la dimensión económica y social. Los dispositivos de desigualdad están permeados por el poder a través de la dominación y de la política del miedo. El poder no se presenta de forma lineal y heterogénea, sino que se configura en diversos niveles y se acomodan a contextos y se sirve de dispositivos. No obstante, como señala Calveiro (2019):

“Las resistencias se presentan en toda manifestación de poder y ocurren por relación ya sea de respuesta o sencillamente como alternativa a formas específicas de ejercicio del poder. Las pugnas por modificar, sostener o profundizar las relaciones de poder no son necesariamente abiertas o evidentes. La idea de dos campos enfrentados tiende a enfatizar el aspecto frontal y abierto de las contradicciones, mientras se resta importancia o incluso se ignoran formas de lucha menos visibles que operan de manera lateral o subterránea: las

resistencias. Esto lleva a desconocer la potencia de los “débiles” y su capacidad para crear otras formas de vida, espacios de poder propio, en muchos de los lugares asignados como espacios de subordinación o exclusión” (Calveiro, 2019, pp.55).

La investigación cualitativa se llevó a cabo por medio de once entrevistas a jóvenes entre 17 y 28 años en el momento en que se realizaron las entrevistas semiestructuradas.

A través de entrevistas semiestructuradas se investigaron los factores de desigualdad y de resistencias que inciden en la vida de los jóvenes. La muestra está conformada de la siguiente manera:

1. Enrique Peña con 18 años, estudiante del primer semestre de la licenciatura en Químico Fármaco Biológico en FES Zaragoza.
2. Claudia Escobar con 26 años, estudiante del cuarto semestre de la licenciatura de Trabajo Social en Ciudad Universitaria.
3. Pamela Juárez Peralta, con 17 años, estudiante del primer semestre de la licenciatura en derecho en Ciudad Universitaria.
4. Eduardo Amador, 21 años, estudiante de psicología en FES Iztacala.
5. Víctor Reséndiz Aguilar, con 19 años, estudiante de psicología en FES Iztacala.
6. Zeltzin Velázquez Soriano con 28 años, estudiante de Arquitectura en FES Aragón.
7. Víctor Fernando Martínez Alvarado con 19 años, estudiante de administración en universidad privada, en proceso de revalidación de estudios en la UNAM.
8. Guillermo Adrián Martínez Venegas con 18 años, estudiante de Física en la Facultad de Ciencias.
9. Vanesa Yamilet Romero Cano con 20 años, bachillerato concluido. Aspirante rechazada de la UNAM, se encuentra en espera por un lugar en la Universidad Pedagógica Nacional.

10. K.M. Estudiante de matemáticas en cuarto semestre, tiene 20 años y estudió en el CCH.

11. Ángel Guadalupe Chávez, 19 años, estudiante de la carrera de psicología en el Sistema de Universidad Abierta y estudiante en la Universidad Autónoma del Estado de México, estudió en el CCH .

Las entrevistas fueron transcritas y serán citadas a lo largo del capítulo haciendo referencia a la persona y a la página del documento donde se concentran los relatos.

3.1 La UNAM ante el contexto de la educación superior en México

De acuerdo con Valencia (2003) la UNAM se rige por el modelo tradicional de universidad, lo cual consiste en la organización de la docencia por medio de escuelas y facultades, y la investigación se lleva a través de institutos y centros.

En el plan de Desarrollo Institucional del Rector Enrique Graue Wiechers del periodo 2019-2023 (UNAM, 2020), se traza los siguientes ejes estratégicos:

1. Comunidad Universitaria igualitaria, con valores, segura, saludable y sustentable.
2. Cobertura y calidad educativa. En este punto se destaca a nivel licenciatura, el fortalecimiento del ingreso, la permanencia y el egreso del estudiantado, así como evitar la deserción y el rezago escolar.

La UNAM como institución de Educación Superior es muy solicitada por los jóvenes mexicanos para ingresar ya sea primero a nivel bachillerato o más adelante a nivel licenciatura. Ser parte de la UNAM, en nuestro país puede representar prestigio social dentro de los sectores medios, y oportunidades de movilidad social.

3.1.1 Breve historia de la UNAM

La UNAM y la Universidad de Santo Domingo y Lima en Perú son las universidades más antiguas de la región. El antecedente fundacional de la máxima casa de estudios es la Real y Pontificia Universidad de México y que en 1910 se transformó en la Universidad Nacional de México (Marsiske, 2006).

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene una larga historia que comienza en los albores de la Colonia de la Nueva España y ha vivido múltiples transformaciones que acompañan a nuestro país. A partir de los años 1950, la UNAM exigió mayor financiamiento, organización administrativa y recursos humanos, aunado a la inauguración en 1953 de Ciudad Universitaria. En aquellos tiempos, la matrícula de estudiantes era de 30 mil alumnos. El estado mexicano asignó mayor presupuesto, y se fue convirtiendo en un instrumento de movilidad social ascendente, que aumentó la demanda. Es así como el Estado focalizó esta presión social en una sola institución de educación superior (Marsiske, 2006).

En 1986, el rector Jorge Carpizo MacGregor señaló que los problemas institucionales de carácter grave eran el bajo rendimiento de los estudiantes, los problemas financieros, conflictos de los sectores académico y administrativo y la organización académica e institucional. En respuesta, el entonces rector modificaría el reglamento de pagos, inscripciones y exámenes aumentando las cuotas universitarias y colocando mayores requisitos de acceso a la universidad. Argumentó estas medidas como solución para el mejoramiento del nivel académico del alumnado. Fue así como los alumnos iniciaron una huelga en 1987 que concluyó con la derogación de dichas reformas y con el compromiso de un Congreso Universitario (Marsiske, 2006).

En 1998, el rector Barnés de Castro decidió ajustar las cuotas de los estudiantes, dadas las limitaciones

presupuestales y en consonancia con la política pública de educación superior con respecto a las recomendaciones de la OCDE al gobierno mexicano (Marsiske, 2006).

En estas circunstancias, estalla la huelga estudiantil de abril de 1999 a febrero de 2000, cuyo desenlace fue la renuncia de Barnés de Castro, quien fue sustituido por Juan Ramón de la Fuente. Al poco tiempo, la Policía Federal Preventiva irrumpió en las instalaciones universitarias y rompió la huelga. Marsiske (2006) señala como ejes en el debate de la UNAM sobre la internacionalización de la educación superior, los procesos de evaluación, el desarrollo del personal académico, la pertinencia y vinculación con los sectores productivos y la diversificación de las fuentes de conocimiento.

Actualmente, la visión institucional de la máxima casa de estudios en nuestro país está reflejada en las siguientes palabras:

“La Universidad Nacional Autónoma de México es una institución pública que cumple con la misión de formar profesionistas y realizar investigación humanística y científica con el fin de servir a la sociedad mexicana. Sus planes y proyectos, con la participación de la comunidad universitaria, están encaminados a contribuir a la construcción de una sociedad más justa, participativa y comprometida con el desarrollo económico, social y cultural de todas las mexicanas y mexicanos” (UNAM, 2020).

3.1.2 Impacto de las políticas públicas del neoliberalismo en México. El caso de la UNAM.

Las desigualdades educativas dependen de las oportunidades efectivas para continuar y mantener las trayectorias. Por otro lado, persisten contrastes en las condiciones de los escenarios educativos y su calidad en términos de infraestructura escolar, docencia, aspectos físicos y pedagógicos de las escuelas, el currículo y administración escolar. Cada una de estas dimensiones por sí misma genera significativas desventajas (Saraví, 2015).

En las trayectorias educativas de jóvenes universitarios que estudian en la UNAM se observa cómo los dispositivos de desigualdad operan y se entretajan en la vida cotidiana y generan un impacto en

el desarrollo y en el proyecto de vida de cada persona.

Un principio de democratización de la educación debería basarse en una distribución más igualitaria del ingreso y por una ampliación en el ejercicio de los derechos sociales que posibilite el acceso a un sistema educativo de calidad en todos los niveles y a todos los sectores sociales en consonancia con las necesidades del desarrollo nacional (Gallo, 2005).

Los mecanismos de cuasimercado representan los procesos de privatización endógena de la educación superior, orientando la financiación de las instituciones de educación superior a dudosos estándares de desempeño. Induciendo a las universidades a utilizar modelos de gestión empresarial que al mismo tiempo modifican los modos de trabajar de los docentes. Su principal consecuencia es que la educación superior comienza a orientarse hacia resultados cuantificables y medibles, y al aumento de la productividad y la búsqueda de la eficiencia, todos elementos problemáticos (Carrasco, 2020).

El neoliberalismo a través de sus políticas y dispositivos de las desigualdades facilita y restringe el derecho a la educación en términos de oportunidades de asistir a la escuela en el nivel educativo acorde a la edad, así como completar cada etapa.

La educación es parte medular de la vida de los jóvenes y sus familias quienes formulan y reconfiguran sus metas, objetivos a corto y mediano plazo, así como establecen pautas de acción para seguir en el camino de la educación o bien integrarse al mercado laboral.

3. 2 Oportunidades de ingreso a la educación superior

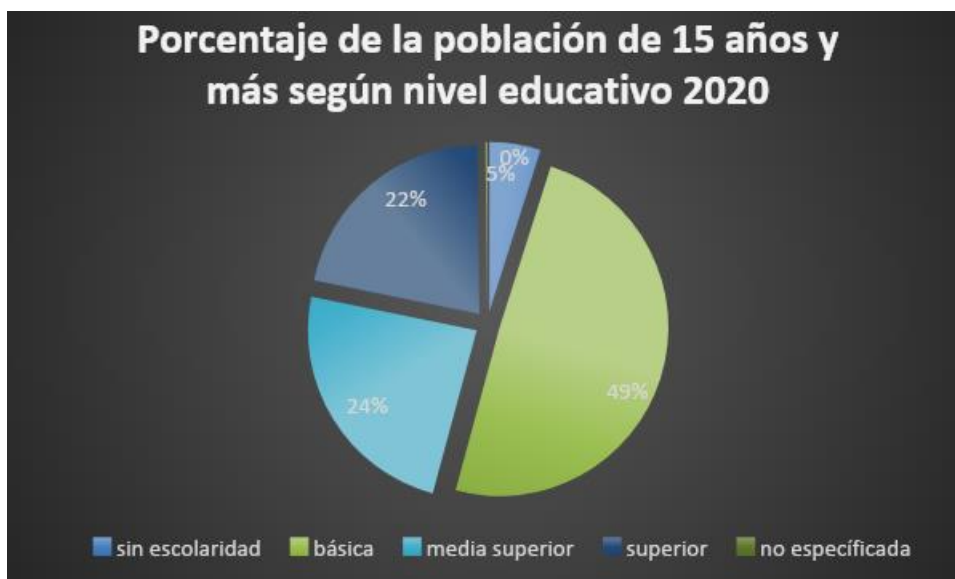
En el contexto de las desigualdades económicas y sociales, los obstáculos para proseguir la educación superior están asociados al nivel socioeconómico. En la siguiente gráfica se aprecia el porcentaje de incumplimiento escolar en nuestro país y en el cual los jóvenes de 16 y 29 años tienen diferentes cargas por su condición de pobreza, el incumplimiento alcanza: el 38.9% de los jóvenes en pobreza

alimentaria, la pobreza en capacidades tiene el 34.8%, la pobreza de patrimonio un 27.1 y el grupo de no pobres tiene 10.1%. El grupo que tiene mayor porcentaje (49.7%) de incumplimiento educativo son los adultos con pobreza alimentaria en contraste con el grupo de 3 a 15 años no pobres con una representación del 6.5%.

En cuanto a la distribución de la población mexicana por quintiles las brechas con respecto al porcentaje de incumplimiento se observan entre el quintil I (en donde llega al 51.6% de los adultos) contra el quintil V de su misma edad con solo 9.1%. Es decir, poco más de la mitad de los adultos del quintil más bajo no cuentan con la escolarización esperada a su edad, en contraste con los adultos del quintil más alto con apenas el 20%.

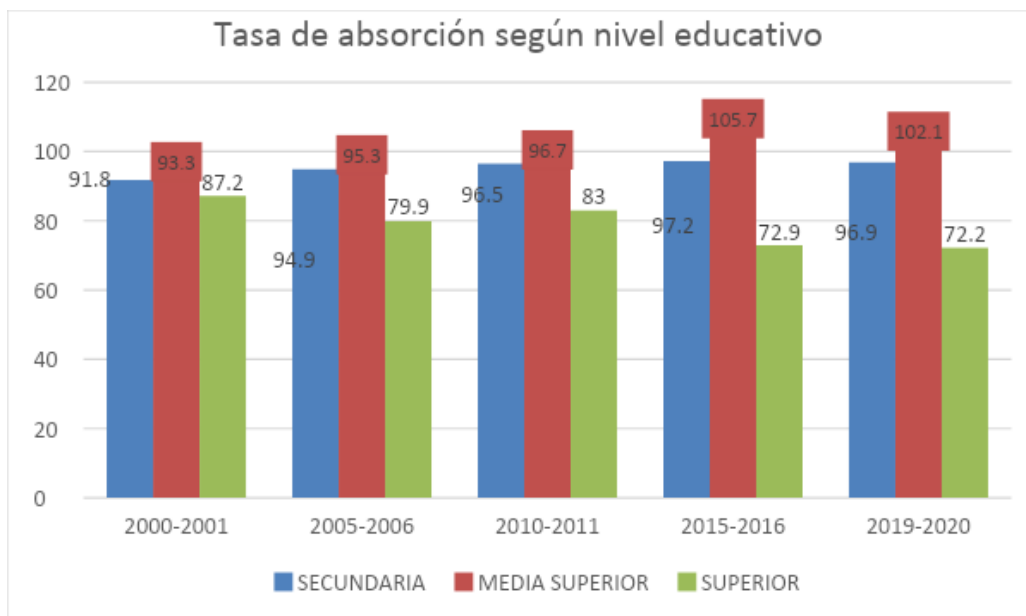
En la gráfica 33 se observa a la población de 15 años y su distribución en el nivel educativo. El 49% cuenta con educación básica y el 22% con educación superior.

Figura 33



Datos tomados de INEGI (2020) <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

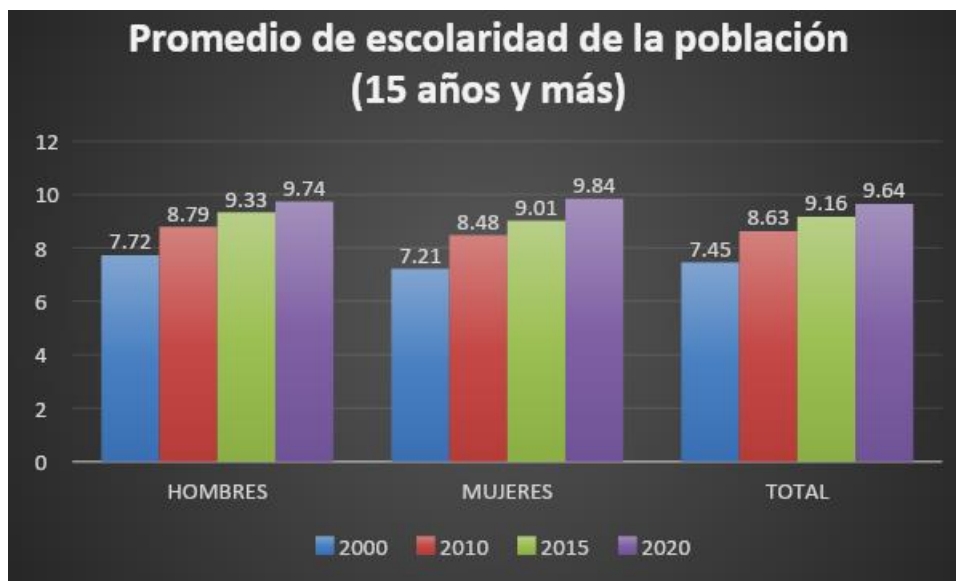
Figura 34



Datos tomados de INEE (2019). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/AT04a-2011.pdf>

De acuerdo con INEE (2019) la tasa de absorción se define como la medición aproximada del tránsito educativo entre niveles educativos. Dicha estimación descarta a la matrícula de nuevo ingreso de generaciones escolares anteriores. En este sentido, los datos se pueden interpretar de la siguiente manera, en el ciclo escolar 2000-2001, 87.2% de quienes egresaron de la educación media superior ingresaron a nivel superior. A su vez, en 2019-2020 de los egresados de educación media superior ingresaron a nivel licenciatura en 72.2%. Se concluye que en 20 años la tasa de absorción a la educación superior tuvo un decremento de 15%.

Figura 35



Datos tomados de INEGI (2020) <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/1>

El promedio de escolaridad en la población de 15 años y más ha aumentado de forma general en el periodo de 2000 a 2020 en 2.19 años. En el caso de los hombres el aumento significa 2.02 años más de escolaridad y en las mujeres 2.63 años más de escolaridad.

Figura 36



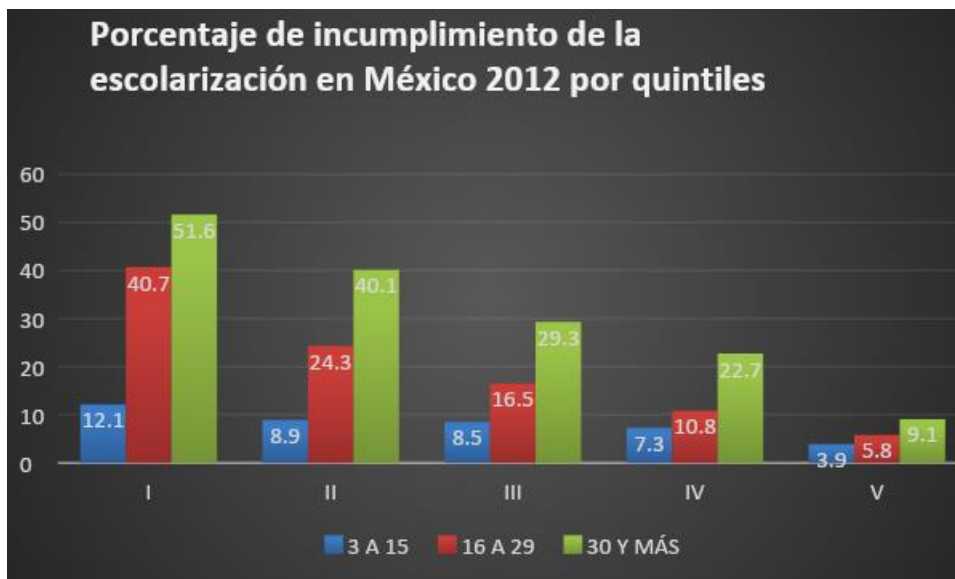
Datos tomados de INEE (2013). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CS06bA-2013.pdf>

INEE (2013) midió la incidencia en el incumplimiento de la escolarización en México, y señaló que este indicador permite dimensionar la incidencia de las carencias por rezago educativo como efecto del no cumplimiento del derecho a la educación.¹⁸

¹⁸ Estos datos forman parte de normatividad de escolarización obligatoria del Estado mexicano (NEOEM), el cual se interpreta como “la incapacidad de la sociedad para propiciar que la ciudadanía asista a la escuela y complete el nivel educativo acorde a su edad. El valor cero significa que ningún ciudadano está rezagado a nivel educativo y a medida que aumentan las personas rezagadas los valores se acercan al 100%.

Véase ficha técnica <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CS06bA-2013.pdf>

Figura 37



Datos tomados de INEE (2013). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CS06bA-2013.pdf>

Figura 38



Datos tomados de ANUIES (2018). ¹⁹http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

¹⁹ La tasa de cobertura bruta o de escolarización está asociada al nivel de desarrollo humano, social y

El análisis de la tasa de cobertura bruta de educación superior (2016) por deciles revela una enorme brecha entre los alumnos matriculados del decil I con solo 11.3% de cobertura, en comparación al decil X con 112.4%²⁰. Es notoria la diferencia de casi 100. Esto expresa que la capacidad del sistema educativo en cubrir la educación superior es significativamente menor para los deciles I al VII. Los deciles más favorecidos en la cobertura de educación superior son los dos más altos IX y X que perciben mayores ingresos.

3.2.1 Mecanismos de ingreso a las licenciaturas de la UNAM

Para ingresar a las licenciaturas de la UNAM, tanto del sistema escolarizado como del abierto, existen dos vías posibles: el pase reglamentado y el concurso de selección mediante un examen de conocimientos. El pase reglamentado es para aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro de la propia UNAM (que a su vez aplicó un proceso de selección) y que cumplan con los requisitos de promedio y permanencia. La mayoría de los lugares son ocupados por los egresados del bachillerato de la UNAM y se abre aproximadamente 40% de los lugares a concurso (Guzmán & Serrano, 2010).

