



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**DE LAS CALLES A LAS AULAS: EL CASO DEL
MOVIMIENTO DE ASPIRANTES EXCLUIDOS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tesis que presenta

José Humberto González Reyes

para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dra. Guadalupe Alma Maldonado Maldonado

Ciudad de México

Enero, 2017

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt

Agradecimientos

Indudablemente cuando uno se dispone a reconocer el apoyo de las personas e instituciones que permitieron la elaboración de un trabajo como éste, siempre el espacio y la memoria no son suficientes. No obstante, algunos de estos agradecimientos están dirigidos a las siguientes personas:

El primer reconocimiento es para los jóvenes y padres de familia pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior que participaron en esta investigación, así como a Hugo Aboites, Marjory Vivanco y Atzelbi Hernández quienes amablemente aceptaron colaborar con sus entrevistas. El agradecimiento a todos ellos es por compartir sus valiosas experiencias e información que permitieron dar forma a este trabajo.

Otro de los agradecimientos es para el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav por brindarme las facilidades para desarrollar esta investigación. Cada uno de los cursos y profesores contribuyeron notablemente en mi formación. Reconocimiento aparte merece Alma Maldonado por darme la oportunidad de desarrollar varias de las ideas con las que llegué al DIE y por la confianza depositada para colaborar en otros trabajos académicos. Muchas de las cosas contenidas en las siguientes páginas no hubieran sido posibles sin su apoyo y orientación. Los seminarios de tesis en los cuales intercambiábamos puntos de vista y los comentarios de mis compañeros que participaban en ellos, sin duda, ayudaron a mejorar lo aquí presentado.

En este sentido, un particular agradecimiento es para la Dra. Alicia Civera, la Dra. Carlota Guzmán y para el Dr. Roberto Rodríguez quienes con sus importantes observaciones permitieron enriquecer este trabajo. Agradezco a ellos el tiempo dedicado para leer esta tesis.

Agradezco a mis compañeros que hicieron de mi estancia en el DIE una etapa muy amena, especialmente, a Anaid Caletti quien se ha convertido en un apoyo fundamental no sólo para la elaboración de este trabajo, sino también en el ámbito personal.

Por último, deseo agradecer a mi madre y a mi hermana el apoyo brindado y por convencerse de que este es el camino que deseo seguir. Espero dejar un camino trazado el cual se constituya en un nuevo horizonte para mis sobrinos Eduardo y Dalila. Este trabajo también está dedicado a la memoria de mi padre quien aún está presente en nuestros recuerdos.

Resumen

El acceso a la educación superior representa uno de los mayores problemas del sistema educativo en México, particularmente, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México donde se localizan las principales instituciones de educación superior (IES) del país. Se estima que, en esta zona, cada año alrededor de 140 mil jóvenes quedan al margen del nivel superior. Derivado de este problema, en 2006, surge el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) que ha logrado colocar, a través de la presión que ejercen con movilizaciones políticas y la posterior firma de acuerdos con las autoridades educativas, a cientos de jóvenes que no fueron admitidos en alguna IES de la región.

Este trabajo con enfoque cualitativo presenta algunos resultados procedentes de encuestas y entrevistas realizadas a jóvenes pertenecientes al MAES; no obstante, también recoge los testimonios de padres de familia y personajes relacionados con el origen y la conformación de este grupo. Se presenta un análisis de la organización y estructura del MAES, así como una descripción de algunos acuerdos entre las autoridades educativas y el Movimiento que permiten el ingreso de los jóvenes a diversas IES.

En este sentido, se encontró que en el tránsito al nivel superior de los jóvenes del MAES intervinieron aspectos relacionados con el origen social, trayectoria escolar previa y el diseño de los procesos de admisión. Tales factores los llevaron a presentar sin éxito, en numerosas ocasiones, el examen de selección a diversas instituciones hasta el punto en el que el MAES se constituyó como una opción factible de ingreso a la educación superior. Asimismo, se da cuenta de cómo en esta etapa están presentes los sentimientos de culpabilidad y frustración en los jóvenes, periodo en el cual la familia desempeña un papel importante en la consecución de las expectativas escolares. Se destacan los aprendizajes que los jóvenes construyeron durante su participación en el MAES que involucran elementos como la exigencia de derechos y el desarrollo de habilidades útiles en diversos ámbitos de su vida cotidiana.

Entre las conclusiones finales de este trabajo se señala que, si bien esta organización permite a varios jóvenes retomar sus trayectorias escolares, el acceso a la educación superior por medio de la movilización política se erige como una solución parcial que beneficia a un limitado número de jóvenes pertenecientes a este tipo de organizaciones frente a la gran problemática que representa el acceso a la educación superior en esta zona.

Abstract

Access to higher education represents one of the main problems of the educational system in Mexico –particularly in the Metropolitan Area of Mexico City where some of the most important institutions of higher education (HEI) in the country are located. It is estimated that each year nearly 140 thousand applicants are rejected in one or more Metropolitan higher education institutions. As a result of this problem, in 2006 the Movement of Rejected Higher Education Applicants (MAES) emerged with the goal of using political mobilization to provide access to some of those unsuccessful applicants at some public universities by signing agreements with educational authorities.

This research presents some results from surveys and interviews conducted to members of the MAES; however, it also includes the testimonies of parents and people related to the origin of this movement. An analysis of the organization and structure of the MAES is presented, as well as a description of the type of settlements between the educational authorities and the Movement that allow the admission of unsuccessful applicants to different HEIs.

In regard to the members of this organization, it was found that in their transit to higher education aspects related to their social background or their previous academic trajectory may be very relevant, but also other external situation such as the design of the admission processes. These factors led them to be rejected on several occasions, which makes the MAES as the only possible option to being able to continue study. At the same time, the applicants are dealing with feelings of guilt and frustration; this research shows that during this time their families can play an important role in helping the applicants to do not give up with the idea of continuing studying. This research also discusses the main lessons these young people obtained during their participation in the MAES that involve elements like the demand for rights and the development of skills such as speaking in public that might be useful in various areas of their daily lives. One of the main conclusion of this study is that although the movement allows several unsuccessful applicants to continue studying, access to higher education through political mobilization is a partial solution that benefits a limited number of young man and woman members of this type of organizations facing the great problem that represents the access to higher education in the Metropolitan area of Mexico City.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. El acceso a la educación superior en México	6
1.1 La cobertura de educación superior en México: mediciones e indicadores	6
1.2 La Zona Metropolitana en la Ciudad de México	7
1.3 El problema del acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: oferta y demanda	9
1.4 Los procesos de admisión y la influencia del origen social en el acceso a la educación superior	12
1.5 Los programas de atención a jóvenes no admitidos en la educación superior	19
1.6 Aspectos metodológicos	22
Capítulo 2. El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior	32
2.1 Una tradición de movimientos estudiantiles	32
2.2 Creación del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior	37
2.3 El MAES: ¿acción colectiva, movimiento social, sistema de protesta u organización?	41
2.4 Estructura y organización	43
2.5 El MAES y la diferencia con otras organizaciones de aspirantes no admitidos	47
2.6 Mesas de diálogo, acuerdos y mecanismos de ingreso por medio del MAES	49
2.6.1 La UNAM y el ingreso en años posteriores al primero	50
2.6.2 Mecanismos de ingreso al IPN	55
2.6.3 Mecanismo de ingreso a la UPN	55
Capítulo 3. De las calles a las aulas	59
3.1 La etapa de exclusión: puntos de partida	59
3.1.1 Un primer acercamiento a los jóvenes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior	65
3.1.2 Trayectoria escolar previa e intentos de ingreso a la educación superior	69
3.2 Las experiencias de quedar fuera de la educación superior	73
3.2.1 El papel de la familia	75
3.3 Cambios en la trayectoria académica y de vida: las nuevas responsabilidades	77
3.4 El ingreso al movimiento o agotar el último recurso	78
3.5 El ingreso a la educación superior por medio del MAES	82

Capítulo 4. Aprender en movimiento: la dimensión política y pedagógica del MAES...	90
4.1 La dimensión política.....	90
4.1.1 Panorama sobre la participación y cultura política de los jóvenes en México	91
4.1.2 La participación y la cultura política de los jóvenes del MAES	94
4.1.3 La huella política del MAES	96
4.2 La dimensión pedagógica.....	99
Capítulo 5. Conclusiones	104
Anexos	112
Referencias.....	129

Un hombre se confunde, gradualmente, con la forma de su destino; un hombre es, a la larga, sus circunstancias.

El Aleph
Jorge Luis Borges

Introducción

Con una cobertura educativa en el nivel básico de 96% y en media superior de 71%, a nivel nacional durante el ciclo 2014-2015 (Presidencia de la República, 2015), el acceso a la educación en México pareciera ser un asunto encaminado a la universalización que no involucra mayores inconvenientes. Sin embargo, el número de personas que logran inscribirse en el sistema educativo mexicano presenta diversos matices.

El acceso al nivel superior en México, determinado por una cobertura de un 34.1% en el mismo ciclo escolar, está lejos de los indicadores de cobertura universal, es decir, alrededor de 3 de cada 10 jóvenes en edad de cursar este nivel educativo (18 a 22 años) logran matricularse en alguna institución de educación superior; de esta manera, aproximadamente 7 de cada 10 jóvenes en México quedan al margen del nivel superior por distintas razones.

Si bien, entre los motivos por los cuales los jóvenes no ingresan a la educación se encuentran decisiones personales relacionadas con la preferencia por una pronta incorporación al mercado laboral, cuestiones familiares y factores socioeconómicos, para aquellos que deciden continuar en su tránsito a la educación superior existe una importante barrera estructural del sistema educativo influidas, en buena medida, por una reciente tendencia de las políticas educativas orientadas a impulsar nuevos modelos de educación terciaria.

Es así que el desfase existente entre una oferta encaminada a promover y crear instituciones de orientación tecnológica y la demanda que reafirma su preferencia por sistemas universitarios tradicionales provoca que, en el centro de la pugna entre estas dos fuerzas, se genere un grave problema como el de los aspirantes no admitidos en las instituciones de educación superior públicas.

Esta situación se presenta en diversas regiones del país, principalmente, en universidades estatales como la Universidad Autónoma del Baja California (Ochoa, 2013), la Universidad de Guadalajara (Partida, 2015) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Castillo, 2016); recientemente, también los casos de la Universidad Autónoma de Guerrero (Trujillo, 2015) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

(Martínez Elorriaga, 2016), por citar sólo algunos ejemplos. No obstante, dicho problema se presenta con mayor magnitud en la Ciudad de México y municipios conurbados pertenecientes al Estado de México.

Es en esta región, a la que se le denomina Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), se ubican los campus centrales de las principales instituciones públicas de educación superior del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Lo anterior genera un escenario en el cual no sólo está involucrada la demanda local, sino que también la oferta de esta zona es atractiva para jóvenes de otras entidades.

Como se verá más adelante, en promedio, un 80% de los aspirantes que desean ingresar a una o varias de estas universidades no son admitidos. A este problema se suman los casos de aspirantes no aceptados también en otras instituciones de la región como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) para los cuales tampoco existe una cifra precisa sobre el número de aspirantes no aceptados que conforman el total.

El problema del acceso a la educación superior y el de los aspirantes no admitidos en las instituciones públicas de la ZMCM ha provocado, por lo menos en los últimos 10 años, la aparición de agrupaciones en las que se organizan algunos de estos jóvenes en busca de un lugar en las instituciones educativas del nivel superior de la región. La movilización política funge como uno de los principales mecanismos por los cuales estas agrupaciones buscan establecer mesas de negociación con las autoridades que permitan a sus integrantes obtener un lugar en las principales universidades de la zona.

El tema de los aspirantes no admitidos en el nivel superior y la movilización política como vía de ingreso son temas poco explorados por la investigación educativa en México. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo la movilización política se constituye en una opción de ingreso para los jóvenes no admitidos. Lo anterior, contribuirá a identificar algunas de las estrategias que despliegan los jóvenes rechazados para continuar con sus estudios superiores. Para este propósito se recuperan las experiencias de jóvenes integrantes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) desde el momento en el que no fueron admitidos en la

institución de su preferencia y, en algunos casos, hasta que lograron ingresar a la educación superior por medio de los acuerdos que firma el Movimiento con las autoridades educativas.

Existen algunas investigaciones que abordan de manera destacada el tema de los aspirantes no admitidos en la educación superior. Ramírez (2009) presenta un ejemplo de cómo los institutos tecnológicos se constituyen en una opción educativa para los jóvenes que no logran ingresar a las universidades con mayor demanda en la ZMCM. Por otra parte, Pérez Colunga (2013) presenta el caso de los jóvenes no admitidos en las principales instituciones de educación superior (IES) que, dadas las circunstancias, deciden o se ven obligados a inscribirse en alguna institución privada para continuar sus estudios. A lo largo de su investigación, Pérez Colunga (2013) expone las experiencias que vivieron sus entrevistados al momento de no ingresar a la institución de su preferencia y cómo tuvieron que tomar la decisión de matricularse en una institución privada de bajo perfil.

El trabajo realizado por Carlota Guzmán (2012) sobre el MAES representa el único antecedente inmediato de investigación académica acerca del Movimiento. Así, Guzmán analiza, desde la perspectiva de la sociología de la experiencia social, cómo los jóvenes del MAES viven la exclusión del nivel superior, las estrategias que despliegan con la finalidad continuar con sus estudios y el cambio en la percepción de su entorno social. Para esto se basa en 12 entrevistas a jóvenes del movimiento que están en la etapa de movilización política en busca de un sitio en la UNAM.

A diferencia del trabajo de Guzmán, la investigación que aquí se presenta se conforma de una serie de casos más variados y diversos, por lo tanto, se basa en 11 entrevistas a jóvenes integrantes del movimiento (para 3 de ellos se realizó una entrevista durante la etapa de movilización y otra cuando ya habían ingresado a la educación superior por medio del movimiento), 2 padres de familia cuyos hijos formaban parte del MAES al momento de realizar el trabajo de campo y 3 personajes clave que brindaron información sobre el origen y principales características del MAES. Lo anterior permite exponer las experiencias de los jóvenes al momento de quedar fuera de la educación superior y, después, cuando logran ingresar a alguna institución por medio de esta organización. Además, se describen los cambios en sus trayectorias de vida, las principales

características de los acuerdos entre el movimiento y las autoridades educativas y algunos aprendizajes derivados de la participación en el movimiento.

En el primer capítulo se realiza un planteamiento del problema del acceso a la educación superior a nivel nacional en el que se analizan los principales indicadores y mediciones vinculadas con temas como la cobertura en este nivel educativo. Asimismo, se presenta información relacionada con la delimitación geográfica de la ZMCM, las dinámicas de la oferta y demanda en el nivel superior de esta región y algunos elementos que influyen en el tránsito a la educación superior. Al final de este capítulo se incluyen algunos aspectos metodológicos relacionados con el diseño, trabajo de campo y análisis de la información que dan origen a los resultados obtenidos.

El segundo capítulo presenta un análisis centrado en las características del MAES como organización o forma de acción colectiva bajo la mirada de algunas perspectivas sociológicas que analizan estos fenómenos. Es así que se exponen algunos elementos que dieron origen al MAES, su estructura y organización y las diferencias con otros movimientos de aspirantes no admitidos que existen en la ZMCM. Por último, se describen detalladamente los mecanismos que han permitido el ingreso de los integrantes del MAES a la UNAM, IPN y UPN, dichos mecanismos como producto de las negociaciones con las autoridades educativas después de los periodos de movilización política.

En el tercer capítulo se muestran los resultados del análisis de las trayectorias de los jóvenes integrantes del MAES entrevistados. Se analizan algunos elementos que pudieron influir en el tránsito a la educación superior como el bachillerato de origen y su desempeño académico en el mismo. De esta manera, se comparten las experiencias derivadas de los diversos intentos de ingreso a la educación superior tanto de los jóvenes como de los padres de familia, los cambios en las trayectorias de vida, la integración al movimiento y algunos casos de ingreso a la educación superior por medio del MAES.