El concurso de selección se realiza dos veces al año (UNAM, 2020). Se puede participar si se cuenta con el bachillerato concluido y con un promedio mínimo de siete. Cada aspirante tiene opción de elegir una carrera y el plantel). El examen de selección consta de 120 reactivos referentes a diversas áreas del conocimiento. Los aspirantes son aceptados y asignados de acuerdo con el puntaje mínimo establecido por cada carrera y campus, en consonancia con la demanda de cada una (Guzmán & Serrano, 2009)

económico del país. Indica y mide la capacidad del sistema educativo para responder al acceso a la educación superior. Se mide con los datos de matrícula total de educación superior en un periodo escolar y se divide entre la población total entre 18 y 22 años.

²⁰ 2 Los datos superan al 100% cuya tendencia refleja el manejo de datos. La tasa bruta de cobertura considera a toda la matrícula, es decir, los alumnos de menor edad de 18 años y los que sobrepasan a 22 años.

Cabe señalar que debido a la emergencia sanitaria por COVID-19 en 2020 sólo se ha aplicado una convocatoria al año. El examen de concurso para ingresar a nivel licenciatura ha sido en forma presencial. En el ciclo escolar 2022/2023, la convocatoria se publicó en enero y la aplicación de exámenes fue entre mayo y junio.

En el Reglamento General de Inscripciones (DGAE,2021) se establece:

Artículo 1. La Universidad Nacional Autónoma de México selecciona a sus estudiantes tomando en cuenta el grado de capacitación académica y las condiciones de salud de los mismos.

Artículo 2. Para ingresar a la universidad es indispensable:

- b. Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de 7 o su equivalente.
- c. Será aceptado mediante concurso de selección que comprenderá una prueba escrita y que deberá realizarse dentro de los periodos que al efecto se señale.

Artículo 8. Una vez establecido el cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el concurso de selección, los aspirantes serán seleccionados en el siguiente orden:

- d. Aspirantes con promedio mínimo de siete en el ciclo del bachillerato, seleccionados en el concurso correspondiente, a quienes se les asignará carrera y plantel, de acuerdo con la calificación que hayan obtenido en el concurso y hasta el límite de cupo establecido.

En cualquier caso, se mantendrá una oferta de ingreso de bachillerato externos a la UNAM. Las convocatorias salen en enero y mayo.

Artículo 9. Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de 9.0 tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria

y del primer año en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Artículo 10. Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de 4 años y con un promedio mínimo de 7.0 podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección.

Al respecto, un entrevistado comenta: “Hice el examen (COMIPEMS Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior). Yo tenía de verdad esperanzas, porque pensé que era el mejor de la secundaria, pero me faltó un acierto para el CCH Oriente y ahí me mandaron a Naucalpan (CCH). Sí me decepcioné. (Estudia el bachillerato en tres años con promedio de 9.32 y obtiene por pase reglamentado un lugar en Química fármaco bióloga en FES Zaragoza) (Enrique Peña:1).

La pugna por estudiar a nivel profesional en la UNAM comienza en el ingreso al bachillerato. Aún cuando los alumnos se consideran destacados a nivel básico, concursan con miles de adolescentes para obtener un lugar en algún plantel de educación media superior. Tan sólo en 2022, se presentaron 282 596 aspirantes a bachillerato, de los cuales 60% solicitó alguna de las escuelas de la UNAM (Pacheco, 2022). En nuestro país durante el periodo entre 2019 y 2022, 22% de adultos entre 25 y 65 años han logrado concluir el nivel medio superior SEP, 2023).

En términos de desigualdad, PNUD (2020) estima que entre 1990 y 2019, la escolaridad aumentó en nuestro país 3.2 años y con respecto a los años esperados de escolaridad aumentó 4.2 años. El coeficiente de desigualdad humana para México es de 20.8% y en educación 18.4%, en la región de América latina y el Caribe presenta el 17.6% de coeficiente de desigualdad humana y 18% en desigualdad en la educación.²¹

Para las juventudes, el ingreso al bachillerato es el primer filtro para seguir con sus trayectorias escolares, es un punto determinante para estudiar licenciatura. Incluso es una estrategia, tal y como

²¹ PNUD (2020) estima que la desigualdad en ingresos para México es 33.4% . El índice de desarrollo humano fue de 0.779 lo que sitúa a nuestro país en 74 lugar de 189 países. A medida que aumenta la desigualdad de un país, también crece la pérdida de desarrollo humano.

lo expresa uno de los jóvenes entrevistados:

“(Escogí la UNAM) en parte por el pase reglamentado porque es más fácil que entres a la carrera que quieras si eres del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) o de la ENP (Escuela Nacional Preparatoria). En Guerrero no hablaban de otra cosa de las universidades, sólo UNAM, Politécnico y la UAM... Mis tías me decían si eres de la UNAM te respetan de una u otra manera y lo he notado realmente en una plática casual, si estudias en la UNAM eres inteligente, es un cliché. También es una manera de destacar a cualquier costo” (Enrique Peña: 11).

De acuerdo con Guzmán y Serrano (2010), la población que aspira ingresar a la UNAM es heterogénea y con trayectorias distintas, tanto académicas como laborales. Por una parte, se encuentra el caso de los aspirantes que, al no ser aceptados en el concurso de un año, lo intentan de nuevo y con ello, se van preparando y adquiriendo mayor experiencia, que la que tiene un recién egresado de bachillerato. Por otra parte, se encuentran quienes cuentan ya con una licenciatura y buscan estudiar otra carrera. Existen otros casos en los cuales ingresar a la UNAM implica presentar el examen en varias ocasiones e incluso solicitar otra carrera:

“En mi último año (de preparatoria) tenía la idea de estudiar medicina... hago un curso en Guillot y tenía mucha esperanza de recuperar todo ese conocimiento que tenía apagado en la mente o que nunca aprendí. No era que fuera mala estudiante, pero las circunstancias no me permitían tener una estabilidad en la educación... hago mi solicitud para medicina...mi vida era estudiar las 24 horas prácticamente... me faltaron como 10 puntos... todo ese esfuerzo invertido en esos meses no había funcionado, era insuficiente...Hice otros exámenes para la UAM y el Politécnico y tampoco quedé... y me decido ir por una carrera con menos puntaje...y hago el examen, pedían como 70 aciertos y obviamente sacó más de los que necesitaba” (ingresa a la licenciatura en Trabajo Social en la UNAM) (Claudia Escobar: 17-19).

3.2.2 Cobertura, demanda e ingreso

En el caso de la UNAM, el período de expansión de la matrícula se presenta en la década de los setenta. Los años 1980 quedan marcados por la caída y control de la matrícula. Durante el periodo 1976-1985 ingresaron anualmente un promedio de 32 876 alumnos, de los cuales 61.6% ingresaron por medio del pase reglamentado provenientes de los bachilleratos de la UNAM, en tanto, 34.2% ingresaron por concurso de selección y 4.6% de ingresos provenientes de preparatorias populares. El promedio anual de la demanda no atendida alcanzó 28.4%, cuyas variaciones fueron del 4.4% en 1977 y 71.3% en 1984 (Carpizo, 1986).

Entre 1959 y 1983 ingresaron a las licenciaturas de la UNAM un total de 540 013 alumnos. Con respecto al egreso, en este mismo periodo, 262 025 (48. 5%) alumnos egresaron y de este grupo, sólo se titularon 149 823 (27.7%) (Carpizo, 1986).

Figura 39



Elaboración propia con datos de UNAM (2021). http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

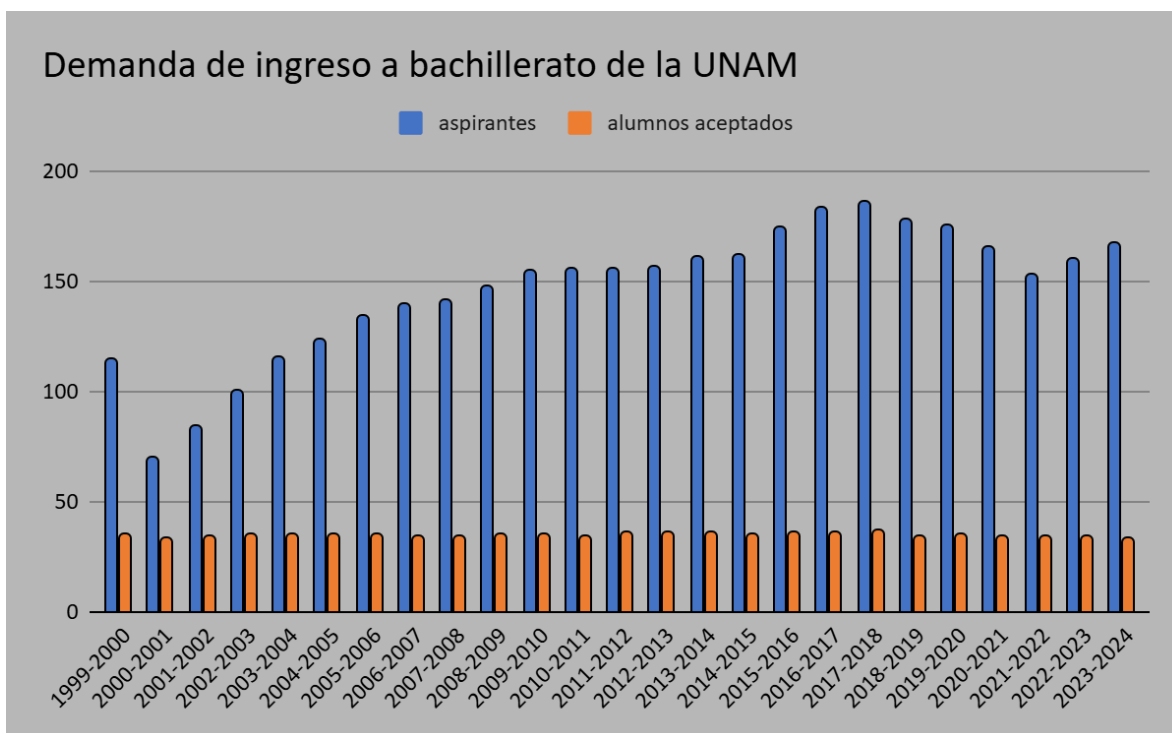
La figura 33 muestra los cambios en la población escolar a nivel licenciatura de la máxima casa de estudios. En el ciclo escolar 1999-2000 la población fue de 134,172 estudiantes, para el periodo de 2010-2011 la cifra asciende a 180,763 y finalmente en el ciclo 2020-2021 son 226, 575 alumnos. Lo cual indica que en un periodo de 11 años la matrícula aumentó en 46, 591 (34.72%) y en 20 años aumenta 68.86% más.

La UNAM cuenta con prestigio nacional e internacional lo cual se refleja en el nivel de demanda para el ingreso tanto a nivel medio superior como a nivel licenciatura. Como organismo público autónomo cuenta con sus propios mecanismos, reglamentos y periodos de ingreso. En estos procesos de ingreso es notoria la complejidad de los factores que permiten o bien obstaculizan un lugar en las aulas universitarias.

En las siguientes gráficas, los datos, a partir de 2014, consideran a los estudiantes de la modalidad abierta y a distancia, lo que ha ampliado la oferta (2021).

El ingreso a la UNAM a nivel licenciatura ha tenido cambios relevantes desde el año 1999, con 104, 380 aspirantes, hasta el año 2010, cuando solicitaron el ingreso un total de 170,558 personas. Para 2020 la cifra alcanzó a los 266,383 aspirantes. Lo que representa 255% de solicitudes a nivel superior.

Figura 40



Datos obtenidos de https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/xls/c01%20demanda%20bach.xl

Con respecto al ingreso por pase reglamentado la cobertura es prácticamente del 100 por ciento, lo cual indica que el bachillerato de la UNAM cubre la demanda en tanto que los alumnos cumplan con los requisitos como el promedio de 7. En el año 2000 la demanda de ingreso por pase reglamentado registró una cifra de 18, 585; para el año 2010 la cantidad fue 24,579; en 2015 ascendió a 27,646; y en el año 2020 los números llegaron a 33,938. Por esta vía de acceso al aumento de ingresos es de 15,403 alumnos.

Figura 41²²



Elaboración propia con datos de UNAM (2021). http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.ph

Figura 42



Elaboración propia con datos de UNAM (2021). http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/ind

²² INEGI estima el promedio de escolaridad con las medias del número de años escolares aprobados de toda la población con 15 años y más. Se obtienen dichos datos del Sistema Educativo Nacional sumando los años aprobados desde primero de primaria hasta el último grado alcanzado.

Véase https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t

Figura 43



Elaboración propia con datos de UNAM (2021). http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

El acceso a la educación superior tiene un fuerte mecanismo de competencia en tanto que crece el número de estudiantes que egresan del nivel medio superior y las instituciones de educación superior no aumentan los lugares disponibles de acuerdo con esa demanda. Aparentemente existe igualdad para los estudiantes. Sin embargo, en el contexto social se presenta un proceso de selección basado en criterios académicos que deben comprobarse en un examen para los aspirantes que no cumplen con el pase reglamentario (Guzmán & Serrano, 2009).

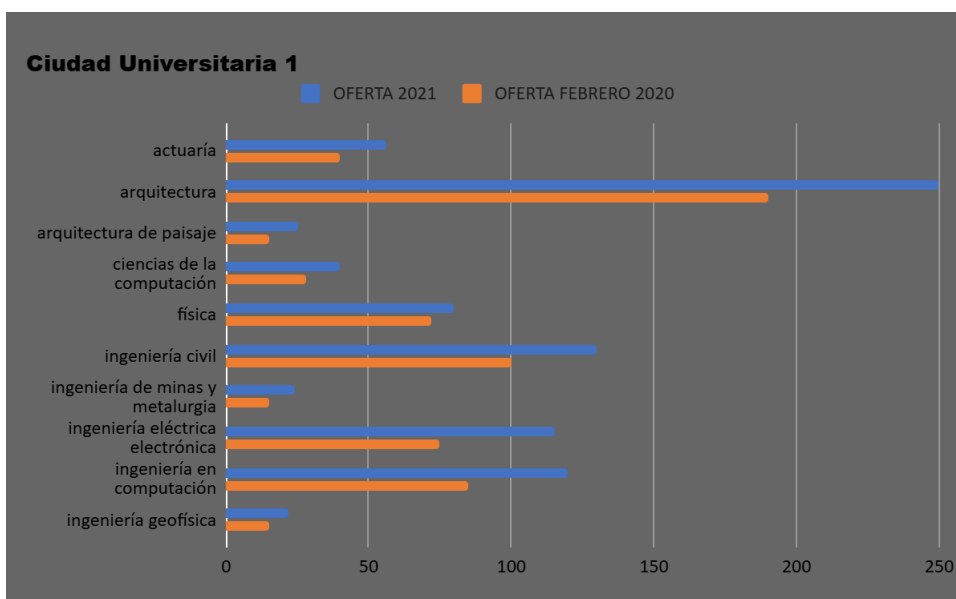
En las siguientes gráficas observamos cómo es la tendencia de lugares disponibles para las distintas licenciaturas y campus. Es necesario señalar que aparentemente aumentaron la matrícula. No obstante, en 2020 y 2021 sólo se abrió una convocatoria al año, lo cual, genera menores oportunidades para ingresar a la universidad por concurso de selección.

Por otro lado, existen diferencias entre las carreras. En 1985, se reubicaron a 1 539 estudiantes de bachillerato procedentes del pase reglamentado cuya solicitud de ingreso a licenciatura fue a

licenciaturas de alta demanda (ingeniería en computación, contaduría, administración, ciencias de la comunicación, literatura dramática y teatro; y diseño gráfico) (Carpizo, 1986).²³

En 2021, Ciudad Universitaria, las profesiones con mayor espacio son: actuaría, economía, desarrollo y gestión intercultural. En FES Acatlán las carreras con mayor número de lugar son matemáticas aplicadas y pedagogía. En FES Cuautitlán tienen más espacios las carreras de contaduría y administración. En tanto que en FES Aragón son derecho y comunicación las que tienen mayor cupo.

Figura 44

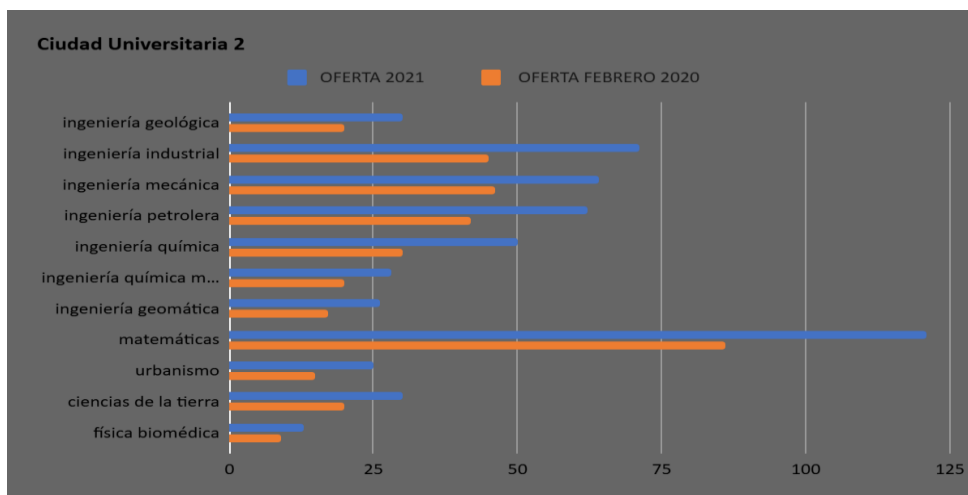


Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

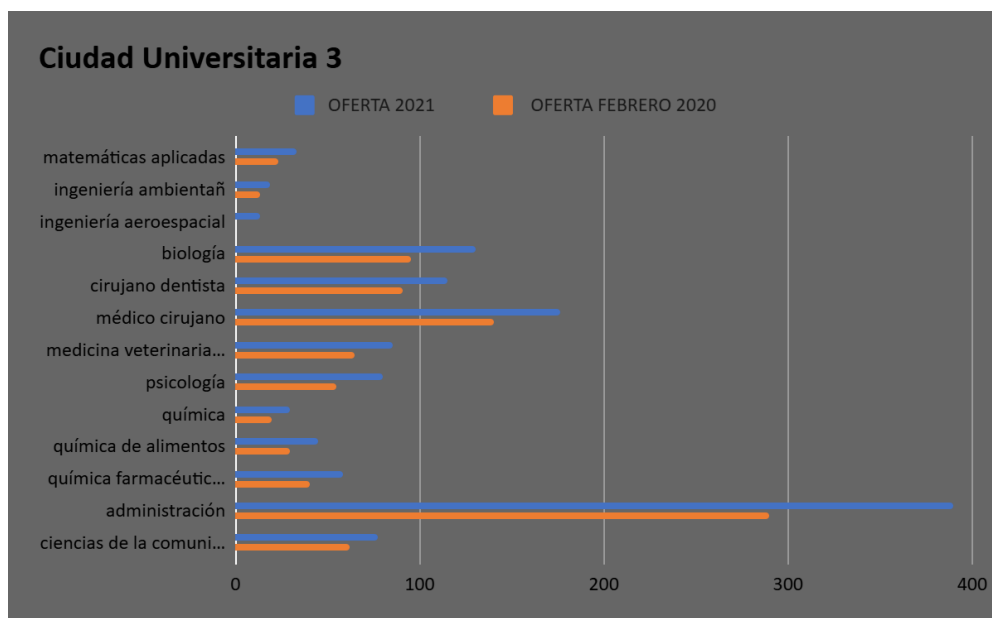
²³ En 1986, la UNAM contaba con 63 licenciaturas (Carpizo, 1986) y en 2024 contaba con 133 licenciaturas, (UNAM, 2024) . Recuperado de <https://oferta.unam.mx/indice-alfabetico.html>

Figura 45



Datos tomados de UNAM (2021) https://www.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