El cuarto capítulo tiene como propósito dar cuenta de los aprendizajes derivados de la participación en el movimiento que destacaron varios jóvenes en sus testimonios. En este sentido, se identificaron dos dimensiones: la política y la pedagógica. La primera está relacionada con una creación o formación de la participación política y social y; la

segunda, con aprendizajes adquiridos como integrantes del movimiento que trascendieron y fueron de utilidad en su vida escolar.

El quinto capítulo lo componen las conclusiones generales de esta investigación. Al final, se incluyen los anexos que contienen los guiones de entrevista y las encuestas aplicadas a los distintos personajes que participaron en este trabajo y, en otro apartado, las referencias utilizadas a lo largo de la presente investigación

Capítulo 1. El acceso a la educación superior en México

Introducción

En este capítulo se plantea el problema del acceso a la educación y las principales mediciones de la cobertura de este nivel educativo a nivel nacional. Posteriormente, se presentan algunos datos que permiten dimensionar el problema del acceso a la educación superior en la ZMCM. Además, se hace un análisis de algunos de los factores asociados a los procesos de admisión y al origen social que influyen en el tránsito hacia el nivel superior. Al final, y como preámbulo al análisis de los primeros datos del trabajo de campo expuestos en los capítulos posteriores, se incluyen algunos aspectos metodológicos relacionados con el diseño de esta investigación.

1.1 La cobertura de educación superior en México: mediciones e indicadores

La educación superior en México representa el nivel más alto en el sistema educativo mexicano y comprende Técnico Superior Universitario, Normal Licenciatura, Licenciatura Universitaria, Licenciatura Tecnológica y Posgrado, todos en modalidad escolarizada y no escolarizada. A lo largo de esta investigación, la educación superior será referida sin el nivel de posgrado, salvo cuando expresamente se indique.

El término de cobertura de educación superior está relacionado con el crecimiento, la distribución de la oferta educativa y el acceso a este nivel como lo señalan Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009). Estos autores realizan una revisión detallada de las principales mediciones de la cobertura en educación superior de las cuales destacan las dos más utilizadas: tasa bruta de cobertura (TBC) y tasa neta de cobertura (TNC).

La tasa bruta de cobertura es la proporción de estudiantes inscritos en alguna institución de educación superior —en modalidad escolarizada y no escolarizada— del total de la población cuya edad oscila entre los 18 y 22 años. Este rango de edad es considerado la edad normativa en la cual un joven debería estar cursando el nivel superior en México.

Por otra parte, la tasa neta de cobertura es la proporción de jóvenes de 18 a 22 años inscritos en alguna IES —en ambas modalidades— del total de la población con la edad reglamentaria para estudiar el nivel superior de estudios.

La principal diferencia entre ambas mediciones radica en que la TBC toma en cuenta a los estudiantes de 17 años o menos y aquellos mayores de 22 años. En este sentido, la TBC es una medición más generosa que, a diferencia de la TNC, no permite establecer con precisión cuántos jóvenes de 18 a 22 años —que son el objetivo principal de los programas de cobertura y acceso— están efectivamente ingresando a la educación superior.

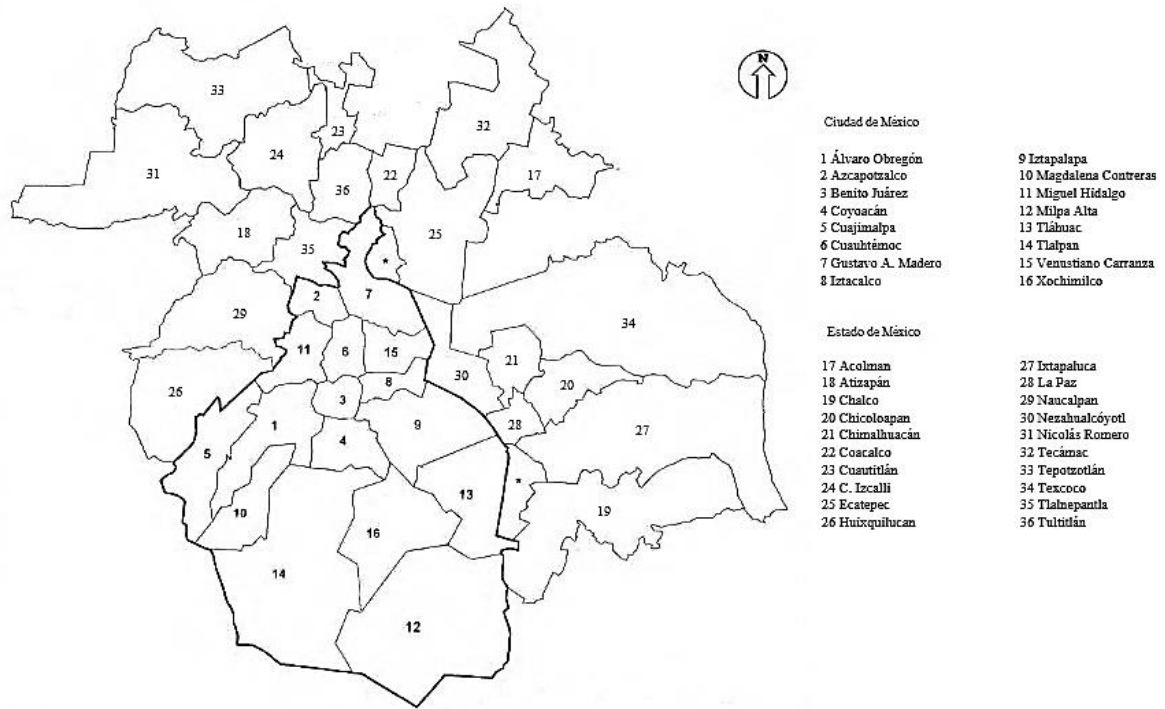
La importancia del tipo de medición usada para establecer la cobertura de educación superior en México es fundamental, pues buena parte de los datos oficiales relacionados con el acceso al nivel superior de estudios se presentan en términos de tasa bruta. Por ejemplo, de acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), en el ciclo escolar 2014-2015 se estimaba una cobertura bruta de 34.1% con alrededor de 4 millones 32 mil estudiantes de todas las edades incluyendo posgrado y las modalidades escolarizada y no escolarizada; sin embargo, al tomar en cuenta sólo a la matrícula de 18 a 22 años (2 millones 556 mil estudiantes) (ANUIES, 2015) la cobertura dada por la tasa neta desciende a 23.4%. Una diferencia significativa de poco más de 10 puntos porcentuales (González, 2015).

No obstante que la cobertura bruta de educación superior en México ha crecido en los últimos diez años al pasar de 24.5%, en 2005, a 35.1%, en 2015, (Presidencia de la República, 2015); este indicador está por debajo de países de la región como Argentina, Brasil y Chile que rebasan el 70% de las personas que acceden a la educación superior (Unesco, 2016). En síntesis, alrededor de 3 de cada 10 mexicanos pueden ingresar a una institución de educación superior y 7 quedan al margen de ella.

1.2 La Zona Metropolitana en la Ciudad de México

El crecimiento urbano de la Ciudad de México y municipios aledaños dio lugar a la Zona Metropolitana del Valle de México conformada por 16 delegaciones de la Ciudad de México, 59 municipios del Estado de México y un municipio de Hidalgo (INEGI, 2004). En esta investigación, la delimitación geográfica se establecerá en lo que se denomina — en trabajos como el de Torga (2002)— la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) compuesta por las 16 delegaciones de la Ciudad de México y 20 municipios aledaños del Estado de México (figura 1).

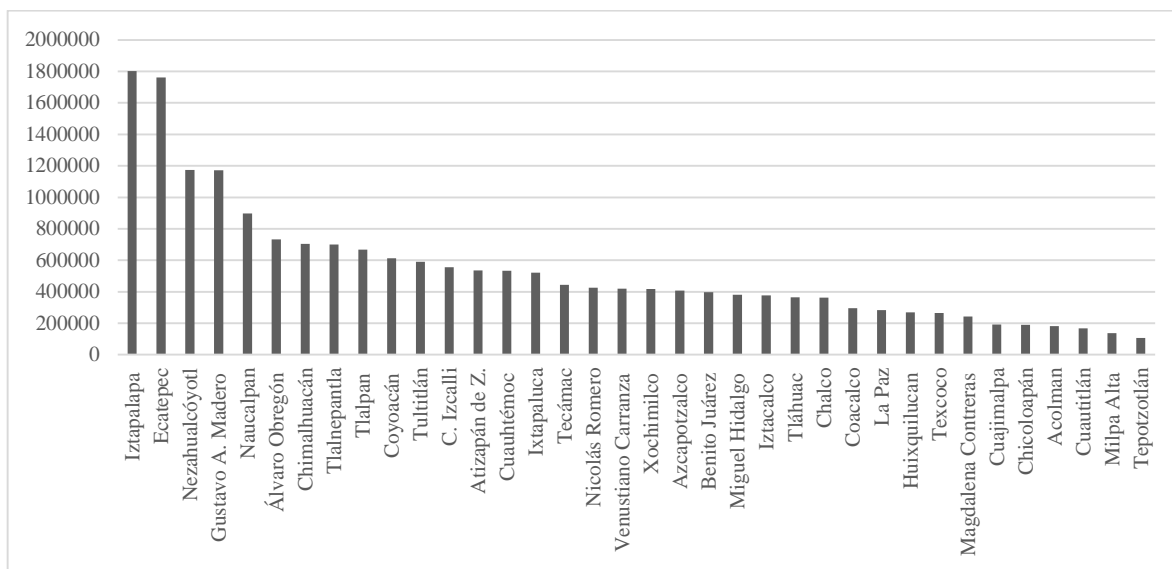
Figura 1. Mapa de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México



Fuente: Negrete y Graizbord (s.f.). Revisado el 29 de diciembre, 2015. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/img/revistas/igeo/n42/a9f1.jpg>. Elaboración propia.

De acuerdo con datos de Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016), se estimaba que la ZMCM contaba con 19 millones 283 mil habitantes en 2015, aproximadamente, 16% del total de la población del país. Las tres demarcaciones más pobladas de esta zona son Iztapalapa, con 1 millón 801 mil habitantes; Ecatepec, con 1 millón 706 mil y; Nezahualcóyotl, con 1 millón 174 mil (gráfica 1).

Gráfica 1. Población por demarcaciones de la ZMCM 2015



Fuente: Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Datos de proyecciones*. Revisado el 30 de junio, de 2016. Tomado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos. Elaboración propia.

En este sentido, la mitad de la población de la ZMCM se concentra en las primeras 10 demarcaciones de las 36 que componen esta región. En el caso del Estado de México, los 20 municipios que forman parte de la ZMCM concentran el 62% de la población total de esta entidad integrada por 125 municipios (Conapo, 2016).

Estos datos dan cuenta de la magnitud demográfica que caracteriza a la zona metropolitana, la cual es objeto de estudio de esta investigación. Tales dimensiones y distribución poblacionales implican una serie de retos de política pública en distintos aspectos, el campo de la educación superior no está exenta de ellos si consideramos que con esta población la demanda de servicios educativos también resulta considerable.

1.3 El problema del acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: oferta y demanda

La relevancia de la ZMCM es tal que, de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) pertenecientes al ciclo escolar 2014-2015, ofreció el 18.8% de los lugares en educación superior a nivel nacional,

concentró el 23.7% de la demanda, 20.5% del primer ingreso y representó el 22.9% de la matrícula total de este nivel educativo en dicho periodo.

En el ciclo escolar 2012-2013, egresaron 158 mil 493 estudiantes de las instituciones de educación media superior públicas y privadas localizadas en la ZMCM, para ellos estaban disponibles 208 mil 910 lugares en las instituciones de educación superior de la zona: 119 mil 259 sitios en escuelas públicas y 89 mil 651 en escuelas particulares (ANUIES, 2013).

Aunque la oferta parecería sobrepasar por mucho la demanda en ese ciclo escolar, lo cierto es que debe considerarse también a los jóvenes que no obtuvieron un lugar en años anteriores y que decidieron intentarlo nuevamente, también a los que por distintas razones decidieron posponer su ingreso y a aquellos provenientes de otras entidades federativas.

Este excedente de lugares ha sido el tenor con el que se han manejado las cifras del acceso a la educación superior también a nivel de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) en los últimos años. De acuerdo con datos difundidos por la SEP (2014), para el ciclo escolar 2014-2015, existían 217 mil 500 lugares en el nivel superior: 129 mil 500 distribuidos en instituciones públicas y 88 mil en instituciones privadas. Estos sitios estarían disponibles para un total de 216 mil egresados de la educación media superior en la ZMVM, es decir, había un excedente aproximado de mil 500 lugares.

Entonces, si sobran lugares ¿por qué hay jóvenes que no logran obtener un sitio en el nivel superior? La respuesta está encaminada hacia una concentración de la demanda de educación superior en esta zona estudiada por Taborga (2002) y Blanco (2014). Es decir, buena parte de los aspirantes desean ingresar sólo a unas cuantas instituciones de educación superior localizadas en la ZMCM y a determinado número de programas académicos.

Este fenómeno no es extraño si se toma en cuenta que en esta zona se localizan los campus centrales y algunas sedes de las principales instituciones de educación superior de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Estas instituciones sumaron, al inicio de 2014, 183 mil 612 solicitudes de admisión de 396 mil 007 estimadas para el total de la ZMCM. Es decir, en ellas se concentró el 46% de la

demanda de ingreso a la educación superior de la zona (ANUIES, 2015). Anualmente, estas instituciones, que también cuentan con el mayor reconocimiento a nivel nacional por la investigación científica realizada y por la cantidad de programas académicos acreditados como de calidad, realizan al menos dos procesos de admisión para nivel licenciatura en modalidad escolarizada, abierta, a distancia y mixta.

En el ciclo 2015-2016, de las 222 mil 944 solicitudes de ingreso presentadas en ambas convocatorias a nivel licenciatura en modalidad escolarizada y no escolarizada de la UNAM, sólo pudieron ser atendidas 22 mil 408. Esto implica que un 90% de los aspirantes no lograron obtener un lugar en algunas de las 117 carreras que ofrece dicha institución (UNAM, 2016). En el mismo periodo, 23 mil 349 aspirantes de 87 mil 789 alcanzaron el puntaje necesario para ocupar un sitio en alguna licenciatura perteneciente al IPN, por lo tanto, un 73% de los aspirantes no fue admitido (Redacción, 2015). En 2015, la UAM admitió a 12 mil 085 aspirantes de 92 mil 690 que solicitaron ingreso para algunas de las licenciaturas que se ofrecen en esta institución. Lo anterior representa un 87% de aspirantes no aceptados (UAM, 2015).

A pesar de esto, no es sencillo establecer una cifra exacta del número de aspirantes que anualmente no logran ingresar a alguna institución de educación superior en la ZMCM pues varios de estos jóvenes, con la finalidad de incrementar sus probabilidades de ingreso, presentan el examen de admisión para dos o más instituciones en el mismo periodo. Lo anterior genera que los registros puedan duplicarse o triplicarse e incrementar la cifra de aspirantes no admitidos. No obstante, de acuerdo con datos de la ANUIES (2015), se estima que, en el ciclo 2014-2015, alrededor de 193 mil solicitudes de ingreso no fueron aceptadas. Esto nos da una idea de la cantidad de jóvenes que anualmente se quedan sin un lugar en nivel superior.

Existen intenciones, impulsadas desde la ANUIES, encaminadas a homologar las fechas en que las principales instituciones de educación superior de la ZMCM realizan sus exámenes de admisión; lo anterior, para facilitar la estimación de los jóvenes que no logran ingresar al nivel superior (Rojas, 2014). Desde 2014, la UNAM, el IPN y, recientemente, la UPN han coincidido en los días establecidos para la realización de su examen de ingreso

a licenciatura, hecho que supone serios inconvenientes para aquellos jóvenes que postulan a dos o más de estas instituciones y que se ven obligados a elegir sólo una de ellas.

Aunado a la oferta y demanda, existen otros factores relacionados con las características de los procesos de admisión y factores sociales que influyen en el tránsito a la educación superior, los cuales se convierten en una barrera para los jóvenes egresados del bachillerato que desean ingresar a alguna IES de esta zona.