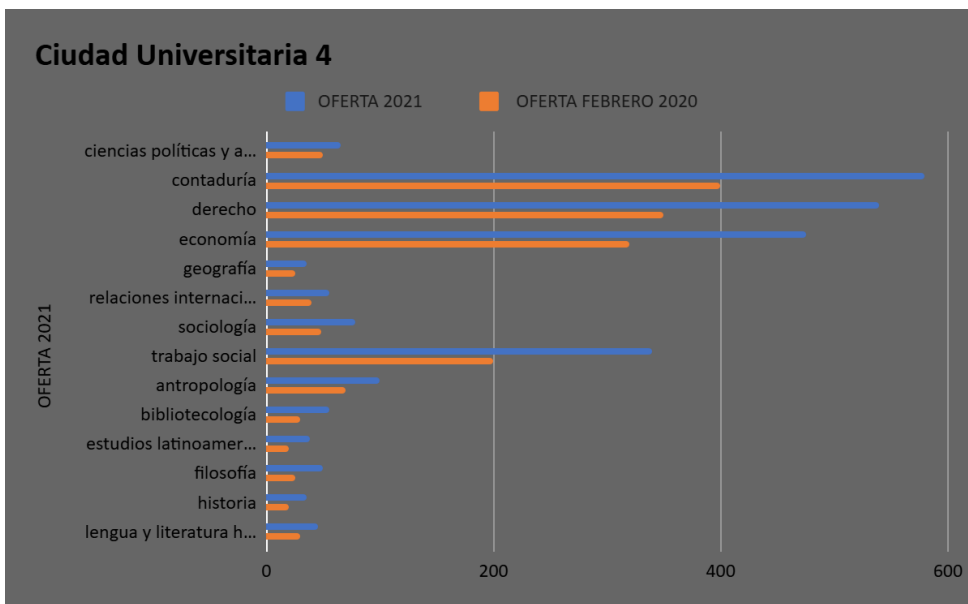
Figura 46



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

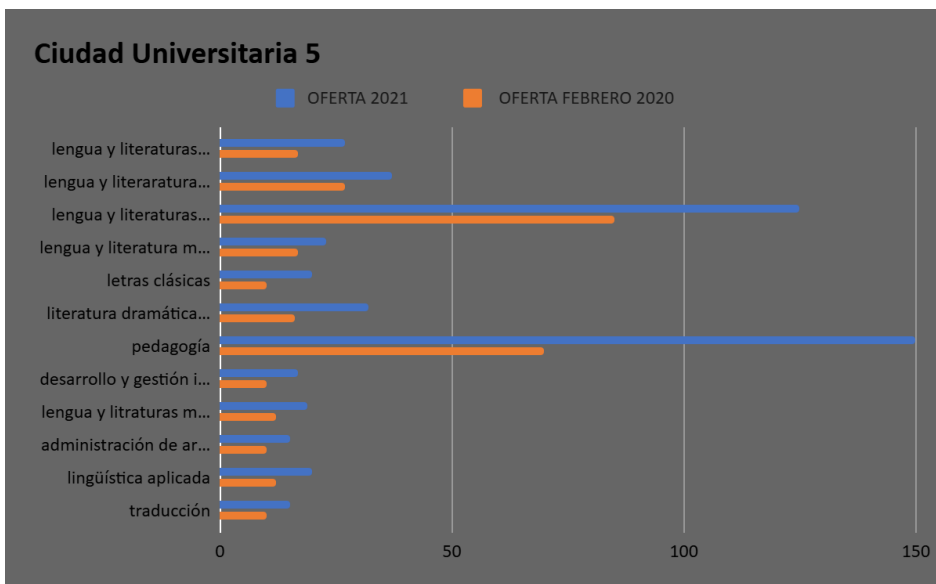
Figura 47



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

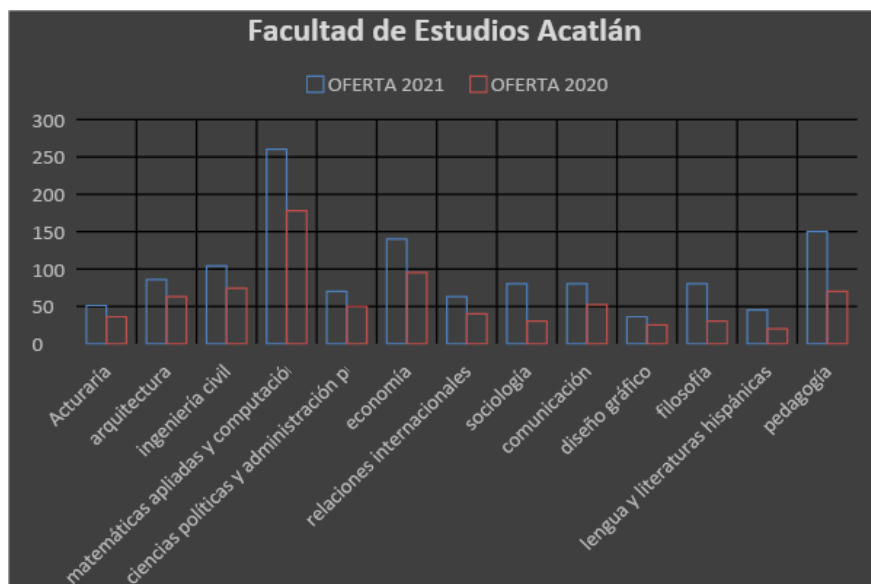
Figura 48



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

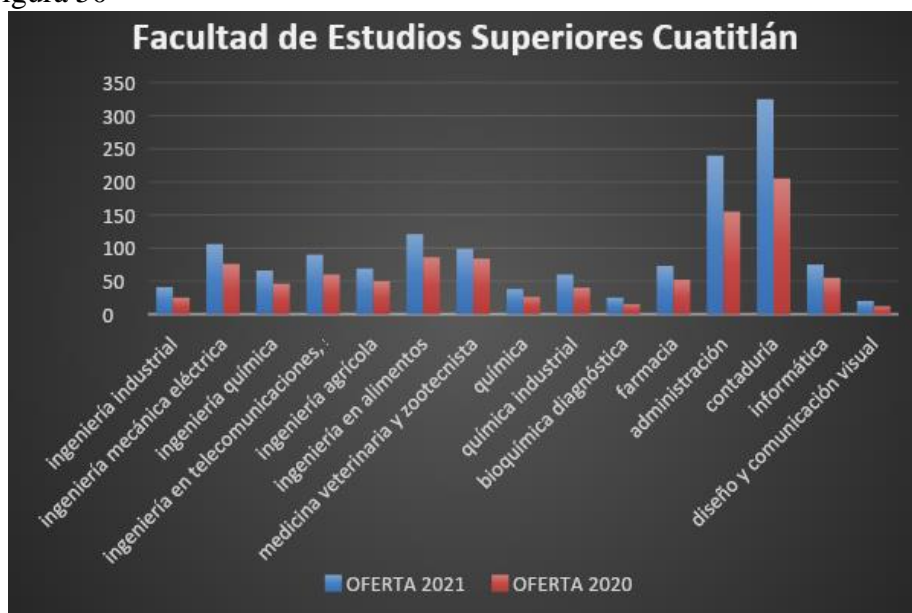
Figura 49



Datos tomados de UNAM, (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

Figura 50



Datos tomados de UNAM, (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

Figura 51



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

La demanda de las carreras (UNAM, 2020) tiene como tendencia la concentración de 13 licenciaturas con el 61% de las solicitudes. Cabe señalar que algunas carreras no se ofertaron en el concurso de ingreso a nivel superior, tales como enseñanza del italiano como lengua extranjera en FES Acatlán. En el contexto de la pandemia que inició en el año 2020, la UNAM pospuso los exámenes de admisión de febrero de 2021, dada la situación del semáforo epidemiológico por COVID-19 (López, 2021). Para ingresar a cualquiera de las licenciaturas en la UNAM es necesario considerar diversos factores que pudiesen facilitar o dificultar el ingreso. Como se mostró anteriormente, influye los lugares ofertados, pero también la carrera y el campus elegido. Al concursar a la licenciatura, los jóvenes sólo pueden elegir una opción, por tanto, deben considerar también el puntaje requerido para asegurar el ingreso. En este sentido, la carrera de medicina en Ciudad Universitaria es la de mayor dificultad en el ingreso, porque se necesitan 115 aciertos de un total de 120 preguntas, el margen de error es muy

reducido. Si se elige las carreras de psicología, administración, contaduría, arquitectura, pedagogía, cirujano dentista, medicina veterinaria o relaciones internacionales en el campus Ciudad Universitaria se piden 108 preguntas correctas.

Tabla 2 Carreras más solicitadas en el Concurso de Ingreso a la licenciatura y los puntajes mínimos requeridos en el examen (UNAM; 2020).

Carrera	Campus	Puntaje de examen requerido de un total 120 reactivos
Médico cirujano	Facultad de Medicina	115
Psicología, Administración, Contaduría, Arquitectura, Enfermería, Pedagogía, Cirujano Dentista, Medicina Veterinaria y Zootecnista, Relaciones Internacionales	Facultades de Ciudad Universitaria	108
Derecho	Facultad de Derecho	94
Economía y Biología	Facultad de Economía y Facultad de Ciencias	90

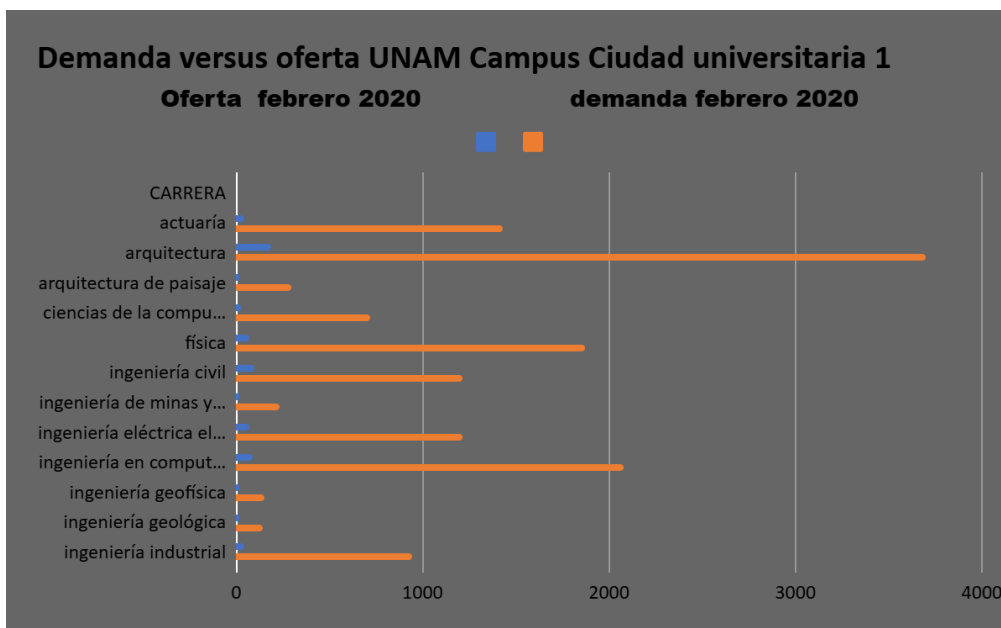
En cambio, para ingresar a la licenciatura de Desarrollo Comunitario para el envejecimiento en FES Zaragoza se necesitan 40 aciertos, para la licenciatura de geografía aplicada en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, campus Unidad Mérida se requieren sólo 45 aciertos de un examen con 120 preguntas.

Tabla 3 Las carreras que requieren menor puntaje fueron carreras con menor número de solicitudes en el Concurso de Ingreso a la licenciatura y los puntajes mínimos requeridos en el examen (UNAM; 2020).

Carrera	Campus	Puntaje de examen requerido de un total 120 reactivos
Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento	FES Zaragoza	40
Geohistoria	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Michoacán.	40
Desarrollo y Gestión Interculturales	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León, Guanajuato; y en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida, Yucatán. Enseñanza de Francés como lengua extranjera	43
Desarrollo Territorial	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León, Guanajuato.	45
Geografía aplicada	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Mérida, Yucatán.	45

A continuación, se presentarán las gráficas por campus universitario del contraste entre la demanda y la oferta para ingreso a las licenciaturas de la máxima casa de estudios del año 2020 en la Ciudad de México y zona metropolitana.