1.4 Los procesos de admisión y la influencia del origen social en el acceso a la educación superior

Se ha hablado de la concentración de la demanda en unas cuantas IES; no obstante, el problema del acceso a la educación superior en la ZMCM obedece, además de la dinámica de la oferta y demanda, a características propias de los procesos de admisión y el origen social de los aspirantes, entre otros factores.

Con excepción de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que realiza un sorteo para definir el ingreso de sus aspirantes, buena parte de las instituciones de educación superior de la ZMCM realizan un examen de selección a las personas desean ingresar a sus programas de licenciatura.

El resultado obtenido en esta prueba suelen ser el único criterio con el cual se establece la aceptación o no de los aspirantes. Algunas otras instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) contemplan también el promedio obtenido en el bachillerato ya que, por ejemplo, la calificación del aspirante es determinada en un 70% por el resultado del examen de selección y un 30% por el promedio del bachillerato para el caso de esta última institución (UAM, 2016).

Diversas investigaciones (Bobadilla, Huerta y Larqué, 2007 y De Garay y Sánchez, 2011) analizan la consideración del promedio del bachillerato en el proceso de admisión de la UAM y señalan que éste es un mejor predictor del desempeño académico para el ingreso, permanencia y egreso.

Además, dichos estudios indican que ponderar el promedio y la calificación del examen es un método más equitativo que, por lo menos en el caso de la UAM, ha beneficiado la

inclusión de un mayor número de mujeres y de jóvenes de 17 a 19 años con mejores trayectorias académicas.

Es aquí donde se suscita el primer debate sobre si el examen de admisión, generalmente de opción múltiple, es un mecanismo adecuado que permita medir la trayectoria académica de un estudiante y si, en su lugar, es sólo un instrumento para distribuir a los aspirantes: “este tipo de exámenes [de opción múltiple] tiene importantes márgenes de error, es superficial y, por tanto, azaroso, y evalúa apenas con un reactivo grandes temas de conocimiento” (Aboites, 2012, p. 446).

Por otra parte, desde la Sociología, los exámenes de admisión han sido vistos como mecanismos de exclusión que consagran las diferencias sociales de origen:

Seleccionado a aquellos que designa como los más calificados [...] la escuela afianza esas disposiciones mediante la consagración que les confiere al obrar su separación [...] suerte de *marcación* que instaura una frontera mágica, muchas veces estipulada por una clausura real, entre los incluidos y los excluidos. Como queda demostrado de manera ejemplar por la lógica del examen que introduce una discontinuidad absoluta entre los “admitidos” [reçus] y los “reprobados” [collés] [...], la sanción escolar realiza la operación social por excelencia, que consiste en producir seres aparte, separados, sagrados [...]. El concurso es una manera de imponer una forma de *numerus clausus*, un acto de clausura que instaura entre el último elegido y el primer excluido la discontinuidad de una *frontera social* [...] (Bourdieu, 2013, p. 145-146).

La frontera social de la que habla Bourdieu, para el caso mexicano, estaría referida a una segregación de los aspirantes no admitidos en las instituciones de educación superior y, con ello, una acotación de sus oportunidades como la movilidad social y la obtención de empleos formales.

Estos son algunos de los argumentos centrales sobre la que descansa la crítica a los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior en la ZMCM y en México. Como se verá más adelante, diversas investigaciones han demostrado la influencia del origen social en el tránsito a la educación superior.

Debido a que la UNAM es la única institución que hace pública la información detallada con el número de aciertos, planteles y carreras solicitadas por sus aspirantes, se presentarán ejemplos de algunas particularidades del examen de ingreso al sistema escolarizado de esta institución que no sólo es la más solicitada de la ZMCM, sino también de México.

Existen dos mecanismos de ingreso a la UNAM a nivel licenciatura: el pase reglamentado y el examen de selección. El primero es utilizado por aquellos estudiantes provenientes de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Para el resto de los aspirantes, está la opción del examen de selección. Si consideramos que la demanda atendida —en modalidad escolarizada y no escolarizada— a nivel licenciatura de la UNAM en el ciclo escolar 2015-2016 es igual al número de lugares disponibles, de los 50 mil 450 lugares concursables, 27 mil 646 los ocuparon estudiantes procedentes del bachillerato de la UNAM por medio del pase reglamentado y 22 mil 804 aquellos que obtuvieron el puntaje suficiente en el examen de admisión. Es decir: 55% de los lugares se destinaron al pase reglamentado y 45% al concurso de selección (UNAM, 2016).

Anualmente, la UNAM publica dos convocatorias para ingresar a sus programas de licenciatura de su sistema escolarizado por medio del examen de ingreso. Como lo señala Rodríguez (2014a), el número de lugares disponibles es establecido en cada facultad y escuela por el Consejo Técnico y el director quienes fijan un cupo máximo y el número de lugares disponibles para el concurso de selección. Cuando se conocen los resultados del examen, los aspirantes son asignados al plantel y carrera solicitados en función de los aciertos obtenidos. Una vez que se ha cubierto el cupo, el resto de los aspirantes queda fuera.

La demanda de ingreso a las carreras se convierte en uno de los primeros obstáculos para los aspirantes de la UNAM. La cantidad de solicitudes ingreso y el número de lugares disponibles provocan un gran número de aspirantes no admitidos. Tan sólo en 10 de las 117 carreras que ofrece la UNAM se concentra el 34% del total de solicitudes de ingreso (tabla 1).

Tabla 1. Carreras con más solicitudes de ingreso a la UNAM. Convocatoria febrero 2015. Sistema escolarizado

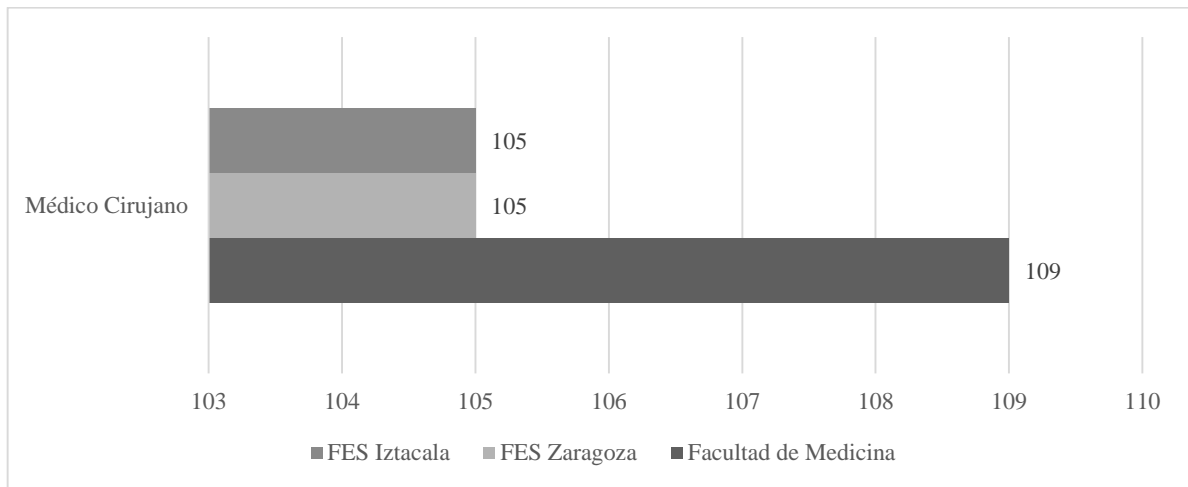
Carrera	Aspirantes que presentaron examen	Lugares disponibles	Seleccionados	No admitidos	Tasa de rechazo (%)
Médico Cirujano (FM)	9829	140	166	9663	98.31
Administración (FCA)	4324	275	298	4056	93.16
Derecho (FD)	4240	225	236	4004	94.43
Médico Cirujano (FES-I)	3878	80	86	3792	97.78
Arquitectura (FA)	3359	200	203	3156	93.96
Contaduría (FCA)	3226	400	422	2804	86.92
Psicología (FPsi)	3128	55	58	3070	98.15
Derecho (FES-Ar)	2775	175	178	2597	93.59
Médico Cirujano (FES-Z)	2632	35	35	2597	98.67
Psicología (FES-I)	2109	80	87	2022	95.87
Total UNAM	117473	7619	8009	109464	93.18

Fuente: González, H. (2016). Base de datos sobre examen de ingreso a la UNAM 2014-2016. Sistema escolarizado. Datos no publicados.

Es así que, en la convocatoria de febrero de 2015, alrededor de 70 aspirantes competían por un lugar para la carrera de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina y 16 en Administración que se imparte en la Facultad de Contaduría y Administración, ambos en el campus central de la UNAM. Producto de la demanda que sobrepasa por mucho la oferta existente, se dan grandes porcentajes de solicitudes no aceptadas como sucede también en el caso de la carrera de Médico Cirujano, en la Facultad de Medicina, que atiende sólo a 1.69% de las solicitudes de ingreso.

La prueba de admisión se compone de 120 preguntas de opción múltiple y el mínimo de aciertos requeridos (corte) está dado por el cupo de cada plantel y carrera. En este sentido, un mismo programa académico puede tener diferentes números de aciertos mínimos o cortes, dependiendo del plantel a donde se solicite el ingreso (gráfica 2).

Gráfica 2. Corte de aciertos para Médico Cirujano en la UNAM. Convocatoria febrero 2015.



Fuente: González, H. (2016). Base de datos sobre examen de ingreso a la UNAM 2014-2016. Sistema escolarizado. Datos no publicados.

Dado que en su solicitud el aspirante debe elegir sólo una facultad o escuela, la elección del plantel puede convertirse en otro factor que determine su ingreso o no a la UNAM. Por ejemplo, si un joven presenta el examen de admisión para Médico Cirujano en la Facultad de Medicina y obtuvo 108 aciertos de los 109 requeridos para el ingreso, este aspirante queda sin un lugar en la UNAM. Lo anterior provoca una serie de situaciones particulares propias del examen de admisión de esta institución: aspirantes que quedan sin lugar aún después de haber obtenido más de 100 aciertos y aspirantes que consiguen un sitio con apenas 50 aciertos.

En este sentido, la elección del plantel juega un papel determinante como factor de ingreso, pues dirigir las preferencias a planteles o carreras con menores cortes incrementa las probabilidades de acceso. En nuestro caso hipotético, con 108 aciertos el ingreso a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza o Iztacala se hubiera dado sin inconvenientes.

Estos son ejemplos de cómo una serie de características propias de los procesos de admisión, en este caso de la UNAM, se convierten en factores determinantes para el ingreso. Sin embargo, existen otros elementos que también participan en el acceso a la educación superior y están relacionados con el origen social de los aspirantes.

La creciente demanda de ingreso a la educación superior ha rebasado la oferta educativa que no ha podido responder con la misma magnitud y ha generado un intenso proceso de competencia por ingresar a las instituciones con mayor reconocimiento. Es bajo este escenario que algunos aspectos como las desigualdades educativas y sociales cobran gran relevancia en el acceso a la educación superior y repercuten de manera diferenciada en el desempeño de los jóvenes en las pruebas de admisión.

La influencia del origen social de los estudiantes en el logro educativo es un tema que ha sido objeto de estudio de la Sociología (Bourdieu, 2005,2008 y 2013; Boudon, 1983 y Dubet, 2005, entre otros), por lo menos desde mediados del siglo XX. En México existen también varias investigaciones que han abordado el papel que juega el origen social en los destinos educativos de los sujetos (Bracho, 1995 y 2002; Muñoz, 1996; Martínez, 2002 y Márquez, 2012).

En el caso del origen social y el acceso a la educación superior, los estudios como el de Marisol Silva (2012) señalan que, aun con el avance experimentado en los últimos años en términos de cobertura, no se ha logrado beneficiar a los estratos de menores recursos. Es decir: existe un acceso diferenciado en función del nivel socioeconómico de los aspirantes y una distribución inequitativa de las oportunidades educativas.

Rodríguez y Márquez (2011) indican que en el nivel superior es donde se presentan las condiciones más desiguales de acceso, principalmente, en función del nivel de ingresos. En este sentido, Solís (2014) establece una hipótesis llamada “desigualdad vinculada a la cobertura” donde la desigualdad es mayor en aquellos niveles con menor cobertura, como en el caso de la educación superior. Es otras palabras: en el nivel superior donde los lugares disponibles son menores, los sectores más privilegiados tienen mayores oportunidades de acceso.

Por otra parte, Guzmán y Serrano (2011), analizan las características socioeconómicas y culturales de los jóvenes que ingresan a la Universidad Nacional Autónoma de México y se demuestra que son los de las clases más favorecidas quienes cuentan con las mayores posibilidades de ser seleccionados. Pero no sólo el nivel de ingresos influye en el acceso a la educación superior, las autoras demuestran que el género, la edad, el bachillerato de procedencia y la disposición de recursos culturales —como libros e internet— juegan un

papel importante. De esta manera, ser hombre mayor de 20 años, proveniente de un bachillerato particular y con un considerable acceso a recursos culturales (capital cultural, como lo llama Bourdieu) incrementan de manera significativa las probabilidades de ingreso a instituciones como la UNAM.

Es precisamente la trayectoria académica previa otro factor que tiene relevancia en el acceso a la educación superior. Rodríguez (2014b) señala que la institución donde los aspirantes cursaron el nivel medio superior influye en sus posibilidades de ingreso a instituciones como la UNAM. De esta manera, los jóvenes —que no pudieron utilizar el pase reglamentado, entre otras razones, porque su promedio y los años en los que concluyeron el bachillerato no son suficientes para ingresar a la carrera y plantel de su preferencia — provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades tienen mayores probabilidades de ingresar a la UNAM con alrededor de 20%. Le siguen en la lista aquellos aspirantes provenientes de las escuelas de educación media pertenecientes al IPN y planteles particulares incorporados a la UNAM con un 16.4% y un 16.3% de probabilidades de ingreso, respectivamente. En el otro extremo, con menores probabilidades, se ubican los egresados de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), con un 7.9%; Centros de Estudios Tecnológicos y Centros Científicos y Tecnológicos del Estado de México, con un 7.6%; el Colegio de Bachilleres, con un 7.5%; Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, con un 4.5% y; el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), con un 3.4%.

En esta misma línea, el estudio realizado por Blanco, Solís y Robles (2014) —en el que se analiza el efecto de las desigualdades en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México— se identifican dos tipos de desigualdades: vertical y horizontal. La primera está relacionada con el nivel de estudios alcanzado y el aprovechamiento escolar; la segunda implica las desigualdades provocadas por las diversas instituciones educativas en jóvenes con el mismo nivel de escolaridad. De esta manera, un sistema educativo con instituciones de calidad diferenciada segmenta también las oportunidades de ingreso a la educación superior, principalmente en aquellas donde la demanda es mayor como la UNAM, el IPN y la UAM.

1.5 Los programas de atención a jóvenes no admitidos en la educación superior

Derivado de la relevancia que ha tomado el problema del acceso a la educación superior en la Ciudad de México y municipios conurbados, la administración federal y los gobiernos locales han impulsado una serie de programas que buscan brindarles opciones educativas a los jóvenes no admitidos en las principales instituciones de educación superior de esta zona. Varios han sido los programas que se han puesto en marcha para dar solución al gran número de aspirantes no admitidos, principalmente, de la UNAM, IPN y UAM.

En julio de 2012, la SEP habilitó una línea telefónica cuyo propósito era informar sobre la oferta educativa del nivel superior público y particular de la Zona Metropolitana del Valle de México, además de un portal electrónico que ayudaría a ubicar geográficamente a las instituciones y programas de estudio que ofrecen (SEP, 2012).

En junio de 2013, la SEP presentó el *Programa Emergente de Matrícula de Educación Superior* (Proemes) el cual se anunció como un esfuerzo conjunto entre las autoridades educativas y las instituciones de educación superior en vías a buscar una solución al problema del acceso en la ZMVM. El Proemes contempló abrir 36 mil 736 lugares nuevos para el ciclo 2013-2014 en instituciones públicas y privadas: 22 mil 894 en modalidad a distancia y 13 mil 482 en modalidad presencial (González, 2013).