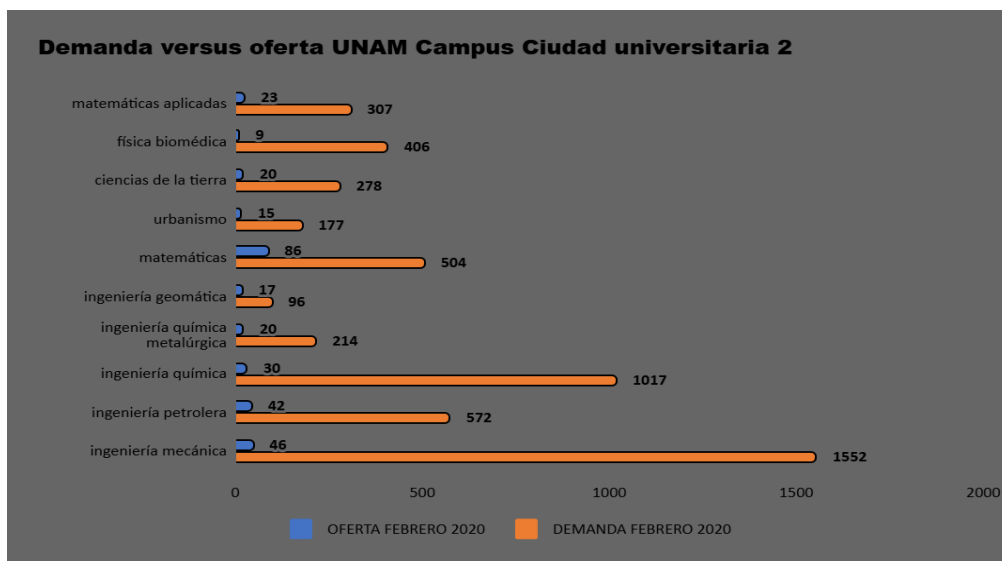
Figura 52



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

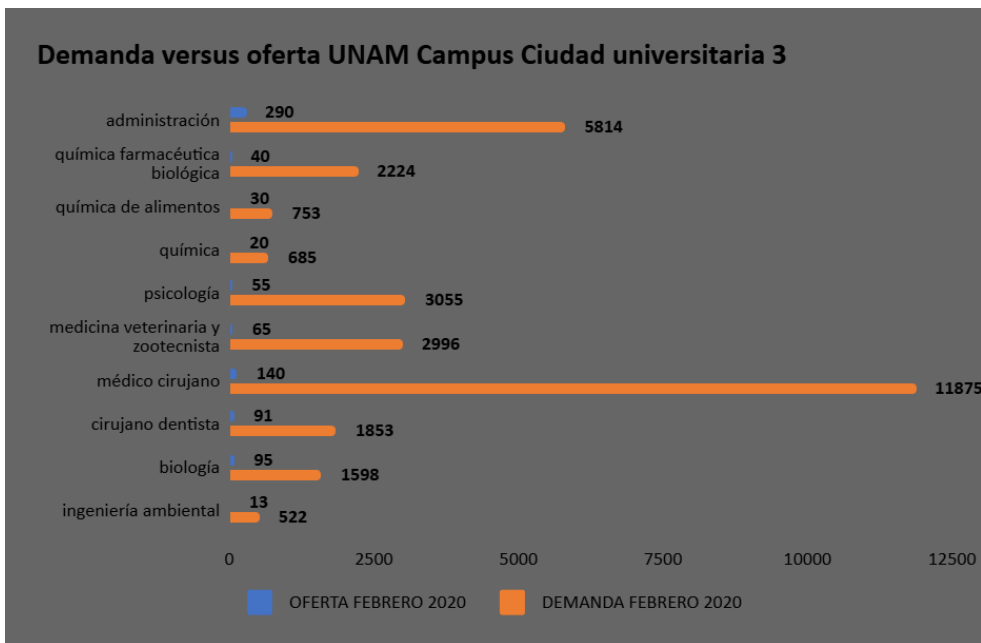
Figura 53



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

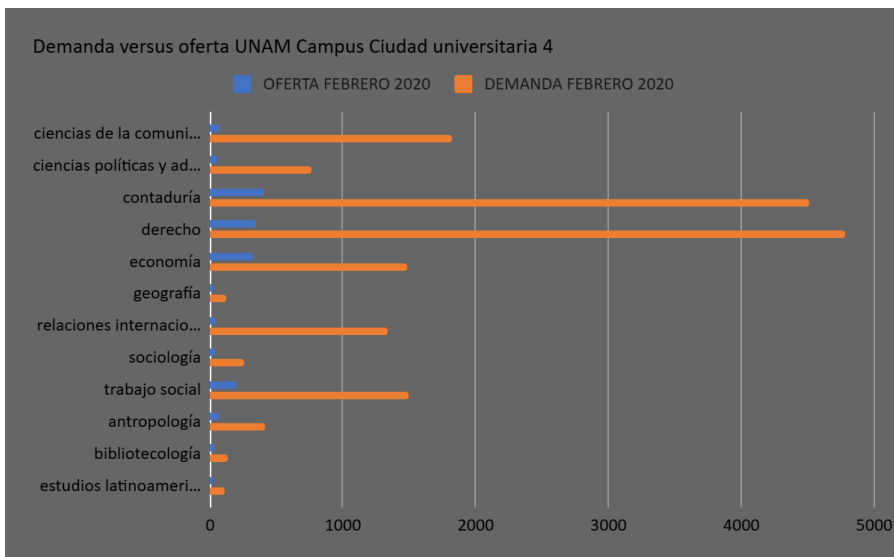
Figura 54



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

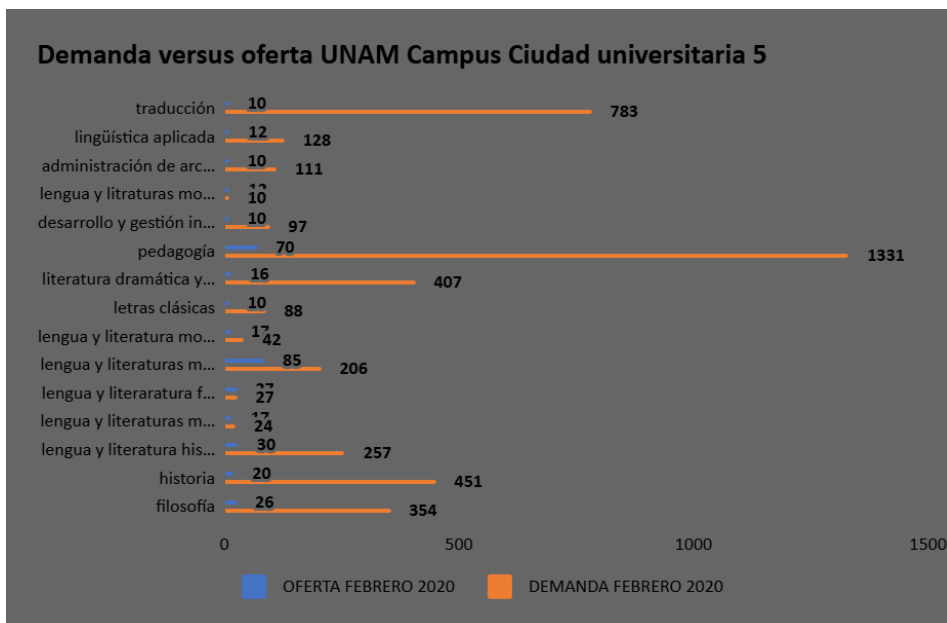
Figura 55



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

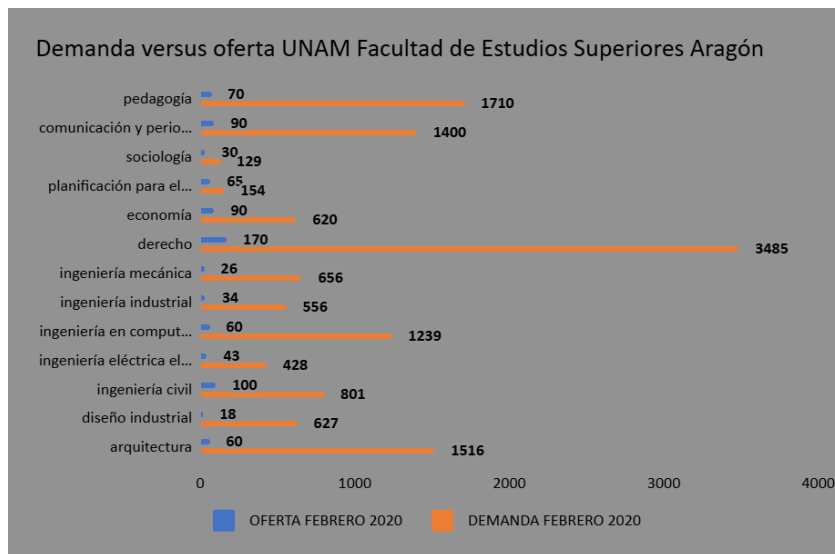
Figura 56



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

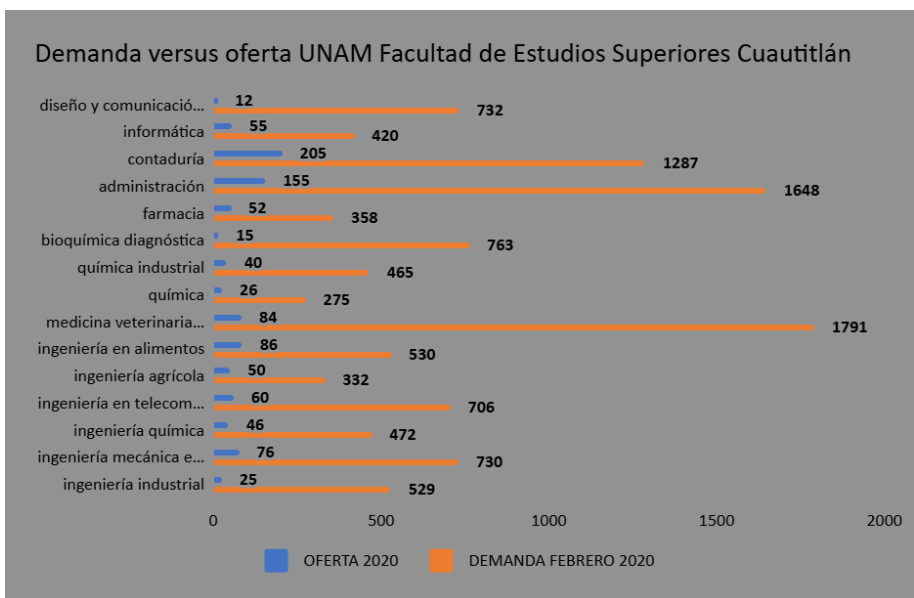
Figura 57



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

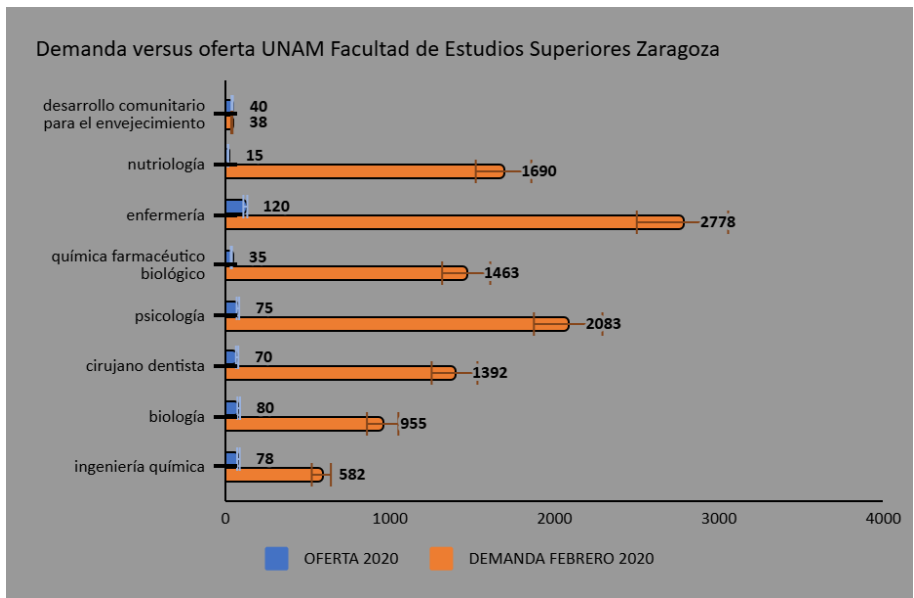
Figura 58



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

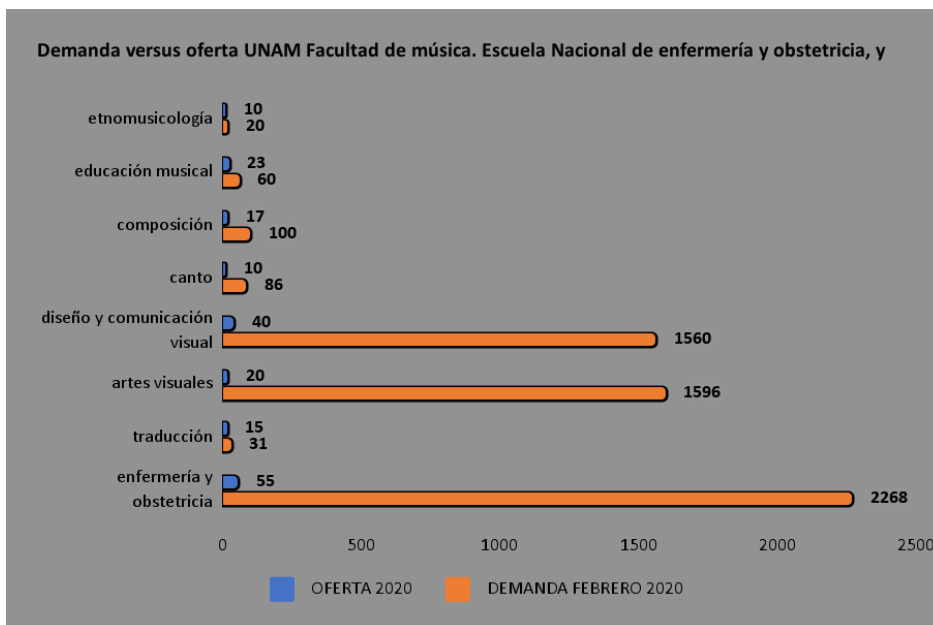
Figura 59



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.htm

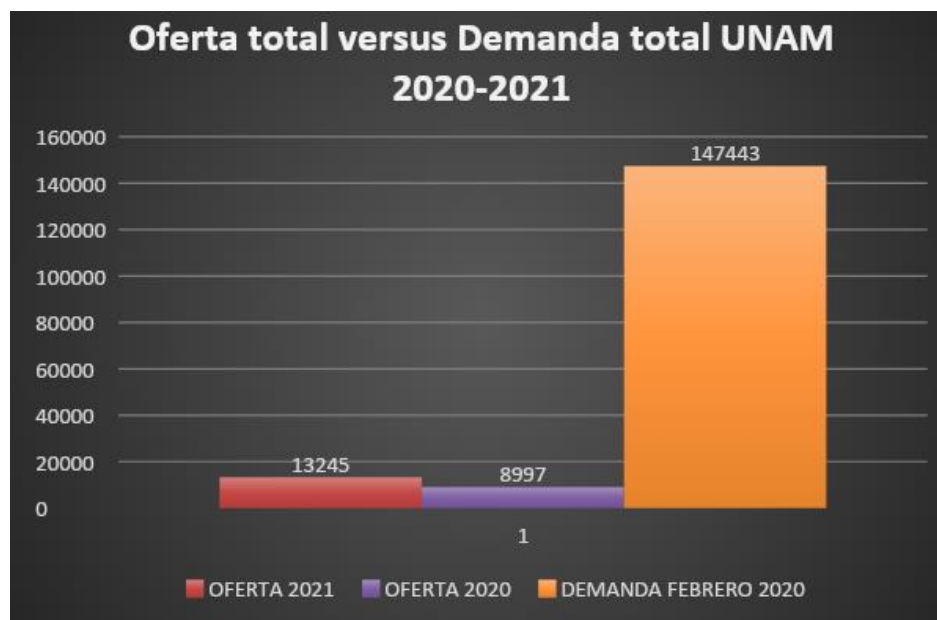
Figura 60



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

Figura 61



Datos tomados de UNAM (2021)

https://www.dgae.unam.mx/Licenciatura2021/oferta_lugares/oferta_licenciatura2021.html

En México, la cobertura a nivel licenciatura alcanza sólo a 30 de cada 100 niños que iniciaron la escuela primaria llegarán a educación superior, y sólo la mitad de ellos logrará obtener un título universitario (Acosta, 2014).

En el sistema educativo se juegan una serie de dinámicas de inclusión/exclusión. Se parte del principio que no se excluye a ninguna persona a priori ya que todos los individuos tienen la posibilidad de formar parte de él (Ramos. 2020), sin embargo, el sistema de selección de cada nivel se basa en parámetros y en requisitos de ingreso y permanencia, tales como exámenes de ingresos, promedio mínimo, tiempo específico para concluir los ciclos escolares, que favorecen a unos grupos sociales en detrimento de otros. La educación superior pública no cuenta con recursos suficientes para albergar a todas las juventudes que aspiran estudiar, por lo cual se generan mecanismos de selección, algunos de ellos son evidentes como desempeño. No obstante, existen otros tantos factores que influyen de forma compleja e invisible como el origen socioeconómico, la trayectoria académica previa relacionada con educación de calidad, género, preparación académica de los padres.

En este sentido, uno de los jóvenes, proveniente del estado de Guerrero, describe a su familia:

“Mi mamá es maestra (de preescolar), estudió en la Normal... se fue a vivir a Ometepec (Guerrero) porque ahí le dieron su plaza. Sus planes eran trabajar lo suficiente para regresar a Teloloapan, Apaxtla (Guerrero). Mi papá no estudió, pero siempre quiso estudiar. No estudió porque su familia no tuvo las posibilidades para llevarlo a la escuela, tuvo que trabajar desde muy temprano, desde muy chico. Él quiere corresponder o saciar eso con nosotros (sus hijos) y que estudiemos. Trabaja en un taller mecánico y con tabla roca, cría gallos y siembra maíz y calabaza” (Enrique Peña: 6-7).

El apoyo de las madres no es sólo es en términos de recursos sino también en el apoyo y orientación académica y profesional, también con experiencias enriquecedoras y formativas, así lo expresa Víctor Reséndiz:

“Mi mamá es enfermera y mi padre es médico. Crecí en el hospital donde trabaja mi mamá. ...Desde pequeño recibí el apoyo de mi mamá. Por cuestiones familiares no recibí el apoyo de mi papá. Básicamente me crié con mis abuelos y con mi mamá. Ella siempre estuvo al pendiente de mí, me revisaba las tareas. (Víctor Reséndiz: 61, 56).

Los resultados de las investigaciones de Guzmán y Serrano (2010), también evidencian el impacto que tiene, para el acceso a la UNAM, el nivel de educación de la madre de los aspirantes. Los estudiantes con mayor frecuencia de admisión son hijos de una mujer que ha estudiado como mínimo el nivel de licenciatura. La frecuencia de ingreso de aquellos estudiantes cuya madre rebasa los estudios de licenciatura es 1.3 veces mayor que cuando las madres cuentan sólo con primaria. Estos resultados muestran, por una parte, que las madres con mayor escolaridad son también quienes tienen un mayor nivel socioeconómico. Por otra parte, una madre con altos niveles de escolaridad cuenta con recursos para apoyar a los hijos materialmente, para orientarlos y apoyarlos en las tareas educativas.

En un trabajo de investigación de Guzmán y Serrano (2011) que siguen el hilo de los perfiles de jóvenes aspirantes y que ingresan a la UNAM observan que los jóvenes con mayores posibilidades de ingresar son varones, mayores de 18 años, con origen socioeconómico medio alto, con alto promedio de bachillerato, provenientes de escuelas privadas y con acceso a recursos culturales y educativos. A ello se añaden factores como las trayectorias educativas continuas, ser solteros y sostenidos económicamente por sus padres.

Las familias monoparentales, encabezadas principalmente por la madre, la situación se torna más compleja debido al doble trabajo de proveer y criar a sus hijos, cómo lo describen algunos de los entrevistados:

“Nos criamos tres hermanos con mi mamá. Ella estudió hasta la secundaria abierta a los 20 años, quería ser

enfermera y no pudo. Siendo joven trabajó en fábricas, en una tortería. También le ayudaba a mi abuela materna, ellas vendían legumbres y comidas en el mercado de la Merced. Cuando mi mamá conoció a mi papá no trabajó, después se separaron y volvió a trabajar en una guardería, en una fábrica de chocolates y en trabajo doméstico. Mi papá murió y dejó una pollería y ahora nos dedicamos al negocio de venta de pollo (Zeltzin Velázquez: 81).

Todos estos factores socioeconómicos inciden en la oportunidad de ingresar a la UNAM por medio de un examen de selección. Los aspirantes que ingresan superan filtros que los convierte en una población selecta, y ya dentro de la universidad entran otros factores en juego como las habilidades, capacidad y características del entorno social (Guzmán & Serrano, 2011).

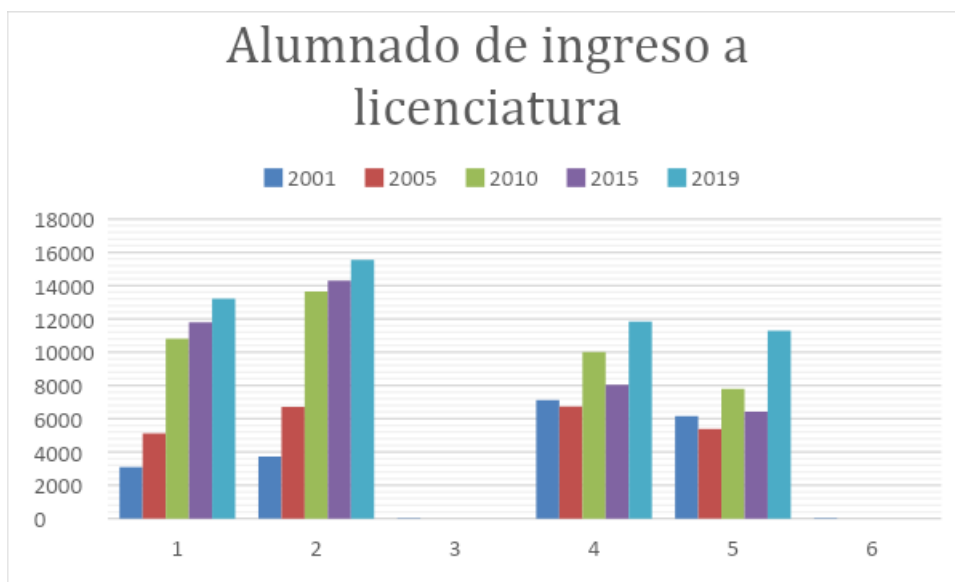
3.3 Las juventudes de la UNAM

La juventud puede ser mirada como fenómeno social con relación a la emergencia de la adolescencia en los entornos sociales industriales. En este sentido, se enfatiza la aparición de los jóvenes como actores diferenciados y protagonistas. Dentro de la sociología, se encuentra la mirada de la juventud como generación en conflicto, en donde estos actores son los conductores de las rupturas sociales y del cambio entre generaciones. Otra vertiente de la juventud es considerar al joven como sujeto histórico y protagonista de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro (Casal, Merino & García, 2010).

En esta investigación tomaremos el enfoque de las biografías y las trayectorias de jóvenes estudiantes que desde su experiencia articulan lo social. La juventud es un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad hasta la emancipación familiar plena, así como la transición profesional. Este proceso considera además de la dinámica familiar, también el proceso de inserción laboral de posición y enclasmiento. (Casal, Merino & García, 2010).

Existe un proceso social en las biografías que tiene un arranque muy biológico y orgánico en la pubertad, junto a efectos sociales y familiares clave y determinantes del enclasmamiento y la posición social. El joven entra en un tramo de toma de decisiones sobre la emancipación familiar plena. (Casal, et al, 2006).

Figura 62



Elaboración propia con datos de https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php

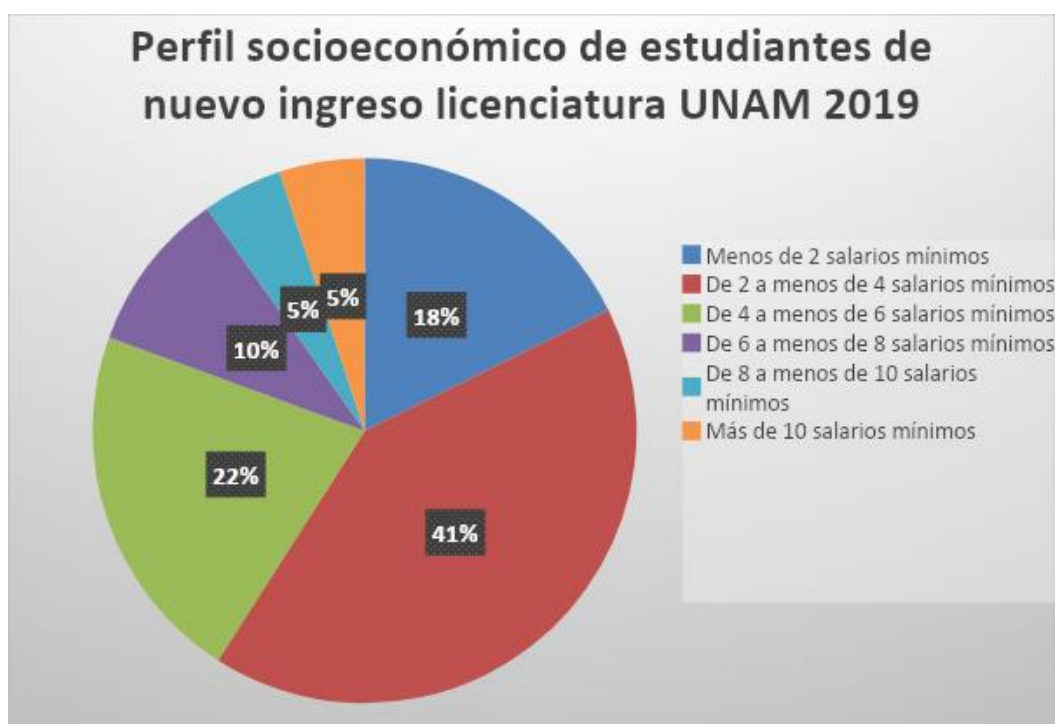
Los aspirantes que cuentan con acceso a recursos culturales altos ingresan con mayor frecuencia que los que pertenecen a un ambiente cultural bajo: una vez controladas las demás variables, la oportunidad de los alumnos de ser aceptados cuando pertenecen al estrato de acceso a la cultura media y alta crece en 1.3 y 1.6 veces más que los que no cuentan o cuentan con pocos recursos materiales de consulta. Desde luego, estos estudiantes con acceso a recursos culturales altos pertenecen a las familias de mayor nivel socioeconómico (Guzmán & Serrano, 2010).

El nivel de oportunidades está relacionado con los recursos académicos, culturales de la familia, se entretrejen factores que nutren y facilitan la trayectoria escolar, estos mecanismos son visibles en la

práctica social:

“Mi papá es maestro director de Relaciones Comerciales Públicas de la ESCA IPN...mi tía abuela fue directora de la ESCA. Mi mamá estudió enfermería ... y trabaja en el Instituto Nacional de Cardiología... Mis tíos, los que me apoyan, estudiaron ingeniería en el Politécnico. Si estudiaba en el IPN entraba por méritos de otras personas o me lo facilitaban por los antecedentes, ya me conocían y yo no quería eso” (Pamela Juárez:34-35,37).

Figura 63

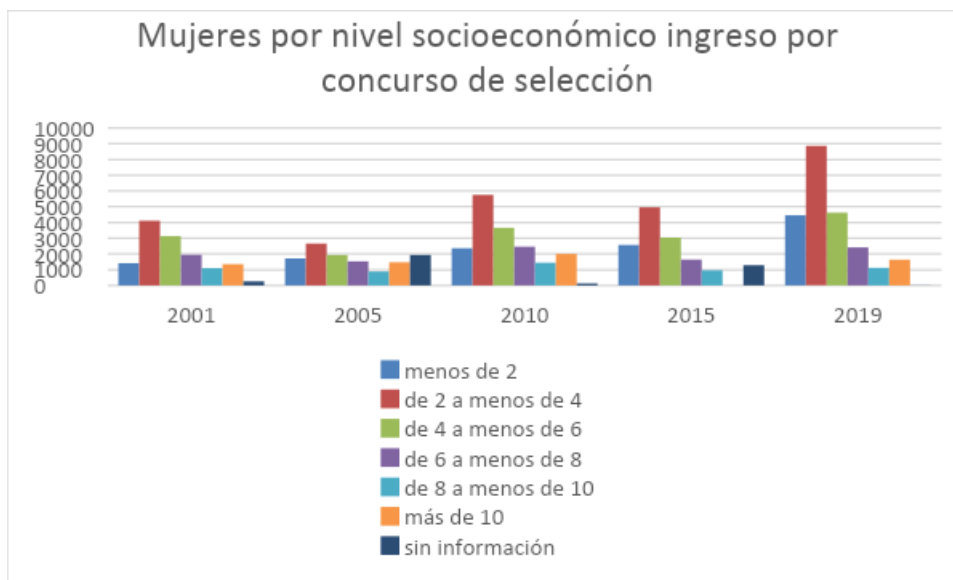


Elaboración propia con datos de http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php²⁴¹

²⁴¹ Menos de 2 salarios mínimos mensuales equivale a \$5,255
De 2 a 4 salarios mínimos mensuales equivale a \$10,510 hasta \$21,021
De 4 a 6 salarios mínimos mensuales equivale a \$21,021 hasta 31,116
De 8 a 10 salarios mínimos mensuales equivale a \$31, 116 hasta \$52,552
Más de 10 salarios mínimos mensuales equivale a más de \$52, 552
Datos actualizados en 2022.

Las condiciones socioeconómicas familiares de los estudiantes universitarios en la máxima casa de estudios desde el año 2001 indica que la mayor cantidad de alumnos pertenecen a familias cuyo ingreso está en el rango de 2 a menos de 4 salarios mínimos. Incluso en datos que se tienen a 2019, el porcentaje es de 41%.²⁵

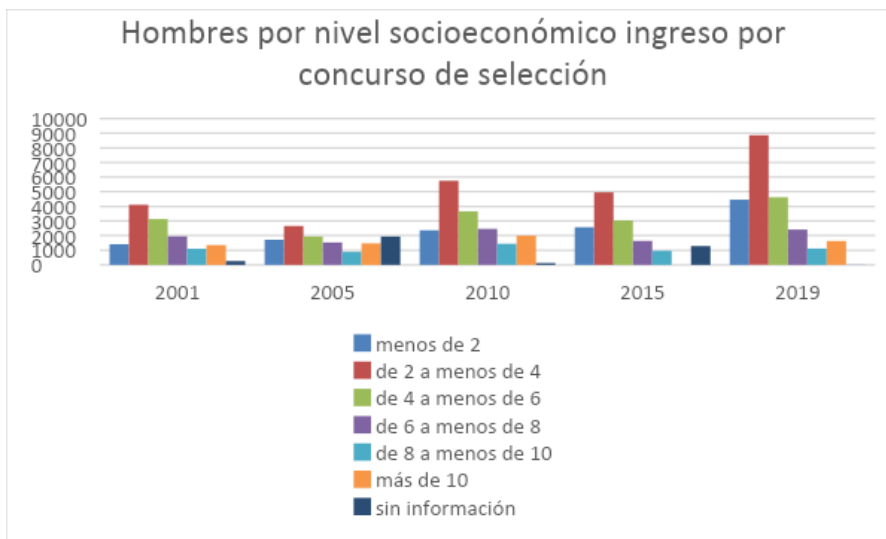
Figura 64



Datos tomados de UNAM (2021). En: https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php

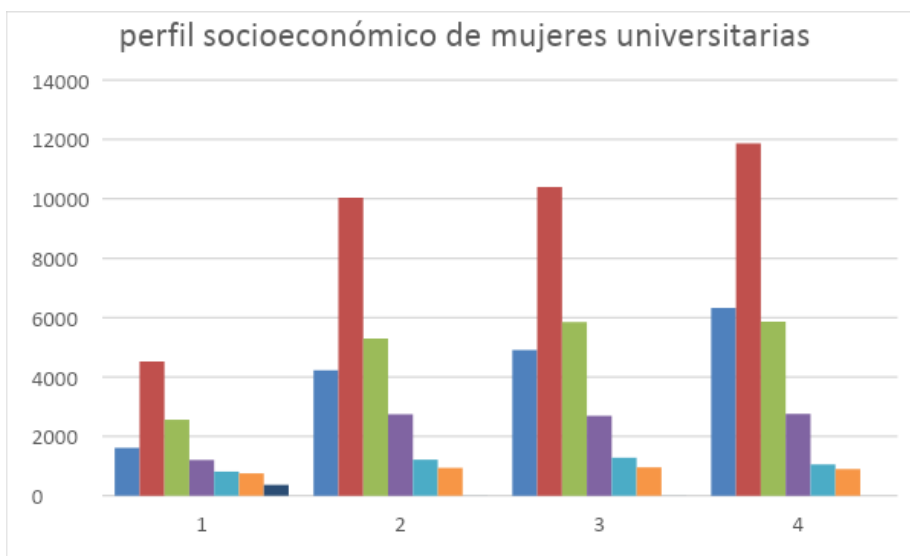
²⁵ Es necesario señalar que existe una discusión en determinar las líneas de pobreza en nuestro país con medidas por el ingreso del hogar al mes. Para el BM el ingreso mensual es 4,323. Para CEPAL el monto es \$9,172 y para CONEVAL es \$11,291. Este último organismo señala que 7 de cada 10 personas tienen un ingreso laboral inferior al costo de la canasta básica familiar. Véase <https://www.coneval.org.mx/salaprensa/documents/ingreso-pobreza-salarios.pdf>

Figura 65



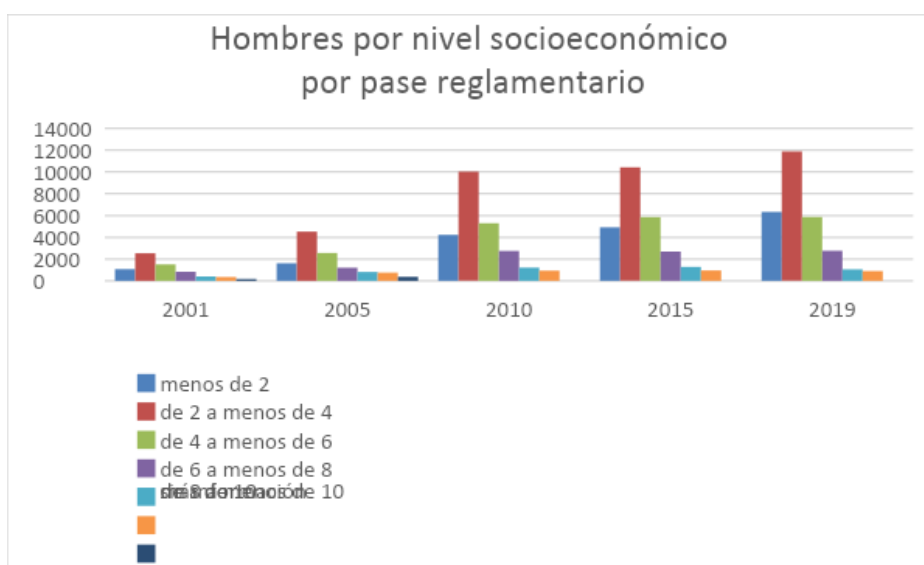
Datos tomados de UNAM (2021). En: https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php

Figura 66



Datos tomados de UNAM (2021). En: https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php

Figura 67



Datos tomados de UNAM (2021). En: https://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php

Las gráficas anteriores muestran que la UNAM alberga en promedio a estudiantes en rangos de ingresos familiares de entre 2 y 6 salarios mínimos, ya sean hombres o mujeres, por ingreso a través de examen o de pase reglamentado. Como la principal universidad pública de nuestro país absorbe a los jóvenes con dicho perfil como promesa de movilidad social.

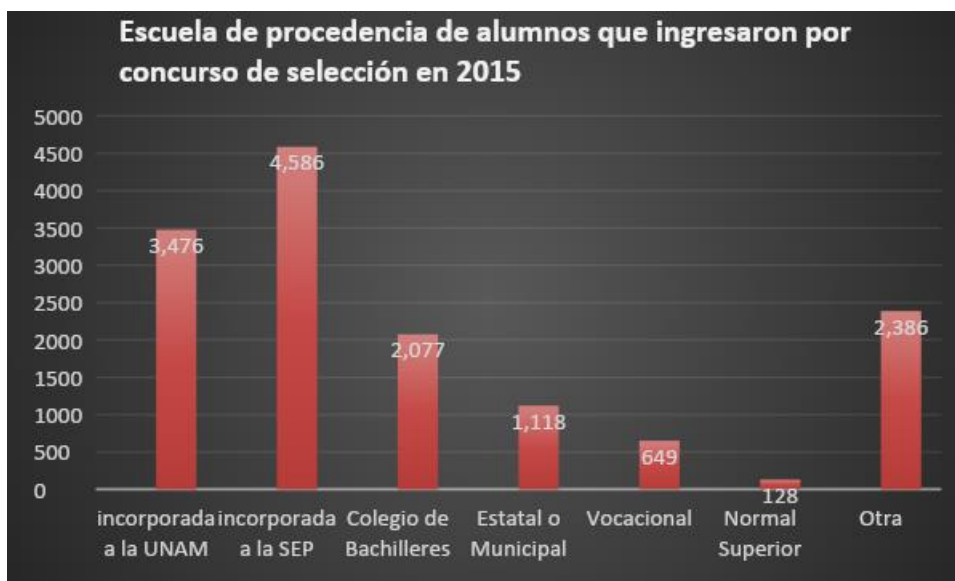
En el análisis de las condiciones socioeconómicas de los aspirantes y estudiantes de la UNAM, tanto a nivel bachillerato como a nivel superior, se toman algunos factores como los ingresos de la familia, la ocupación de ambos padres, así como la presencia de indicadores de servicios y recursos materiales. Guzmán y Serrano (2009) hallaron una relación proporcional entre la probabilidad de ingreso a la universidad con respecto al nivel económico de la familia, que aumenta en 47% cuando los ingresos familiares oscilan entre 2 y 4 salarios mínimos. En cambio, los jóvenes de familias que perciben menos de 2 salarios mínimos tienden a quedar rezagados. Finalmente, los jóvenes cuyas familias tienen ingresos superiores a 10 salarios mínimos tienen una probabilidad de 321% veces mayor de ser aceptados.

Figura 68



<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2014-2015.pdf>

Figura 69



<https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2014-2015.pdf>

Llama la atención que cursar solamente el bachillerato en una escuela privada incide negativamente, lo cual puede deberse a que muchos jóvenes que no pueden ingresar al plantel de la UNAM que desean, ya sea por bajo promedio en calificaciones o porque no alcanzaron el puntaje requerido, habían acudido en la educación media superior a instituciones privadas de dudosa calidad, que no los preparan adecuadamente para ingresar al nivel superior, pero les proporcionan una media beca para continuar estudiando.

La investigación de Guzmán y Serrano (2010) mostró que existe una enorme brecha de oportunidades de acceso a la universidad entre los estudiantes de más bajos y más altos ingresos, al comparar a quienes provienen de familias con ingresos superiores a los diez salarios mínimos con aquellos quienes perciben menos de dos salarios mínimos. La brecha entre unos y otros alcanza el 100%. Estos resultados ponen en evidencia el gran peso que reviste el origen socioeconómico de los jóvenes al ingresar al nivel superior, que si bien, pueden diluirse durante la estancia en la universidad, en el proceso de selección juega un papel muy importante.

Aboites (2012) señala que los exámenes de evaluación, en especial los procesos para seleccionar el ingreso. Además, son dispositivos para mediar, clasificar y separar a los jóvenes provenientes de estratos inferiores de los que vienen de familias con ingresos más superiores. Aunque parecen ser instrumentos para valorar de forma imparcial la capacidad de las personas, a descalificar y excluir a una mayoría que no cuenta con las oportunidades para acceder a la universidad pública y mucho menos pagar una universidad privada con calidad.

En este sentido, Guzmán y Serrano (2011) subrayan que el ingreso a la UNAM por medio de concurso de selección reviste de gran importancia dado que es una institución con alta demanda y a la vez con mayor número y proporción de aspirantes rechazados, por lo cual, los dispositivos de selección son exacerbados. Es aquí en dónde podemos observar cómo operan y se reproducen dinámicas de

desigualdad y jerarquización social, económica, cultural y educativa.

Los antecedentes académicos tienen un gran peso en la probabilidad de ingresar a la UNAM, particularmente el tipo de escuela de la que provienen los estudiantes, así como el promedio obtenido en el bachillerato. En cuanto al tipo de escuela que cursaron los aspirantes, se aprecia que quienes cursaron la educación básica y media superior en escuelas privadas representan más de 50% la frecuencia de los alumnos aceptados en comparación con los que provienen de escuelas públicas (Guzmán y Serrano, 2010).

3.4 Dispositivos de la desigualdad educativa versus estrategias de resistencia inscritos en la vida de las juventudes

Las brechas de género en educación se suelen agudizar con la configuración de otras desigualdades como las de origen socioeconómico, étnico y territorial. Los adolescentes varones de sectores pobres corren el riesgo de abandonar la educación para insertarse en el mercado laboral, en tanto que las mujeres pobres lo hacen para ayudar en el trabajo doméstico (Rico y Trucco, 2014).

Los dispositivos de desigualdad en género comienzan en la educación básica, se encuentran tan normalizadas que en muchas ocasiones se invisibilizan y se perciben como “normales o naturales” y se complejizan con la cultura e incluso con la religión, esto es lo que cuenta un joven:

“La educación en Guerrero va muy enfocada a la religión y muy conservadora, como eres hombre tienes más posibilidad de aprobar que una mujer. Si eres blanco eres más inteligente, todo esto se veía porque en la secundaria había grupos en la mañana de gente blanca con dinero y por la tarde los grupos eran de gente morena de clase media baja, era clasista” (Peña, pp. 2-3).

Buquet (2014) señala que las mujeres hemos logrado vencer las barreras producidas y reproducidas en la educación superior como en cualquier otro escenario social. En este sentido la participación de las mujeres en la matrícula en educación superior es ligeramente

mayor en el año 2020, siendo 2 616 956 en comparación con los hombres cuya cifra 2 366 248 matriculados.

Mientras que hace décadas había más hombres que mujeres matriculados y graduados en la educación superior, el mayor aumento del nivel educativo de las mujeres en las últimas décadas ha hecho que los patrones de los niveles educativos de mujeres y hombre converjan, primero en la mayoría de los países industrializados y luego en un número cada vez mayor de países en desarrollo (Heath y Jayachandran, 2016; citado por UNESCO, 2021).

En la educación superior persisten relaciones simbólicas desiguales para las mujeres con respecto a su rol social y familiar que impacta en los procesos educativos, profesionales y académicos. Las dimensiones simbólicas que perpetúan la desigualdad son formas no visibles de discriminación- uno de los efectos acumulativos de estos factores intangibles es la pérdida de confianza en las mujeres en sus capacidades y en su rol en las instituciones educativas (Herdoíza, 2015).

3.4.1 Familia

La familia es un escenario social con características y dinámicas propias que puede actuar con fines comunes, uno de ellos es la movilidad social de la joven generación:

“Mi papá nos decía que si queríamos ser alguien en la vida que estudiemos. Siempre fue como esa amenaza, si me repruebas una materia te saco y te metes a trabajar. Digo nunca lo hicieron porque yo reprobé unas materias en el CCH y nunca lo hicieron era una presión para que yo y mis hermanos no reprobamos” (Enrique Peña:6-7).

En el núcleo familiar existe un aprendizaje por la experiencia de este grupo social, no sólo como individuos, sino existe una historia en conjunto de la cual, las juventudes toman conciencia y reflexionan la falta de oportunidades ocasionada por la escolaridad e incluso la migración como forma

de movilidad y mejorar las condiciones de vida:

“Mi mamá terminó la preparatoria y mi papá estudió en una vocacional dos años y no la terminó porque desde muy chico tenía la idea de ir a Estados Unidos, le habían vendido el sueño americano. Dejó la escuela y lo pago muy caro porque tuvo que ser migrante, los trabajos que le daban no eran los mejores” (Claudia Escobar: 21).

Las condiciones de vida son explicadas por el nivel de estudios, así como la inteligencia, se reconocen factores individuales:

“Mi papá trabaja en un camión y se tiene que andar moviendo de un lugar a otro...ella (mamá) iba a ser maestra iba a estudiar para allá (Monterrey) pero conoció a mi papá en Guadalajara...de la familia de mi mamá creo que saque un buen intelecto...la familia de mi mamá son más inteligentes, de los 8 tíos que tengo, siete son maestras y una es licenciada” (Eduardo Amador de la Cruz:52, 46).

La política neoliberal se rige bajo el principio de atomizar los derechos, cada persona será responsable de obtener recursos que les permita ejercer sus derechos para lograr una vida digna. Al reducir el Estado se deja a la deriva el acceso a las oportunidades educativas y laborales. En este sentido, las familias de los entrevistados han desarrollado una multiplicidad de estrategias y redes de apoyo para resolver los obstáculos y así está inscrito en las condiciones de familias de clase popular, existen casos en los que ambos padres trabajan:

“Vivo con mis padres y dos hermanos. Mi papá es obrero en una fábrica. Mi mamá perdió su trabajo en una fábrica durante la pandemia y ahora reparte comida. Mi mamá me apoya mucho para estudiar.” (Víctor Martínez: 94, 95).

“Mi mamá trabaja en una escuela en el área de limpieza. Mi papá es chofer de un taxi. Mi hermana menor está en secundaria”. (Vanesa Romero:115).

La educación universitaria pública representa un cambio generacional en la movilidad social, en la

cual las familias tienen oportunidad a que sus hijos se dediquen a otras actividades remuneradas:

“Mi familia está conformada por mi mamá y mi hermana, incluso por la pareja de mi mamá quien nos apoya inmensamente. Mi papá falleció cuando tenía 12 años. Mi mamá quiere que sea el mejor y mi papá era más flexible. Mi mamá estudió secretariado. Ella trabaja en un puesto de comida los sábados y domingos. Otro día hace limpieza en una casa. Mi hermana es trabajadora social en una escuela particular. La pareja de mi mamá trabaja en el sindicato de Luz y Fuerza del Centro. Mi papá estudió bachilleres y se dedicaba al diseño gráfico, y hacía libros, portadas, manuales (Guillermo Martínez:106,107).

3.4.2 Desigualdad en las escuelas

El neoliberalismo ha impactado y catalizado el ejercicio de la violencia que ha permeado la vida de los jóvenes, dificultando su acceso a la escuela y su rendimiento en ella. A su vez, las trayectorias escolares y laborales impactan en la movilidad intergeneracional en la cual, el joven camina por la institución escolar en búsqueda de una acreditación laboral que le permita acceder al mercado laboral cualificado. El neoliberalismo produce y reproduce segmentaciones entre las juventudes y prolonga el tiempo de formación profesional y de calificación laboral. (Casal, Merino y García, 2010). Al exponer a la educación a la lógica del mercado y libre competencia condiciona el aprendizaje de niños y jóvenes a los recursos provenientes de sus familias. La “libertad” de elegir escuela y vocación está supeditada a las condiciones económicas, sociales y culturales de las personas.

La escuela es un espacio formativo, educativo y prominente social dentro del cual existe toda una heterogeneidad de condiciones. En primer término, existe una diferencia entre la educación privada y pública a nivel básico:

“En primaria, los tres primeros años fui a una escuela privada y después por la crisis económica, a partir de cuarto de primaria estuve en escuela pública hasta primero de secundaria. Fue cuando mi papá murió. Estaba en una escuela pública y nos fuimos a vivir a Acapulco y ya de ahí me tocó una Secundaria Federal en la tarde, de 2 a 8. La educación era muy precaria, no teníamos exámenes, no teníamos clases, nunca tuve maestro de geografía, fue muy difícil “(Claudia Escobar: 7).

El estudiantado percibe la educación de calidad en su experiencia, una joven lo expresa de esta manera:

“Fui a la primaria pública, de los seis maestros que tuvo sólo con tres aprendí, les hacía falta mucha práctica pedagógica” (Zeltzin: 68).

Otro factor más de desigualdad está presente en la región del país donde se acude a la escuela:

“Para mis profesores (de CCH Naucalpan) era sorprendente, ¿cómo puedes saber tanto? Porque yo siempre les he dicho que la educación de Guerrero no es igual. Porque los profesores (de Ometepec, Guerrero) sólo veían los temas y los que entiendan bien y los que no, ya no me importa. Aquí en la UNAM se ve una diferencia de que el profesor realmente resuelve tus dudas. Pon más atención y claro que te vuelvo a explicar. Para resaltar aquí (CCH Naucalpan) tenía que hacer muchísimo” (Enrique Peña:10).