La oferta en modalidad a distancia recayó principalmente en la recién creada Universidad Abierta y a Distancia de México que ponía a disposición de los interesados carreras como Matemáticas y Biotecnología. En la modalidad presencial, 8 mil 212 lugares se ofrecieron en instituciones como la UNAM, IPN, UPN, UAEMex, Universidad Mexiquense del Bicentenario entre otras pertenecientes al subsistema de educación tecnológica. Las instituciones particulares, afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, contribuyeron con 5 mil 270 lugares en instituciones como Tec Milenio, Simón Bolívar, Motolinía del Pedregal, Justo Sierra, Grupo Aliat Universidades, entre otras (SEP, 2013). Para las instituciones privadas, se estableció un acuerdo con el cual los jóvenes beneficiados pagarían colegiaturas preferenciales de mil pesos mensuales durante los cuatro o cinco años que durara el programa académico (González, 2013). Los resultados del Proemes fueron poco alentadores: no sólo se tuvo

poca respuesta por parte de los jóvenes que ocuparon apenas un 40% de los lugares disponibles, sino que varios de estos jóvenes dejaron su lugar, principalmente, correspondientes a la modalidad a distancia (González, 2013 y Miranda, 2013).

Con la misma orientación del Proemes, en 2014, la SEP lanzó el portal electrónico *Hay Opciones para Todos en Educación Superior* donde se buscaba informar de la oferta educativa de la ZMVM, en la cual estaban disponibles más de 40 mil lugares en “carreras ofrecidas por Institutos Tecnológicos, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Instituciones Particulares de Educación Superior, y por la Universidad Abierta y a Distancia de México”, además de escuelas particulares que mantenían colegiaturas de mil pesos mensuales (SEP, 2014).

En junio de 2015, el gobierno del entonces Distrito Federal anunció el programa *Educación por Ti* que estaba enfocado en apoyar a los jóvenes de la Ciudad de México que no obtuvieron un lugar en alguna institución de educación media superior y superior, aunque podían acceder al programa personas que no fueran aspirantes rechazados. El programa contemplaba, entre otras cosas: lugares en modalidad a distancia, 900 becas en instituciones privadas y un programa de nivelación a cargo de la UNAM para que los jóvenes puedan mejorar sus resultados en los próximos exámenes de admisión (Cruz, 2015 y Aldaz, 2015). De septiembre de 2015 a febrero de 2016, 15 mil 194 jóvenes se inscribieron en el programa: 5 mil 67 en el nivel superior y 10 mil 127 en bachillerato (Arteaga, 2016). Una nueva edición de este programa fue lanzada nuevamente en 2016 al cual se sumaban 200 becas para cursar licenciaturas e ingenierías en la Universidad Tec Milenio (GOCM, 2016).

Por último, en 2016, los gobiernos del Estado de México, Hidalgo, Morelos y la Ciudad de México, en conjunto con la SEP, anunciaron una iniciativa cuyo propósito era brindar opciones educativas para los jóvenes no admitidos en las instituciones de educación superior ubicadas en esta zona. De acuerdo con la SEP (2016a), el programa *Un Lugar para Ti* ofreció 55 mil 286 mil lugares en 452 carreras pertenecientes a 177 centros educativos públicos y privados. El propósito del programa era “promover la oferta educativa del nivel superior en la Zona Metropolitana del Valle de México, y [...] posicionar los programas educativos científicos y tecnológicos, de acuerdo con las

necesidades de desarrollo económico de México” (2016b). Entre los apoyos que otorgaba este programa se encontraban colegiaturas preferenciales de mil 250 pesos para estudiar en una institución particular y lugares en instituciones de orientación tecnológica del sector público. Además de ofrecía un apoyo mensual de 950 pesos para transporte a los jóvenes que optaran por una institución ubicada fuera de su entidad de origen. Al final, Un Lugar para Ti alcanzó únicamente 6 mil 809 aspirantes con registro de inscripción, lo que representa que apenas se ocupó el 12% del total de lugares ofertados.

Cabe señalar que todos estos programas que buscaron dar solución al problema del acceso a la educación superior en la ZMVM aparecen posterior a la publicación de los resultados de las principales IES de la región, por lo que en este sentido representan soluciones parciales dirigidas a remediar y no solucionar de fondo dicha situación. Resulta interesante que las instituciones privadas son un componente importante de estas estrategias gubernamentales en donde son preferibles los subsidios a las colegiaturas que una inversión al sistema público. Por otra parte, estas iniciativas no han obtenido la respuesta esperada por parte de las autoridades educativas y destaca la reducida cantidad de jóvenes que se inscriben en estos programas. No sorprenden estos resultados, pues la mayoría de la oferta está orientada a instituciones y carreras fuera del interés de los jóvenes que buscan un lugar en la educación superior.

Conclusiones

A manera de síntesis, la cobertura en educación superior es uno de los principales problemas de México cuyas distintas mediciones colocan a nuestro país aún lejos de otras naciones de América Latina con una mayor inclusión de su población en el nivel superior. Las condiciones sociodemográficas de la ZMCM otorgan ciertas particularidades que hacen del acceso a la educación superior un problema de magnitudes considerables. Aunque en esta zona se ubican las principales instituciones de educación superior del país y una importante oferta educativa, cada año existe un cuantioso número de aspirantes no admitidos.

No obstante que la proporción de personas que ingresan al nivel superior es bajo, este acceso —que es considerado uno de los objetos de conflicto en las instituciones de educación superior (Ordorika, 2001) — está condicionado por las dinámicas de la oferta

y la demanda, las características de los procesos de admisión y el origen social de los aspirantes. Es así que en el problema del acceso a la educación superior participan varios elementos de orden institucional y social que juegan un papel importante en la transición hacia el nivel superior. Por lo tanto, como señalan Álvarez y Torres (2015), no es suficiente la expansión de la matrícula y la creación de nuevas instituciones para resolver los problemas de inclusión y equidad en la educación superior.

Por último, es importante señalar la importante cantidad de programas que buscan atender a los jóvenes que no lograron ingresar a la educación superior; sin embargo, dichas iniciativas no han obtenido los resultados esperados y son desdeñados por los aspirantes, principalmente, por no incluir a los programas e instituciones de su interés.

1.6 Aspectos metodológicos

Esta investigación se plantea el análisis, por medio del modelo de estudio de caso, del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) y de cómo esta organización se constituye en una opción de ingreso para los jóvenes no admitidos en dicho nivel educativo. Asimismo, interesa indagar en qué medida este grupo contribuye a solucionar el problema del acceso a la educación superior en la ZMCM.

Como sucede en buena parte de la investigación, por lo menos en el campo de las Ciencias Sociales, los objetivos de este estudio se fueron acotando dependiendo del acceso a la información. Es por ello que esta investigación comenzó con el ambicioso propósito de analizar lo que sucede con el cuantioso número de jóvenes no admitidos en la ZMCM. La dificultad de ubicar a cada uno de los aspirantes que no lograron ingresar a la educación superior y el tiempo disponible para finalizar este trabajo orilló a reconfigurar el proyecto mismo.

Este primer acercamiento al problema planteado por el proyecto original permitió también conocer con más detalle la existencia de una organización que movilizaba anualmente a varios jóvenes no admitidos en los procesos de ingreso de las principales instituciones de educación superior de la ZMCM.

Es así que se optó por enfocar esta investigación al estudio del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior ya que esto permitiría, por un lado, ubicar las

experiencias de jóvenes que no habían logrado su ingreso a la educación superior y, por el otro, colocar en el ámbito de la investigación educativa el análisis de la movilización política como una vía de ingreso poco conocida a la educación superior.

Para esta investigación se utiliza el estudio de caso porque las experiencias y las trayectorias de los jóvenes que pertenecen al MAES se entienden dentro de este contexto particular y, en este sentido, el movimiento es parte fundamental del fenómeno estudiado. Es decir, estos elementos sólo se entienden en la particularidad de su entorno que es un sistema delimitado y cohesionado (Merriam, 1998).

De acuerdo con Yin (1994) y Cheety (1996) los estudios de caso son un método adecuado para la indagación en aquellos temas que son prácticamente nuevos o poco explorados. En este sentido, el estudio de los movimientos de aspirantes no admitidos en la educación superior y las experiencias de los jóvenes no admitidos en las instituciones del nivel superior son fenómenos poco estudiados en México.