El principio de la motivación personal en el logro de metas se disuelve en la realidad social, donde existen otros dispositivos de desigualdad como la selección a través de exámenes, donde la competencia es desigual:

...”nos dijeron que éramos la mejor Preparatoria del Estado (Hidalgo) y eso lo notaba porque cuando íbamos a las Olimpiadas (de conocimientos) siempre quedamos primero. .. nos decían los profesores échenle ganas al examen esta sencillo con lo que les hemos enseñado, pues sí los van a escoger primero porque son alumnos aquí de la Universidad (Universidad Autónoma de Hidalgo), pero no es como un pase directo... no me lo dieron (lugar a nivel licenciatura en Medicina) estaba escuchando a los profesores de ahí mismo que nos aplicaron el examen que decían que venían personas de otros estados para solo hacer el examen, no me imaginaba que yo

no me iba a quedar... que se quedarán ellos y no yo que había pertenecido en esta Universidad. Eso fue bastante motivo para cambiarme a la UNAM” (Eduardo Amador de la Cruz: 43).

Para los jóvenes que provienen del interior de la República en busca de un lugar en la educación superior pública, implica sortear una serie de obstáculos:

“...carecer de dinero en la ciudad si puede llegar a ser bastante tedioso porque ahí la mayoría de las cosas son dinero para ir a comer, no puedes hacerle como aquí en el campo que puedes llegar a sembrar algo en un periodo corto lo puedes cosechar... si no tienes dinero no tienes un lugar donde pasar la noche, no puedes comer, no te puedes bañar, no puedes tener internet para hacer tus tareas” (Eduardo Amador de la Cruz:50).

El desempeño académico y las posibilidades de acceso para progresar en el nivel académico, no sólo es una cuestión de inteligencia, están involucrados factores como la formación pedagógica de los profesores y sus herramientas para formar estudiantes con diversas necesidades. La educación es parte de un proceso social donde los mecanismos de inclusión-exclusión forman parte de los dispositivos de desigualdad, así lo comenta Reséndiz:

“La formación académica tiene obstáculos para que los alumnos fallen. Hay un control de calidad. Recuerdo a un compañero en la primaria que siempre sacaba seis o siete, reprobaba materias, pero era realmente muy bueno en el área artística y tenía una gran redacción, incluso ganó un concurso de eso. Mi compañero si entendía, pero simplemente le parecía tedioso realizar las tareas, estudiar para los exámenes y poner atención” (Víctor Reséndiz, 58).

Además, existen prácticas punitivas que a la postre constituyen una microfísica de la exclusión, indica a los alumnos quienes no deben permanecer en el sistema escolar debido a sus características o bien por su conducta “inadecuada”. A nivel individual, generan claramente emociones características de maltrato:

Las experiencias malas en la escuela, en el que te castigaban generaban ese sentimiento de eres malo, debes portarte mejor, debes de hacer las cosas mejor y eso se me quedó mucho, el que me castigaron y que me exhibieron ante los demás, eso me generó como frustración y más que nada ese sentimiento de rencor... me generó varias emociones que ahora siguen en pie porque no se olvidan (Eduardo Amador de la Cruz: 53).

Cabe resaltar que las relaciones entre alumnos y maestros van más allá de una mecánica enseñanza y aprendizaje, sino más bien están involucradas dinámicas de socialización permeadas de estigmas, estereotipos o bien de propuestas de reestructuración y resistencias. De acuerdo con Solomón (1980) los sistemas culturales se especializan en mantener patrones. En tanto que la escuela asegura aprendizajes “adecuados y adaptativos” por medio de la internalización en ambientes estructurados.

El clima social escolar converge en los procesos educativos y en las relaciones sociales, generando factores de riesgo para los adolescentes como el consumo de sustancias y conductas sexuales sin protección:

“Fui a una secundaria de bajos recursos económicos y sociales. Ubicada en un barrio dónde es más fácil hacerse afin a la drogadicción, a las peleas. Llegué a tener problemas con pandillas y con muchos hijos de militares” (Víctor Reséndiz, 61).

"Las amistades en la escuela influyen en las adicciones, te molestan porque no quieres drogarte o no quieres entrar al mundo del alcohol. Algunos compañeros se dejan convencer y dejan de estudiar. También con el noviazgo, te empiezan a picar la cresta para irte a la cama sin protección” (Víctor Martínez: 97,98).

El personal académico es un actor clave en las escuelas. La figura del maestro ha tenido un desprestigio social cuando se visualiza a la educación como parte del mercado. Anteriormente, existía un rol social del maestro con prestigio. Actualmente, ser maestro equivale a ser empleado en una escuela:

“Siento que los profesores hacen un gran trabajo formando a los próximos profesionistas, pero desmotivados por el salario. Entonces un profesor llega desmotivado y lo contagia a sus alumnos” (Víctor Reséndiz: 67).

3.4. 3 Un lugar en la universidad

En nuestro país y en la máxima casa de estudios la competencia se intensifica en la medida en que los estudiantes de bachillerato que egresan se incrementan, mientras que las instituciones de educación superior públicas no cuentan con la capacidad para cubrir tal demanda (Guzmán & Serrano, 2011).

La fuerte demanda para ingresar a la UNAM, primero a nivel bachillerato y posteriormente a licenciatura ha generado una variedad de cursos para preparación, los cuales tienen un costo que solventan las familias. En la muestra de jóvenes, nueve de los estudiantes de licenciatura en la UNAM, todos tomaron un curso previo de preparación para el examen de ingreso al bachillerato:

“Tomé un curso de preparación en la Vocacional 10 del Instituto Politécnico. Hice el examen COMIPENS, saqué 100 puntos y me quedé en CCH Vallejo” (Guillermo Martínez: 104).

“(En secundaria) me tuve que meter a un curso para prepararme al examen de COMIPEMS, aproveché ese curso... me dan la ENP 1 que cursé en tres años... decidí esforzarme desde el principio, salí con promedio de 9 y pedí mi pase directo a la Facultad de Derecho (Ciudad Universitaria)... y aquí estoy (Pamela Juárez, 32).

Cuando jóvenes y sus familias se enfrentan al reto de ingresar a la UNAM suelen explicar sus logros o fracasos bajo la óptica neoliberal que prioriza la individualidad y enfatiza factores como la motivación, la libertad de elección dejando a un lado el carácter histórico y social en el cual se encuentran atravesados. Algunos jóvenes intentan en diversas ocasiones, ingresar a la UNAM. Aprenden de esa experiencia de forma individual:

“Realicé el examen COMIPEMS pedí ENP 2, CCH Oriente, Vocacional y Bachilleres. Cuando hice el examen

me ganaron los nervios y me faltaron seis aciertos para quedar en CCH. Me asignaron Bachilleres 7. Fue una desilusión y mi autoestima se vino un poquito abajo. Me costó trabajo acoplarme al Bachilleres, pero terminé con un promedio de 9.8 y tuve reconocimientos. Apliqué exámenes para ingresar a la UAM y a la UNAM. Me faltaron cuatro aciertos para quedar en la Facultad de Contaduría y Administración en la UNAM. Otra derrota fue no quedarme en la UAM y me deprimí” (Víctor Martínez: 89).

“Hice el examen a la UNAM, tres veces para médico cirujano y no me quedé, a hasta ahorita quedé en Psicología (FES Iztacala).” (Eduardo Amador de la Cruz: 41).

Existe una diversidad de estrategias, algunos otros toman caminos en la educación privada, en la educación media pública o bien en una mezcla de ambas:

“Me quedé a unos puntos de pasar (examen de ingreso a COMIPEMS)... sentía como algo que me venía persiguiendo cómo que no daba el ancho por así decirlo...Decidimos no volverlo a intentar (examen de ingreso al bachillerato)” (Claudia Escobar: 17).

“Hice el examen de ingreso a la preparatoria y no me quedé en ninguna opción. Mi familia me pagó una escuela particular el primer año y al siguiente validé materias en el Bachilleres y terminé ahí con una carrera técnica de diseño gráfico. Luego presenté un examen para entrar a derecho en la UNAM, no quedé por cuatro aciertos. La segunda vez que lo presenté tampoco me quedé por dos aciertos. Ahora estoy intentando entrar a pedagogía en la UPN” (Vanessa Romero:111).

A lo largo de estos relatos, es notorio las dificultades que enfrentan las juventudes para ingresar a la educación pública superior, incluso hay quienes se trasladan de otros lugares del país y/o presentan exámenes de ingreso una y otra vez con el objetivo de estudiar en la UNAM. Entre los motivos se encuentran:

...” el que sepa alguien que estudiaste en la mejor Universidad de México, eso te da cierto prestigio, cierta ayuda para conseguir trabajos... no es el renombre que tenga la UNAM, sino el renombre que te des a ti

mismo... me llena de tanta emoción y tanto orgullo saber que pertenezco a esta universidad (UNAM)”
(Eduardo Amador de la Cruz:43).

“Estudiar en la UNAM es un privilegio y una oportunidad. La universidad tiene los índices más altos de rechazo de alumnos. Es una oportunidad muy grande, que muchos desearían tener y no hay lugar para todos”
(Guillermo Martínez:107).

Existen diversos recorridos escolares permeados de ideas sobre el logro personal, donde la óptica individualista predomina:

“La UNAM es muy variada, hay chicos muy inteligentes que no tienen los recursos económicos y que sacan adelante una licenciatura, creo que el mismo obstáculo te lo pones tú. Hay chicos con padres con muy buena situación económica que traen carro y se desvían por los amigos. Entonces creo que el principal obstáculo eres tú” (Pamela Juárez: 39).

Al realizar estos recorridos, existe la conciencia de que no sólo influyen los factores individuales de inteligencia, desempeño académico e incluso de motivación:

“Entiendo las personas que se rinden intentando entrar a la UNAM porque hay personas que no tienen la posibilidad de estudiar en una escuela de paga, también la paciencia es finita... uno se cansa como joven, estás intentando y no te vas a pasar la vida queriendo entrar a la UNAM. Tienes que trabajar y tampoco es fácil estar costeadando los cursos y exámenes y el tiempo es valioso (Claudia Escobar: 25).

En el contexto de la pandemia por COVID-19 y la necesidad de continuar los estudios por vía remota, algunos jóvenes presentaron dificultades y se revelaron mecanismos de desigualdad:

“Los estudios académicos en línea me costaron mucho trabajo. Fue muy difícil porque no es algo a lo que yo estuviera acostumbrado. Los materiales no son adecuados porque perdimos el apoyo visual. La conferencia de una persona que dura dos horas se vuelve muy tediosa. Es difícil establecer contacto con los profesores, hay falta de comunicación. También hay profesores interesados en la educación que nos hacen participar y nos

explican” (V́ctor Reséndiz: 64, 65).

Uno de los factores que inciden para continuar y mantener el desempeño acad́mico es la obtenci3n de una beca. En la UNAM (2020-2021) se asignaron 105, 226 becas para bachillerato y 74, 209 becas para licenciatura. Cabe se~alar que la poblaci3n total universitaria a nivel licenciatura es de 226, 575 alumnos. Pese a que el estudiantado a nivel licenciatura es mayor que al del nivel bachillerato, hay un fuerte contraste. En este sentido:

“Un facilitador son los apoyos monetarios como las becas. Las becas de excelencia acad́mica son un poco m1s caras que las de bajos recursos. Siento que debería ser al revés, mayor apoyo econ3mico para aquellos que tienen m1s obst1culos” (V́ctor Reséndiz: 68).

Una vez que se obtiene un lugar en la UNAM, existen otros mecanismos que complejizan la movilidad social, tal y como relata un estudiante de f́sica con respecto al campo laboral de su disciplina:

“Estoy estudiando f́sica en la Facultad de Ciencias. Investigué en videos sobre c3mo es estudiar f́sica, fue desalentador porque los maestros de la UNAM dicen que de plano mejor no se metan a la carrera. Si quieres ser investigador hay pocas plazas y debes pelear con mil y una persona. La carrera es complicada y con mucho estr3s. Pero realmente es lo que me apasiona” (Guillermo Mart́nez: 104).

3.4.4 Violencias que marcan brechas

El neoliberalismo ha impactado y catalizado el ejercicio de la violencia que ha permeado la vida de los j3venes, dificultando su acceso a la escuela y su rendimiento en ella. Uno de los principales mecanismos de la educaci3n es la socializaci3n. La familia es la primera instituci3n socializadora y despu3s la escuela amplia estos procesos de configuraci3n de identidades, grupos sociales produciendo diversos resultados tales como el ejercicio de la violencia hasta el fortalecimiento de redes sociales. Es necesario acotar que dichos caminos no son lineales, sino est1n imbricados en el

contexto escolar.

En la presente investigación se halló que la violencia en sus diversos escenarios y expresiones es un fuerte dispositivo de la desigualdad. En sus historias de vida, la violencia atraviesa los relatos, la violencia social y estructural es contada así:

“Cuando vivía en Acapulco había esta guerra contra el narcotráfico estaba muy fuerte y era normal ver a gente muerta en la calle, que balearon a tantas personas. Se normaliza, pero no podíamos detener nuestra vida, no podíamos decir no voy a la escuela, no era como que se iba a detener Acapulco por esas situaciones de violencia. Los cárteles se peleaban en la calle... vi gente colgada, gente muerta, decapitada, sin piel... estuvimos expuestos a este tipo de violencia del narcotráfico...no era extraño para nosotros ver a los gendarmes con pistolas y metralletas en medio de la Costera en fin de semana” (Claudia Escobar:31-32).

El crimen organizado toca la vida de los jóvenes en nuestro país, los expone y cambia sus vidas:

“En Apaxtla (Guerrero) se puso mal por cuestiones de narcotráfico, ya no sirve de nada regresarnos (a vivir), porque la misma delincuencia prohíbe, no hay escuelas, no hay nada. Si eres joven te llevan y desapareces para trabajar (por y para narcotraficantes) (Enrique Peña:7).

Las diferencias étnicas y la condición de migrante en Estados Unidos generan violencia en las escuelas:

Vivía con mi familia en California, en un condado donde no había gente latinoamericana. Mi hermana sufrió ataques en la escuela: le ponían bombas apestosas en su locker y sufría mucho. Nos cambiamos de condado y ella tuvo más amigas mexicanas (Claudia Escobar: 29).

Los jóvenes tienen presente a la violencia articulada con sus experiencias de vida y se actualiza en diversos escenarios sociales, es el caso de Pamela Juárez (pp.39) quien relata a propósito de la violencia en contra de las mujeres:

“Hay una necesidad y sentimiento de pelear, sobre todo las mujeres con los feminicidios”.

La violencia se configura de manera muy específica en cada escenario social, en el caso de la escuela no está exenta y se distinguen la dimensión de poder:

“La primaria fue difícil. Fui un chico buleado (acosado). Era el modelo de alumno nerd... Aprendía a defenderme, a imponerme, a veces fui vulnerado, en otras ocasiones fui buleador” (Víctor Reséndiz: 57,59).

Los hallazgos de la OECD (2019) revelan que el 23% de los estudiantes (en México y el mismo promedio de los países que participaron) de 15 años reportaron haber sufrido violencia escolar.

En este sentido, se reconocen los actores de la violencia escolar, incluidos el papel de los profesores y las autoridades. El acoso escolar va más allá de un agresor y una víctima, se encuentra enmarcado y con presencia de diversos actores sociales que determinan el curso de la expresión de la violencia, su resolución o bien formas combinadas:

“La primaria fue una etapa difícil porque existe el acoso escolar. Los agresores empezaron a molestarnos a nosotras las víctimas. Un compañero me insultaba, me tiraba mis cosas a la basura, y en algunas ocasiones había agresiones físicas. Le comenté a un maestro, pero no me creía. Con mi mamá llegamos a la dirección y lo cambiaron de grupo con la advertencia de baja definitiva si yo volvía a recibir una agresión física. Pero en la parte académica no tuve problemas, siempre me gusta sacar buenas notas. Yo arrastré el bullying, me volví tímido y me costaba trabajo desenvolverme con las personas. Tuve maestros que me escucharon y salí adelante” (Víctor Martínez: 87,88).

En las interacciones entre docentes y alumnos existen relaciones de poder, que reproducen dinámicas de dominación y violencia. La jerarquía y el autoritarismo impide la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, incluso se ejerce la violencia física como forma de disciplina:

“ En la primaria tuve una maestra que si no le entendías te jalaba las orejas. Me costaba trabajo ponerme al tú por tú con los maestros. Tienes la idea de que a la maestra nunca le vas a ganar. Ella siempre tiene la razón,

eso impidió decirle que estaba mal. Salía de la escuela y le decía a mi mamá” (Zeltzin Velázquez: 68,69).

“En la primaria sufrí bullying porque estaba gordita y me decían que por eso nadie me quería. Se metían conmigo porque pensaban que no sé cómo defenderme. Les decía a los maestros y no me creían, me decían ay no están jugando. Hay comentarios que no te ayudan a seguir intentado estudiar, me dicen que no puedo y que soy burra. Hay una palabra prángana (persona muy pobre). Esas palabras llegan a doler (Vanesa Romero:115, 116).

Dentro de la UNAM, existen violencias más calladas pero perceptibles a la subjetividad. Se forman prácticas sociales que juegan bajo principios de la competencia, como una especie de “formación” para el mercado laboral:

“En CCH había personas que se sentían superiores a los demás y pisoteaban a otros. Si alguien era bueno para las matemáticas hacían sentir menos a quienes se les dificulta la materia. Luego cuando pasan a exponer los sobajaban, incluso con apodos y comentarios hirientes Hay muchas personalidades, algunas son más pesadas que otras, pueden cambiar tu estancia en las escuelas (Guillermo Martínez:109).

El acoso hacia las estudiantes universitarias es un tema que se presenta en los relatos:

Un maestro se comunicaba conmigo y me preguntaba de mi ropa y aunque no fue directo, pero siempre sentía su mirada lasciva cuando me vestía con falda, se me quedaba viendo y me decía ¡qué guapa te viste! (Claudia Escobar: 33).

Las juventudes viven y se desarrollan en un mundo con violencias desde el entorno familiar y en la escuela:

“En mi familia he vivido violencia. En la escuela, un chavo me molestaba mucho y yo tenía miedo a responder porque pensaba que mis papás me regañarían más” (Guillermo Martínez:110).

La violencia, la falta de oportunidades, entre otros factores impacta en la salud mental que incide en la vida de los jóvenes y se ha agudizado por el confinamiento y por las demandas del medio, tal y como lo expresa Guillermo Martínez (109):

“tu salud mental es de los mayores obstáculos que puedes tener. Por ejemplo, aquí en la Facultad de Ciencias tiene un mayor índice de depresión. Incluso en un edificio de aquí en la facultad un chavo se suicidó, se aventó y falleció”

3.4.5 Entre la escuela y el trabajo

Este proceso transitorio, profesional y familiar, supone un itinerario que recorre el joven para tomar una posición social y la autonomía personal. No obstante, la juventud está enmarcada en condiciones sociales cambiantes y emergentes, en nuestro caso, determinada por el neoliberalismo (Casal, Merino & García, 2010). En el caso de los estudiantes universitarios, al egresar el 41.66% cuenta con un trabajo permanente, 15.99 % trabaja por temporadas, 5.48% trabaja con su familia y 36.71% no trabaja (UNAM, 2018).

Los jóvenes de clase popular se enfrentan a la necesidad de obtener recursos para estudiar y pagar sus gastos, aunque todavía se encuentren en el núcleo familiar, lo cual es indicador de las diferencias entre las clases socioeconómicas y las oportunidades tanto de ingresar a la educación superior como de permanecer en ella y ser estudiante como ocupación principal:

“Hay veces que digo trabajo o estudio porque mis tiempos están muy medidos” (Zeltizin Velázquez, 84).

“Hay muchas personas en la UNAM de muchas edades, lo ves relacionado con la independencia que puedes tener, a qué edad voy a tener un trabajo. En mi caso cuando eres mujer, cuándo puedes tener un hijo, con el estigma social de que no puedes tener hijos más allá de tus 30 años” (Claudia Escobar: 28).

La búsqueda de una mejor calidad de vida se puede complejizar cuando se requiere una mayor red de apoyo y la familia se encuentra en otro estado de la República. Al igual que millones de personas en

el mundo, la migración es una opción:

“...siempre he trabajado, vivo en una población rural donde consideramos que el trabajo lo es todo y desde que estoy en la primaria he trabajado en el campo o en alguna otra actividad para poder hacer mis cosas para comprarme mis zapatos y ropa, para poder ir a México (Ciudad de México)...He estado considerando perderme por un año, porque quiero ir a trabajar a Estados Unidos. Pedir la baja (en FES Acatlán) por un año para que me den la posibilidad de juntar dinero para estudiar, porque conozco a mi papá... me da dinero para lo básico, nada más para los pasajes y me tendría que limitar mucho. Considero que en la Universidad sería bastante peor porque yendo de un estado a otro, rentando, comprando comidas, pagando la luz, el internet, pues sí sería bastante dinero... y digamos no quiero sufrir por eso de que me falte dinero” (Eduardo Amador de la Cuz: 44,48).

3.4.6 Resistencias a la profecía del origen social

Hay relatos de cómo las condiciones sociales de la escuela y del entorno son factores de riesgo en adicciones y violencia. Sin embargo, en un mismo escenario convergen redes de apoyo:

“Llegué a tener muchos problemas. En CCH llegué a tocar fondo. La única persona que me ayudó fue una amiga. Me costó mucho trabajo salir de ahí. Me facilita el apoyo en casa y a mi mamá (Víctor :66). M

Mi papá ponía muchas trabas para que viniera a las actividades del MAES, pero mi mamá fue mi apoyo porque sin importar las críticas, yo quise seguir estudiando y aquí estoy (Víctor Martínez (95-96).

Las redes de apoyo y la organización generan alternativas para los jóvenes que han tenido obstáculos en su trayectoria y en el ingreso a la educación superior. Es el caso de aquéllos provenientes de otros estados quienes cuentan con una red de apoyo en la familia extensa:

“Gastó, pero no en renta porque un tío me dio un cuarto con la esperanza de terminar de estudiar. Nuestras tías nos ayudan, nos dan de comer. Hay esa unidad de familia, aunque no somos sus hijos, formó parte de su familia y eso me ayuda (Enrique Peña:13,14).

“En 2012 hice el examen para ingresar a la Facultad de Arquitectura en la UNAM, pero no me quedé. Conocí al MAES (Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior). Organizarte es el reflejo de que tienes que luchar por tus derechos de por sí ahí están, pero no son iguales para todos. No todos tienen la oportunidad de acceder a la educación” (Zeltzin: 85).

El entorno escolar puede favorecer a vencer obstáculos y brindar redes de apoyo a los alumnos a través de la escucha y de prácticas educativas inclusivas:

“Mi secundaria favorita fue una de Oaxaca porque los maestros se enfocan en un proceso de aprendizaje muy diferente. Su forma de enseñanza era más comprensible. No daban por hecho que todos tenían que conocer todo. Sino intentaban que cada alumno, a su manera de aprendizaje recibiera la información o la educación. No generalizaban (Zeltzin Velázquez: 82,83).

“En el Bachillerés me gustó mucho el ambiente, tanto los profesores como los compañeros. Todos eran buena onda, con todos hablabas y te saludaban. Cada actividad que hacía la escuela era para juntar a los alumnos y que todos estuviésemos unidos. Los maestros eran muy buenos, siempre te escuchaban y te invitaban a participar” (Vanesa Romero:117).

“La preparatoria fue un periodo muy bonito porque tenía compañeros que me ayudaban en todo y yo los ayudaba a ellos. Nunca hubo bullying (Eduardo Amador de la Cruz: 53).

En la propia universidad se reconocen experiencias valiosas que nutren el camino formativo de sus estudiantes. En esta interacción se enseñan y aprenden conocimientos y también se muestran caminos profesionales:

Mi experiencia en la UNAM no ha sido mala, depende de tus profesores. Si te toca un profesor que le apasiona, está terminando una maestría y está trabajando ahí (Guillermo Martínez: 109).

Al estar inmersos en escenarios sociales, se reflexiona sobre la experiencia más allá de una visión personal, en donde la visión neoliberal de acumulación de capital económico y social es manifestada

por los propios actores:

“Sólo estamos diseñados para generar un capital académico y monetario” (V́ctor Reséndiz:66).

CONCLUSIONES

1. Nuestra época se encuentra marcada por las políticas neoliberales implementadas en diversos ámbitos: económico, social, cultural y educativo. Algunos de sus principios, como el predominio y el libre mercado y la competencia, la desregulación de los servicios públicos, la financiarización y de los tratados internacionales se aplican también en la educación. En México, la implementación de la política neoliberal ha aumentado los ingresos de los más privilegiados a costa de los sectores más desprotegidos. Este fenómeno no se limita a la pobreza como carencia de recursos sino de la capacidad para funcionar dignamente acorde a los beneficios sociales y materiales del momento histórico. Es decir, la desigualdad se verifica no sólo en los ingresos sino también en el acceso a derechos básicos como la salud, la educación y el empleo que reproducen las brechas sociales. Se configuran verdaderos dispositivos de jerarquización, exclusión, explotación y distanciamiento entre grupos sociales, en cuanto a la obtención de recursos y sus posibilidades de movilidad social que redundan en la exclusión y discriminación de determinados grupos en beneficio de otros.
2. La desigualdad es una categoría que señala las brechas entre grupos sociales en relación con la esperanza de vida, condiciones de salud, ingresos económicos, acceso a oportunidades educativas y laborales y a los derechos construidos por la sociedad, así como al trato digno. La desigualdad vital, existencial y de recursos constituyen violaciones a los derechos humanos en tanto se niega y obstaculiza el funcionamiento digno.
3. En cuanto a la pobreza en AL, está asociada a la inestabilidad de los mercados financieros, informalidad de los empleos, bajos salarios y precariedad de las condiciones laborales. La configuración de pobreza y desigualdad se ha adherido a los mecanismos coloniales de explotación de recursos y mano de obra.

4. Desde la perspectiva económica, la desigualdad ha enfatizado las brechas entre pobres y ricos en función de ingresos y recursos disponibles por medio de mediciones como el coeficiente Gini. Sin embargo, esta sólo es una arista de la complejidad del fenómeno. AL es el lugar donde las políticas neoliberales han sido impuestas por medios institucionales, políticos y coercitivos, cuyas políticas han producido la región más desigual del mundo.
5. Con respecto a la política pública, los datos económicos (Calva, 2019) en nuestro país mostrados a lo largo de la presente disertación muestran que en el periodo del Estado de bienestar (1940-1980) contrasta con el periodo neoliberal (1981-2018) con respecto a las políticas en materia económica, por ejemplo, las importaciones controladas por el Estado disminuyeron en 79.42%, la inversión pública descendió 9.72% y el gasto público en fomento económico disminuyó 10.67%. Es decir, la política de ajustes estructurales que debilitan la regulación estatal en materia económica ha impactado en la capacidad del Estado para hacer frente a su papel como responsable del ejercicio de los derechos sociales. El gobierno neoliberal restringe y condiciona el gasto público y el pago de la deuda.
6. Durante el periodo de 2008-2018 (INEGI, 2020), la pobreza aumentó en 2.9 millones de mexicanos, la pobreza extrema aumentó en 3 millones de personas, la pobreza moderada aumentó en 7.6 millones de personas y en 700 mil personas vulnerables por carencias sociales, las personas vulnerables por ingresos aumentaron en 3.4 millones y las personas no pobres y no vulnerables aumentaron en 7.4 millones. La pobreza en México aumenta, sin embargo, en 2008 sólo 18.7% de la población es considerada no pobre y no vulnerable y para 2018, fue sólo 21.9% de la población. Es decir, casi una quinta parte de los mexicanos no son pobres, ni vulnerables, ni con carencias, ni tienen rezago educativo y por tanto, cuatro quintas partes de mexicanos tienen alguna condición de desventaja.

7. La desigualdad no sólo es económica, es más bien multidimensional. Su base estructural se encuentra en el ordenamiento social, si este es su origen entonces la disminución de las brechas está determinada por la reestructuración social y en las políticas públicas. Cuando existen barreras que dificultan o impiden participar plenamente en la vida social emerge la discriminación como un dispositivo de la desigualdad. Este fenómeno es complejo porque está enraizado en políticas públicas, institucionales y prácticas sociales que suelen invisibilizarlo al normalizar los dispositivos de la desigualdad. A nivel simbólico e intersubjetivo existen premisas basadas en estereotipos y prejuicios que guían la realidad social y reproducen la desigualdad. Los relatos de los jóvenes entrevistados en esta investigación muestran cómo el racismo, el clasismo, el capacitismo están imbricados con la condición social y económica, y amplían las brechas entre grupos con la exclusión violenta de algunos.
8. La igualdad jurídica enmascara las enormes brechas económicas y sociales. La igualdad es un gran legado de los derechos humanos presente en tratados internacionales y en las legislaciones nacionales que necesitan materializarse en la realidad social, para ello es necesario implementar políticas públicas, lo cual implica un cambio de la mirada neoliberal al poner el acento en la generación de mecanismos para que sea efectiva la capacidad de funcionamiento digno.
9. La educación es parte fundamental del desarrollo social, comunitario e individual, y es un derecho social que indica el avance en equidad y el interés en política pública en la educación. Desde esta mirada, las trayectorias educativas que conducen a la educación superior pública no se limitan a las condiciones individuales de los estudiantes, es más bien la configuración de obstáculos y apoyos, de violencia y resistencia en un marco social e institucional.

10. El tejido de la desigualdad es complejo y para desentrañar sus mecanismos observamos a la educación como un derecho clave para el desarrollo personal, así como para las posibilidades de acceder a un empleo mejor remunerado, a la movilidad social, al prestigio, al reconocimiento y a la integración social. En nuestro país se reconoce el derecho a la educación superior en la CPEUM en el Art. 3. Sin embargo, la cobertura para la juventud es insuficiente.
11. Las políticas públicas han enfatizado la cobertura universal como meta en la educación básica y media superior, pero ello no resuelve el problema. La ampliación de la matrícula en educación básica no es suficiente para paliar los efectos de la desigualdad. Es necesario equiparar la “calidad” de las escuelas en términos de instalaciones, preparación docente, materiales didácticos, programas extracurriculares, pertinencia de los mapas curriculares.
12. Los mecanismos de evaluación educativa revelan que las políticas públicas de la educación son insuficientes, ya que nuestro país tiene pobre desempeño en PISA, siendo el país miembro de la OECD con menor puntaje en lectura, matemáticas y entre los cuatro países con menor desempeño en ciencias, sólo por encima de Qatar, Albania y Costa Rica. Las evaluaciones de desempeño tendrían que ser diseñadas y aplicadas para mejorar la educación, más que establecer rankings de competencia entre las naciones. Una educación de calidad basada en el principio de funcionamiento digno podría fundamentarse en el desarrollo de competencias y habilidades a nivel básico, donde el acento estaría en los avances cualitativos de niños, niñas y adolescentes en entornos escolares con metodología pedagógica basada en evidencia y respetando la diversidad funcional del alumnado.
13. En cuanto a la educación superior pública sus medidas responden a la demanda de los jóvenes para ingresar a este nivel educativo. La calidad educativa y el prestigio de las IES ha fomentado que algunas universidades como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional

acepten mayores solicitudes de ingreso, pero aún con porcentajes bajos en relación con la demanda.

14. La UNAM es la universidad pública de mayor prestigio en nuestro país y un importante referente en la región. Cada año, miles de jóvenes intentan convertirse en parte de su matrícula y compiten por medio de un examen. En un primer momento lo hacen a nivel medio superior en la zona metropolitana con el examen COMIPEMS. En un momento posterior intentan ingresar a la licenciatura en donde las oportunidades se reducen significativamente dado que la mayoría de los estudiantes de licenciatura provienen de la ENP y CCH de la misma universidad.
15. Debido a la imagen neoliberal de la educación, se ha creado todo un “mercado” que ofrece servicios para la preparación de los exámenes de ingreso a instituciones públicas, incluso el IPN cuenta con uno de ellos. Todos tienen un costo y muchas familias están dispuestas a asumirlo con el propósito de obtener un lugar. Esto implica que no hay piso parejo cuando se presentan los exámenes de ingreso, ya que hay quienes pueden pagar estos servicios y otros que no. En el ingreso a la educación superior pública existen mecanismos de distanciamiento entre las juventudes aventajadas por su origen socioeconómico y aquellos que han cursado en escuelas de menor calidad educativa. La evidencia muestra que los alumnos que han recibido educación privada desde el nivel básico tienen 50% más probabilidades de ingresar a la UNAM. Los y las jóvenes han tomado como recursos adicionales estos cursos de preparación y asegurar así un lugar en las instituciones públicas, aunque no es suficiente, es una medida compensatoria que implica una inversión.
16. Nos encontramos con la encrucijada de cómo asegurar el derecho a la educación, que no se resuelve solamente con la universalización de la educación básica y media. El fortalecimiento

de la educación superior pública es fundamental, requiere de la voluntad del Estado para generar los espacios suficientes. Para ello es necesario visibilizar las diferencias en las trayectorias escolares, entre la escuela rural y la urbana, entre la educación pública y privada, entre las opciones de calidad y las que no lo son; todo ello abre a posibilidades diferenciadas y desiguales.

17. Cuando existen relaciones asimétricas entre las personas, emergen estrategias de resistencia a la opresión, distanciamiento y exclusión. En este sentido, las juventudes despliegan acciones y tejen redes de apoyo que les facilitan abrirse paso a la educación superior pública en la UNAM. Al analizar estos factores, podemos asegurar que la resistencia no se limita a factores individuales como la motivación, más bien, se da una relación compleja entre una diversidad de intersecciones entre el origen familiar, los intereses culturales, las redes de apoyo y el acceso a recursos paliativos como cursos extracurriculares, orientación de profesionales, organización, y otros.
18. Con respecto a la experiencia de los jóvenes durante su trayectoria escolar hacia la educación superior, se enfatiza la importancia de la labor docente, las estrategias pedagógicas, la motivación y orientación hacia los alumnos, la regulación en la escuela de la convivencia y de la violencia el buen trato y las actividades extracurriculares. El medio escolar es un factor determinante en la vida de los jóvenes, así como los lazos entre los alumnos y los profesores. Podemos afirmar que la relación entre maestro-alumno va más allá de aspectos académicos y administrativos, constituye una socialización y una relación intersubjetiva que puede ser un pivote en la vida escolar. Algunos docentes en todos los niveles educativos vencen la inercia del sistema escolar y se colocan como agentes activos y responsables de la educación del alumnado. Otros actores sociales generan redes para amortiguar la violencia, incluso para

contrarrestar la influencia del consumo de drogas y alcohol en los adolescentes. Todo ello logra, en ocasiones y gracias a la educación pública, contrarrestar las tendencias estructurales y trazar recorridos escolares exitosos de los jóvenes provenientes de los sectores más desprotegidos.

19. El ingreso a la UNAM es un punto clave, ya sea a nivel bachillerato o posteriormente a nivel licenciatura. Los estudiantes coinciden en relatarlo como una búsqueda de un lugar que, sin duda, es un espacio académico, pero también de deconstrucción social: “me quedé o no me quedé”. Se reconoce y representa un medio social, que capacita, forma identidad, y abre las posibilidades de mejorar la posición de la familia de origen.
20. Existen prácticas sociales microfísicas subyacentes en los recorridos escolares, como las posibilidades de acceder a las carreras con mayor prestigio en términos económicos y sociales. En la UNAM hay mecanismos marcados de desigualdad y jerarquización entre una carrera altamente demandada y otra menos competitiva, así como entre un campus y otro. La profesión médica impartida en la Facultad de Medicina es la más competitiva, pero por permanecer en la UNAM incluso hay jóvenes que desisten y cambian su proyecto estudiando otra carrera.
21. Por otro lado, nos enfrentamos al reto de la permanencia y término de los jóvenes en las universidades. Casi la mitad de los estudiantes universitarios realizan alguna actividad o empleo, ya sea formal o informal, remunerado o no remunerado. Las condiciones familiares, la falta de apoyo y la relevancia de concluir la preparación profesional en un contexto de desigualdad, condicionan la permanencia en la institución. Las circunstancias socioeconómicas impactan en toda la trayectoria escolar, y constituyen obstáculos que los jóvenes van sorteando en su caminar hacia la preparación laboral.

22. Cabe resaltar que, aunque no fue el objetivo primordial del presente estudio indagar sobre la violencia, no obstante, los relatos atestiguan otras dificultades, como la presencia de la violencia criminal en algunos contextos. Su expresión en las entrevistas da cuenta de la necesidad de alzar la voz ante estos hechos difíciles vividos en una sociedad convulsa de la que forman parte. Cuando en la comunidad existe la violencia que amenaza con la vida, entonces las familias buscan alternativas para salvaguardarse, entre ellas el desplazamiento y en otras ocasiones la organización de resistencias comunitarias, todo lo cual altera los recorridos escolares.
23. La violencia y discriminación hacia las mujeres atraviesan la vida universitaria, asegurando así la reproducción de la desigualdad, dominación, distanciamiento y jerarquización. Es un tema central en la vida institucional de las universidades que se encuentra rebasado por las expresiones de violencia que incluso desembocan en feminicidios y constituye una violación a los derechos humanos y el derecho a una vida digna libre de violencia.
24. La universidad pública es el espacio social en que se reproducen mecanismos de desigualdad y a la vez juegan dispositivos de resistencia. A lo largo de las vidas, se transita por múltiples desigualdades económicas, sociales y educativas. Ahí convergen trayectorias que debilitan los obstáculos y encuentran puertas que abren la movilidad, la identidad, la esperanza y el funcionamiento digno a las juventudes mexicanas. Las universidades públicas es una consolidación del derecho a la educación y un elemento esencial del desarrollo de la sociedad.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1966). *Diccionario de Filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. Recuperado de: https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=393

Aguilar, S, J.C. (2021). *Comunicación y educación sexual con adolescentes. Experiencias y reflexiones en el marco de una investigación doctoral. Estudios sobre Culturas Contemporáneas. Época III (XXVI), 52, pp.279-330*. Recuperado de <https://www.culturascontemporaneas.com/culturascontemporaneas/contenidos/10ComunicacionyEducacionsexual.pdf>

Acosta, A. (2014). *El futuro de la educación superior en México*. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*,13, pp. 91-100. Recuperado en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/415>

Altamirano, M y Campos, R. (2020). *Hacia un Estado de bienestar para México*. El Colegio de México. CDMX. Recuperado de: <https://bienestar.colmex.mx/wp-content/uploads/2020/12/Hacia-un-Estado-de-bienestar-2020.pdf>

Anderson, T. (2015). *¿Por qué importa la desigualdad? Del economicismo a la integridad social*. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XL, (223), enero-abril, 191-208.

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*, CDMX; ANUIES. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion9/ANUIES_VisionAccion2030.pdf

Arditi, B. (2009). Del globalismo a la globalización: la política de la resistencia. En: Golubov, N. & Barrini, R. Los contornos del mundo: Globalización, subjetividad y Cultura. México, D.F. UNAM CISAN. Pp.83-118.

Arzate, S. (2009). Las desigualdades desde una perspectiva de complejidad: Hacia una epistemología teórico-normativa del conflicto social. *Revista de Paz y conflictos*, 4, pp.44-58.

Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/430/475>

Backhouse, R. & Betman, B. (2014). *John Maynard Keynes: un capitalista revolucionario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Banco Mundial (2022). Pobreza panorama general. En:

<https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview#1>

Bayón, M.C. (2019). *Las grietas del neoliberalismo. Dimensiones de la Desigualdad Contemporánea en México*. UNAM. México.

Bermúdez, U. F.M y Ramírez, L.D.K. (2019). Los rostros de la desigualdad educativa: sexismo, racismo y discriminación en la educación superior. Ciudad de México: ITACA

Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010) Desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles Educativos*. XLIII (171), pp 8-26.

Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar* (29), 31-54.

Braig, M. Costa, S. y Göbel, B. (2015). Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM. Año LX, enero-abril. pp. 209-236.

Becker, C.C.B. (2012). *El Derecho de la educación como factor de igualdad en México*. Tesis de Maestría en Derecho. Facultad de Derecho, UNAM.

Boltvinik, J. y Damián, A. (2020). *Medición de la pobreza de México: análisis crítico comparativo de los diferentes métodos aplicados*. CEPAL, ONU. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45555-medicion-la-pobreza-mexico-analisis-critico-comparativo-diferentes-metodos>

Bourdieu, P.

--- (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

---(2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En: *Colección Pedagógica Universitaria*. Enero-junio. pp.37-38.

--- (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Buquet, A. (2014). Género y educación superior: una mirada desde América Latina. En Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina. Ecuador: FLACSO.

Cadena, V.E. (2005). El neoliberalismo en México: saldos económicos y sociales. En Quivera, 7(1), enero-junio, pp. 198-236. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40170107>

Calveiro, P. (2019). *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. México, D.F: Siglo XXI.

Campos, R., Esquivel, G. & Lustig, N. (2012) *The rise and Fall of Income Inequality in Mexico, 1989-2010*. *Working Paper*. (10), pp.1-41. Recuperado de: <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/wp2012-010.pdf>

Campos-Vázquez, R., Lustig, N. y Scott, J. (2018). *Inequality in Mexico. Labour markets and fiscal redistribution 1989-2014*. Recuperado de:

<https://www.wider.unu.edu/publication/inequality-mexico>

Cárdenas, G.J. (2017). Del Estado absoluto al Estado neoliberal. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie Doctrina Jurídica, núm.793. UNAM. Recuperado de:

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4310/10.pdf>

Carpizo, J. (1986). Fortaleza y debilidad de la UNAM. Recuperado de:

<https://www.ses.unam.mx/docencia/2006I/Lectura30.pdf>

Carrasco, A.G. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. *Las prácticas promercado en la universidad pública. Revista de la Educación Superior*, 196 (49), pp 1-19.:

<https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1403>

Casal, J., García, M. Merino, R. y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VII (22), pp. 9-20.

Casal, J., Merino, R & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96 (4), pp. 1139-1162. Recuperado de: [https://papers.uab.cat/article/view/v96-](https://papers.uab.cat/article/view/v96-n4-casal)

[n4-casal](https://papers.uab.cat/article/view/v96-n4-casal)

Casillas, M. A, Ortega, J.C, y Ortiz, V. (2015). El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV (1). No. 173, enero-marzo. Pp. 47-83.

CNDH México (2012). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, y

su Protocolo Facultativo. CDMX, México. CNDH.

Calva, J. (2019). La economía mexicana en su laberinto neoliberal. En: el Trimestre Económico. Vol. LXXVI (3), núm.343, julio-septiembre, pp. 579-622. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/313/31362659004/index.html>

Castillo, N. (2022). Educación para todos. Universidades interculturales para la población indígena. Ciencia UNAM. Recuperado de: <https://ciencia.unam.mx/leer/1228/educacion-para-todos-universidades-interculturales-para-la-poblacion-indigena>

–CONEVAL

(2018). Anexo único de lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Normateca/Documents/ANEXO-Lineamientos-DOF-2018.pdf>

(2019). Construcción de las líneas de pobreza por ingresos. Documento metodológico. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Lineas_pobreza.pdf

a (2019). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. Tercera edición. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>

Correa, E. (2010). México, crisis económica y financiera. *Revista Ola Financiera*. 3 (6). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ROF/article/view/23089>

D'Amico, V. (2013). *La desigualdad como definición de la cuestión social en las agendas trasnacionales sobre políticas sociales para América Latina. Una lectura desde las ciencias sociales.* (49). Berlín: *desiguALdades*. Recuperado de: https://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/49_WP_DAmico_Online.pdf?1371830082

Davies, W. (2016). Neoliberalismo 3.0, *New Left Review* (101), segunda época, pp.129-144. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/101/articles/william-davies-el-nuevo-neoliberalismo.pdf>

De Alba, A. (2021). La pandemia sigue, las vacunas llegan e inicia su aplicación, y la educación ¿hacia dónde va? *Perfiles Educativos*, XLIII (171), 3-5.

Delgado, S.O. (2016). La crisis económica global: respuestas de algunos bancos centrales (2007-2013). *Revista Ola Financiera*. 9 (24). *Revista Ola Financiera*,9 (24), pp 65-88. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ROF/article/view/56460/50109>

Demorais, E. (2022). Tasas de matrícula en las universidades públicas. Brasil. *Titulares.ar*. Recuperado de: <https://titulares.ar/tasas-de-matricula-en-las-universidades-publicas-27-05-2022-sou-ciencia-brasil/>

Díaz, C. M. A. y Herrera, R.N M. (2022). Pobreza en los estados de México 2008-2020. Un análisis bajo el enfoque de capacidades. Paradigma económico. En *Revista de economía regional y sectorial*, 14 (1), enero-junio, pp. 159-179. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=431569869014>

Dieterlen, P.

- (2003). *La pobreza, un estudio filosófico*. UNAM; Instituto de Investigaciones Filosóficas,

FCE.

- (2016) *Justicia Distributiva y Pobreza*. Ciudad de México, UNAM. Recuperado de https://coordenadas2050.files.wordpress.com/2017/02/05_paulette-dieterlen.pdf

Dirección General de Administración Escolar. (2021). Recuperado de: https://www.dgae.unam.mx/normatividad/tramites_servicios.html

Díez, G.E. (2009). *Globalización y Educación crítica*. Bogotá Colombia. Desde Abajo.

Diario Oficial de la Federación. (2019). Reforma 237: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf

Escalante, F.E. (2015). *El Neoliberalismo. Historia mínima*. Colegio de México. Ciudad de México, México.

Esquivel, H. G. (2015). *Desigualdad extrema en México*. OXFAM, México.

Esteves, E. & Santos, A. (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. FLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/flacso-ec/20170622045505/pdf_129.pdf

Estévez, N.H Parrá-Pérez, González, B. Váldez, C. Durand, V. Lloyd, M y Stack, J. (2018). Moving from international rankings to Mexican higher education's real progress: A critical perspective. *Cogent Education*, 5, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1507799>

Estrada, Al. J. y Moreno, R. S. (2008). Configuraciones (criminales) del capitalismo actual. Tendencias de análisis y elementos de interpretación. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/336130251_Configuraciones_criminales_del_capitalismo_actual_Tendencias_de_analisis_y_elementos_de_interpretacion

Fabela-Cárdenas, A. y García-Treviño, A. H. (2012). *Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado*. Magis Revista Internacional de investigación en Educación.6 (13), Pp. 65-82.

Favila Tello, A. y Navarro Chávez, J.C.L. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 24, enero-junio. Recuperado de

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075

Farge, C.C. (2007). El Estado de bienestar. *En: Enfoques*, vol XIX, (1-2), pp.44-54.

<https://www.redalyc.org/pdf/259/25913121005.pdf>

Gaitán, F. (2010). Crecimiento, desigualdad y pobreza en el capitalismo periférico, Análisis de los países latinoamericanos. *En: Di Virgilio, M, Otero, M y Boniolo, P. (coordinadoras). Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. CLACSO

Gallardo, G,L. y Martínez, M.D. (2012) .México, la persistente construcción de un estado de malestar. *En Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol I-II, (135), pp. 215-225. Recuperado de:

https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS135_136/15GALLARDO.pdf

Gallego, J. (2014). Paradoja y complejidad de los derechos humanos en la sociedad moderna. Sentido y comunicación. *En: Revista IUSTA*. Vol. 1, núm. 40.pp. 143-165.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES* año 11, (22) enero/abril, pp 49-63. Recuperado en:

http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf

- Gándara, M. (2019) *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Gasparini, L. (2012). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23 (1). <https://doi.org/10.1174/113564011794728597>
- Giroux, H. A. *Pedagogía y política de la esperanza* (2003). Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.
- Gómez, de S.C.J. (2016). *El derecho agrario mexicano y la Constitución de 1917*. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4452/19.pdf>
- González, G., Galindo, M.N., Galindo, M. J.L. & Gold, M. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. Recuperado de: http://biomar.fciencias.unam.mx/Sobretiros/PUBLICACIONES_DIVERSAS/Paradigmas%20de%20la%20calidad%20educativa.pdf
- Guzmán, G. C y Serrano, S, O.V. (2009). El paso por el bachillerato y los avatares para ingresar a la licenciatura de la UNAM. *Eutopía*, abril-junio (10). Pp.60-66. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m2/s2/M2_Sesion2_Eutopia.pdf
- Guzmán, G, C y Serrano, S. (2010). El debate en torno a la desigualdad educativa. el caso del ingreso a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. *II Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.flacsoandes.edu.ec/pt-br/agora/el-debate-en-torno-la-desigualdad-educativa-el->

[caso-del-ingreso-la-licenciatura-de-la](#)

Guzmán, G.C y Serrano, S. O.V. (2011). Las puertas del ingreso a la Educación Superior: El caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*. XL (I), 157, pp 31-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60420223002.pdf>

Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Akal. Madrid, España.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2017). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación básica y media superior*. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>

Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de Igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/UNESCO.

Herrera, R.M y Carreño, M. (2020). La pobreza en México. Evolución reciente, explicación y perspectivas. En *Étique et économique/Ethics and Economics*. 17 (1), pp. 110-131. Recuperado de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23122?locale-attribute=fr>

INEE (2019). *¿Cómo es el rezago en la escolarización?* Anexo CS06. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/CS06bA-2013.pdf>

Instituto Nacional de Geografía e Informática (2018). *Población de 3 años y más con algún grado escolar por entidad federativa, 2018*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_04&bd=Educacion

Instituto Nacional de Geografía e Informática. INEGI (2020) *Características educativas de la población*. Recuperado de. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

Instituto Nacional de Geografía e Informática (2021). *Censo de población y vivienda 2020*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>

Jiménez, M.J. (2017). La calidad de la educación básica mexicana bajo la perspectiva nacional

e internacional: el caso de la lectura en tercero de primaria. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157).

<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-157-la-calidad-de-la-educacion-basica-mexicana-bajo-la-perspectiva-nacional-e-internacional-el-caso-de-lectura-en-tercero-de-primaria.pdf>

Keeley, B. (2018). *Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres*. Esenciales OCDE, OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264300521>

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Madrid: Paidós.

Luengo, G. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la Complejidad*, Recuperado de: http://laisumedu.org/Files_docs/V066MRA-60309.pdf

Lomelí, V. L. (2019). Educación superior y desarrollo: los desafíos de México. *ECONOMÍAunam*, 16 (47), mayo-agosto, pp. 3-11. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2019.47.459>

López, P.E. (2021). *UNAM pospone examen de admisión del concurso febrero 2021*. Recuperado de. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/unam-pospone-examen-de-admision-del-concurso-febrero-2021/5-de-febrero>).

Macías, H (2019). *El Estado como garante del derecho al acceso a la educación inclusiva: actuación conjunta del gobierno con los gobernados para la creación de políticas públicas en la materia*. (Tesis de licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de México).

Márquez, J. y Alcántara S. (2019). Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la Educación Superior en México y Brasil, 2000-2016. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), pp. 266-286.

Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la*

Educación Latinoamericana, 8, pp.11-34. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>

Martínez, E.M. (2020). Cinco sexenios de política social en México. *Revista de Estudios Políticos*, 188, 159-196. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.188.0>

Medina, F.H. La pobreza en América Latina: desafío para el nuevo milenio. (2001). *Comercio exterior*, pp. 885-897. Recuperado de:
<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/31/5/RCE.pdf>

Méndez, M. (1998). El Neoliberalismo en México: ¿Éxito o fracaso? *Revista Contaduría y Administración*, 191. Pp. 65-74. Recuperado de:
<http://www.ejournal.unam.mx/rca/191/RCA19105.pdf>

Mendoza, R.J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2007*. Ciudad de México, UNAM. Recuperado de <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2018/04/cuaderno15.pdf>

Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XXVII, número 147. pp.14-27.

Morán, M. (2019). Factores que generan la desigualdad educativa en México. *Revista Acta Educativa*. Recuperado de
<https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Factores%20que%20generan%20la%20desigualdad%20educativa%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

Moreno, V.I. (2017) Las reformas en la educación superior pública en México: ruptura y continuidades. En: *Revista de educación superior*. Sup. 46 (182),
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>

Negro, D. (2011). Pobreza, desigualdad, sectores vulnerables y acceso a la justicia. En: *Desigualdad e inclusión social en las Américas*. OEA. pp 97-118.

OCDE (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA). Resultados*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

OECD (2019). Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral.

Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf

OECD. (2019). Presentación de los estudios de la OCDE: el futuro de la educación superior en México. *Promoviendo calidad y equidad y la educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Recuperado de <http://oecd.org/about/secretary-general/estudios-de-la-ocde-sobre-educacion-superior-en-mexico-january-2019-sp.htm>

Ordoñez, B.G. El régimen de bienestar en los gobiernos de la alternancia en México. *Polis: Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*, 8 (1), pp. 212-240. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72623424008>

Ortíz, W. A. (1998). *Política Económica de México 1982-2000. El fracaso Neoliberal*. Ciudad de México: Editorial nuestro tiempo, S.A. 6ª edición. Recuperado de: http://ru.iiec.unam.mx/3544/1/POLITICA_ECONOMICA_DE_MEXICO1982-2000.pdf

Otero, M, Di Virgilio, M y Boniolo, P. (2010). Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe. En: *Introducción a un problema complejo. Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120521095917/DiVirgilio-Otero-Boniolo-2010.pdf>

OXFAM

- (2015). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia*

en América Latina y el Caribe. Recuperado de.

https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf

-(2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. Recuperado de:
<https://www.oxfam.org/es/informes/el-poder-de-la-educacion-en-la-lucha-contra-la-desigualdad>

-(2022). *Las desigualdades matan*. Recuperado de:
<https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/las-desigualdades-matan>

-a (2022). *¿Quién paga la cuenta? Los mitos de los impuestos a las grandes fortunas en México*.
Recuperado en: <https://oxfamMexico.org/wp-content/uploads/2023/01/Quien-paga-la-cuenta.pdf>

Pacheco, A. (2022). *Examen Comipems: ¿Cuántos aspirantes pidieron entrar a prepas de la UNAM?* En: <https://mexico.as.com/actualidad/examen-comipems-cuantos-aspirantes-pidieron-entrar-a-prepas-de-la-unam-n/>

Plá, S. (2019). *Calidad Educativa: historia de una política para la desigualdad*. México: UNAM.

Paz, S. F. (2010), La crisis y sus efectos en la economía mexicana. *Economía Informa* (362) enero-febrero. pp.93-107. En:
<http://www.economia.unam.mx/publicaciones/econinforma/pdfs/362/08fernandopaz.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

—(2019). *Informes de desarrollo humano*. Recuperado de: <http://hdr.undp.org/en/2019-MP>

— (2020). *La próxima frontera: desarrollo humano y antopoceno*. Recuperado de :

<https://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/es/MEX.pdf>

Rawls, J. (2012). *La justicia como equidad: una reformulación*. Paidós. Barcelona, España.

Regalado, H. (2019). Breve reseña sobre las causas de la instauración del neoliberalismo en México. *Sincronía* (77). Recuperado en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513862147024/html/index.html>

Rengifo-Millán, M. (2017). Calidad en la Educación Superior desde las Ciencias Sociales y Administrativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1251-1270.

Rico, M.N & Trucco, D. (2014). Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro. CEPAL.

Roux, R. (2009). El príncipe fragmentado. México: despojo, violencia y mandos. En: *Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación*, pp. 241-274. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160219040851/11roux.pdf>

Roca, J.J. (2018). Göran Therborn, La desigualdad mata. *Revista de Economía Crítica*. Número 26, segundo semestre.

Rogero, A. (2014). Escuela pública y derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía* (443), marzo. Recuperado de: <http://laeducacionquenosune.org/eagles/wp-content/uploads/2014/04/Escuela-p%C3%BAblica-y-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-Julio-Rogero.pdf>

Robert, M (2011). La desigualdad y la inclusión social en las Américas: elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro. *Organización de Estados Americanos*.

Desigualdad e inclusión social en las Américas, XV (11), pp. 35-54 Washington, OEA.

Recuperado de: <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>

Salamón, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles educativos*, 8, pp.3-24, Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-8-panorama-de-las-principales-corrientes-de-interpretacion-de-la-educacion-como-fenomeno-social.pdf>

Sánchez, M. (2003). Sistema educativo, sistema de producción. El papel de las ofertas en la producción de demandas. En: Reyes, R. *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Tomo 3. Recuperado de: https://webs.ucam.es/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.html

Saraví, G. (2015). Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: Flacso México, CIESAS. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/18sep-Saravi.pdf>

Sen, A.

– (1992). *Sobre conceptos y medidas de Pobreza*. En: comercio Exterior. Vol.4. Núm.4. Recuperado de: <http://tinyurl.com/ycrlaoh>

– (2010). *La idea de la Justicia*. Ciudad de México: Santillana.

Schmelkes, S. (201). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la política nacional educativa en México*, 4, no.10. pp. 17-22. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

Solís, D.D. (2017). *Procesos educativos en contextos de desigualdad, discriminación y violencia. Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes*. Ciudad de México: Fontamara.

SEP (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. En: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Solís, P.

– (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, XXXI, (número extraordinario), 63-95. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/310645902_Desigualdad_vertical_y_horizontal_en_las_transiciones_educativas_en_Mexico

– (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En: Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México, COLMEX.

Solís, P., Güémez, b. y Lorenzo, H. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. México, OXFAM.

Sousa Santos, Boaventura. (2022). *CLACSO 2022*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4MJ9eFBYKjU>

Suárez Zozaya, H. (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). *Perfiles Educativos*. XXXV, (1399), Pp. 171-187.

Suárez, Z. M. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la educación Superior*. 46 (184), 39-54. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>

Tapia, D. & Valenti, G. (2016). *Desigualdad educativa y desigualdad social en México*. Nuevas

evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, XXVIII (151), 32-55.

Therborn, G.

---(2003). *La historia no terminó. En: La trama del neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

---(2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica: México.

Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, septiembre-diciembre.

Torres, F. y Rojas, A. (2015). Política Económica y Política Social en México: desequilibrios y saldos. En: *Revista Problemas del Desarrollo*. No. 182 (46). Julio-septiembre. pp. 41-65.

Tilak, J. (2001). Education and Robert. Education a Way out of Poverty? *New Education Division Documents* (12) 12-23, Estocolmo, Swedish International Development Cooperation Agency./doi.org/10.1080/14649880220147301

Secretaría de Desarrollo Institucional, UNAM (2020). Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM. *Cuadernos de Planeación Universitaria*. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/ee/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2019-2020.pdf>

UNAM

---(2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Recuperado de <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI2019-2023.pdf>

---(2021). *¿Cómo ingreso a la UNAM? 2020-2021*. Recuperado de

http://escolar1.unam.mx/pdfs/mitos_ingreso.pdf

---(2021). Series Estadísticas. Recuperado de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php

Valencia, C. S. (2003). Derecho, autonomía y educación superior. *Las instituciones de Educación Superior y la Autonomía*. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/1091-derecho-autonomia-yeducacion-superior>

Vera, R. Proceso (9 de septiembre de 2022). *Los consultorios de las farmacias: un gran negocio a expensas de enfermos y médicos*. Recuperado de:

<https://www.proceso.com.mx/reportajes/2022/9/9/los-consultorios-de-las-farmacias-un-gran-negocio-expensas-de-enfermos-medicos-293025.html>

Villa, L. (2013) Modernización de la Educación Superior, Alternancia Política y Desigualdad en México. *Revista de Educación Superior*. Vol. XLII (3). Julio-septiembre, (168). pp. 81-100.

Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a4.pdf>

Vite, P.M (2007). La nueva desigualdad social. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 38 (148).41-68. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11820155003>

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Eje 1: Trayectoria escolar

Objetivos: Explorar los factores personales, sociales e institucionales en el desempeño académico y en los procesos de transición educativa para rastrear aquellos facilitadores y obstáculos en las oportunidades de acceso a la educación de calidad.

Un segundo objetivo es articular los factores de origen socioeconómico, origen étnico, sexo, condición de vida como discapacidad con respecto al ingreso a la UNAM, así como en alto desempeño escolar.

1. Cuéntame sobre tu trayecto de vida escolar.

Eje 2: Familia

Objetivo: Reconocer el papel del origen familiar como punto de partida en la posición social y económica, así como la articulación del capital cultural con respecto a las oportunidades educativas a nivel superior.

1. En tu familia, ¿qué representa la educación?
2. A lo largo de tu vida, ¿cuál ha sido la postura de tu familia en relación con tu desempeño escolar?
3. ¿Cuáles consideras que han sido los obstáculos o dificultades en tu trayectoria escolar?
4. ¿Cuáles son los factores familiares y sociales que han facilitado tu desarrollo y desempeño escolar?

Eje 3: Ingreso a Educación Superior

Objetivo: Identificar los procesos individuales y sociales de ingreso a la educación superior en la UNAM con respecto a las desigualdades sociales y educativas, así como de capital cultural.

1. Plátícame sobre tu experiencia al concluir tu bachillerato.