Yin (2004) considera que los estudios de caso son un método pertinente en al menos dos situaciones: cuando se busca describir o explicar cierto fenómeno y cuando se pretende *iluminar* una situación particular para obtener la comprensión en profundidad de la misma. Para ello, como también sugiere el mismo Yin, en el estudio de caso se pueden utilizar sub-casos que permitan encontrar repeticiones o realizar contrastes para fortalecer los hallazgos de la investigación. En este sentido es que se incorporan algunas experiencias y trayectorias de jóvenes que integran el MAES en una categoría de sub-casos que ayudan a entender las características del movimiento.

Por lo tanto, la metodología usada para este estudio es de tipo cualitativa pues se utilizará un conjunto de prácticas interpretativas como entrevistas a profundidad semiestructuradas y observaciones de campo que buscarán dar sentido al fenómeno social representado por el MAES:

En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, en un intento de dar sentido a, o interpretar,

fenómenos en términos de los significados que las personas aportan a ellos (Denzin y Lincoln, 2005, citado en Creswell, 2007, p. 36. Traducción propia)

Es así que se dio seguimiento a las actividades del MAES por un periodo cercano a los 12 meses, esto implicó una presentación de los objetivos de esta investigación a los integrantes del movimiento que se encontraban congregados en asamblea. Asimismo, conllevó la asistencia a reuniones, marchas, mítines y plantones en los distintos lugares acordados, como las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública y plazas públicas. Las notas de campo y el análisis derivado del seguimiento permitieron establecer una aproximación hacia la comprensión de la dinámica interna del MAES.

La presencia constante en las actividades del Movimiento facilitó el acercamiento con algunos de los miembros de la organización, porque como señalan Taylor y Bogdan (1987) “entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesita diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene la confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses (p. 36)”. Es así que, en los primeros meses de seguimiento, llegaron a ocurrir situaciones en las que algunos integrantes del movimiento sospechaban de mi presencia en sus reuniones. Tales inconvenientes fueron aclarados gracias a la intervención de otros integrantes que estaban al tanto del desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, no obstante que los jóvenes eran el principal objetivo de esta investigación, la observación de una importante participación de padres de familia —que acompañaban a sus hijos en varias de las actividades del Movimiento— orilló a la necesidad de recopilar también sus experiencias y diseñar una encuesta y entrevista dirigidas especialmente a ellos. También se consideró importante recoger los testimonios de los personajes más visibles del MAES y de integrantes del Comité Estudiantil Metropolitano que proporcionaran información sobre el origen de la organización desde distintas perspectivas.

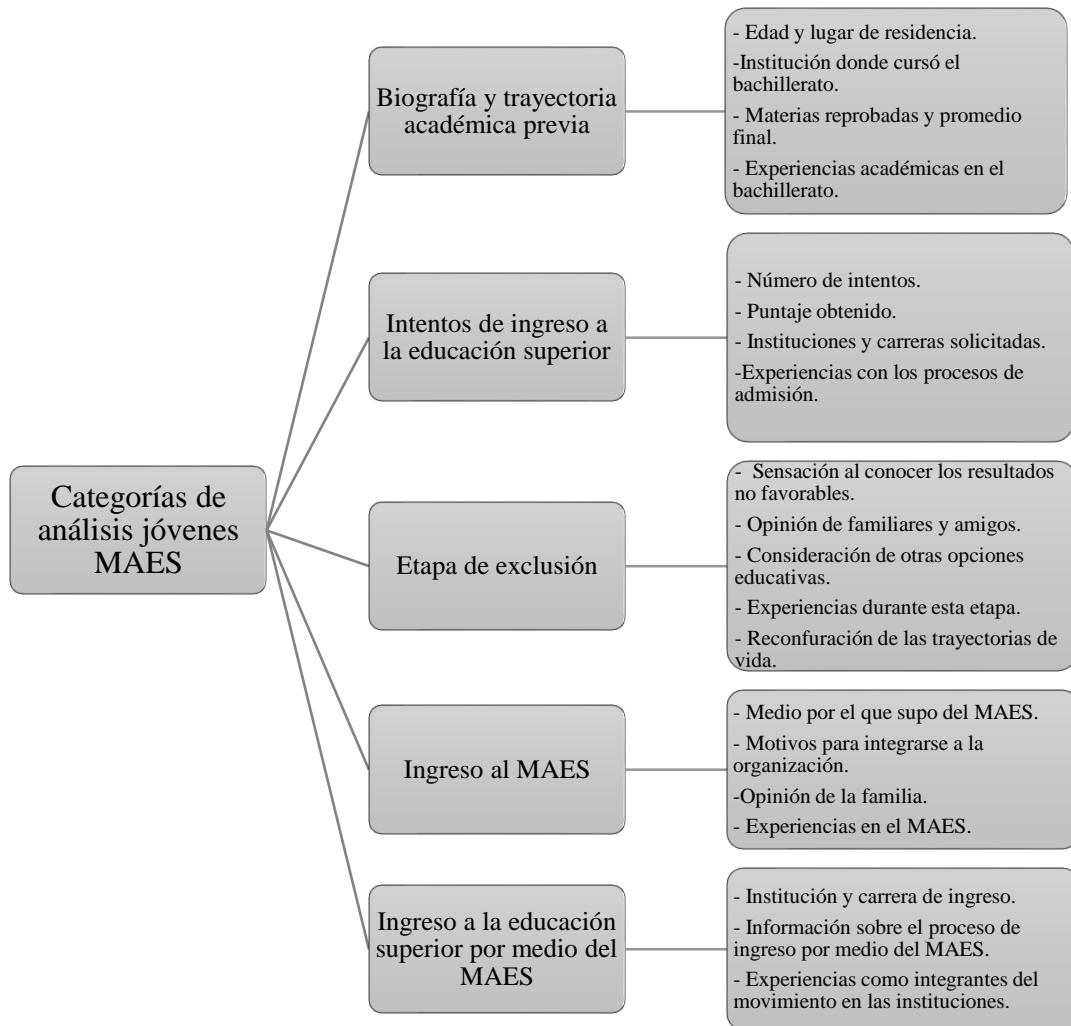
En un primer momento, durante una asamblea, se les invitó a los asistentes que fueran integrantes del MAES a responder voluntariamente una encuesta dividida en cinco apartados relacionados con sus datos personales y trayectoria académica, información socioeconómica, intentos de ingreso a la educación superior, integración al MAES y, en

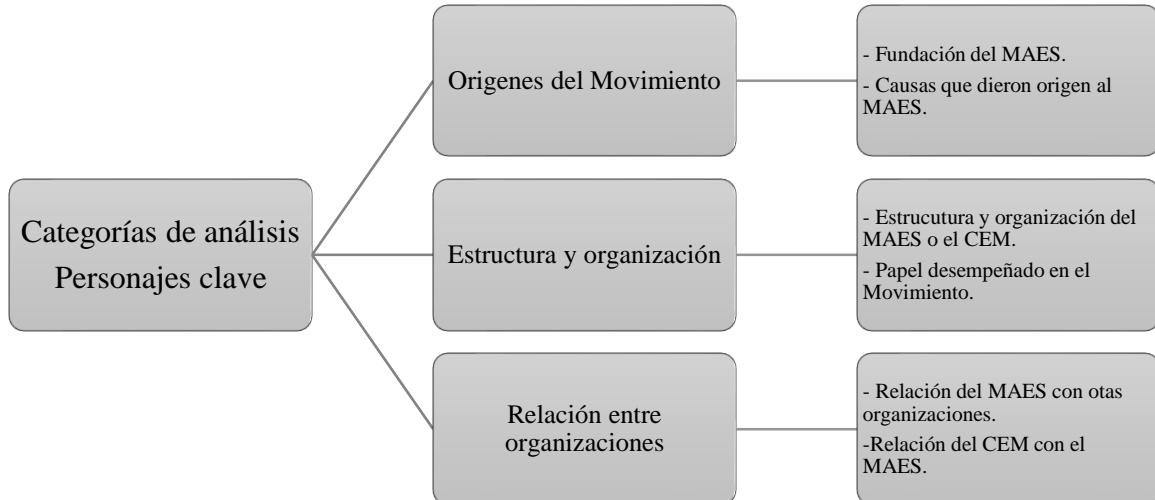
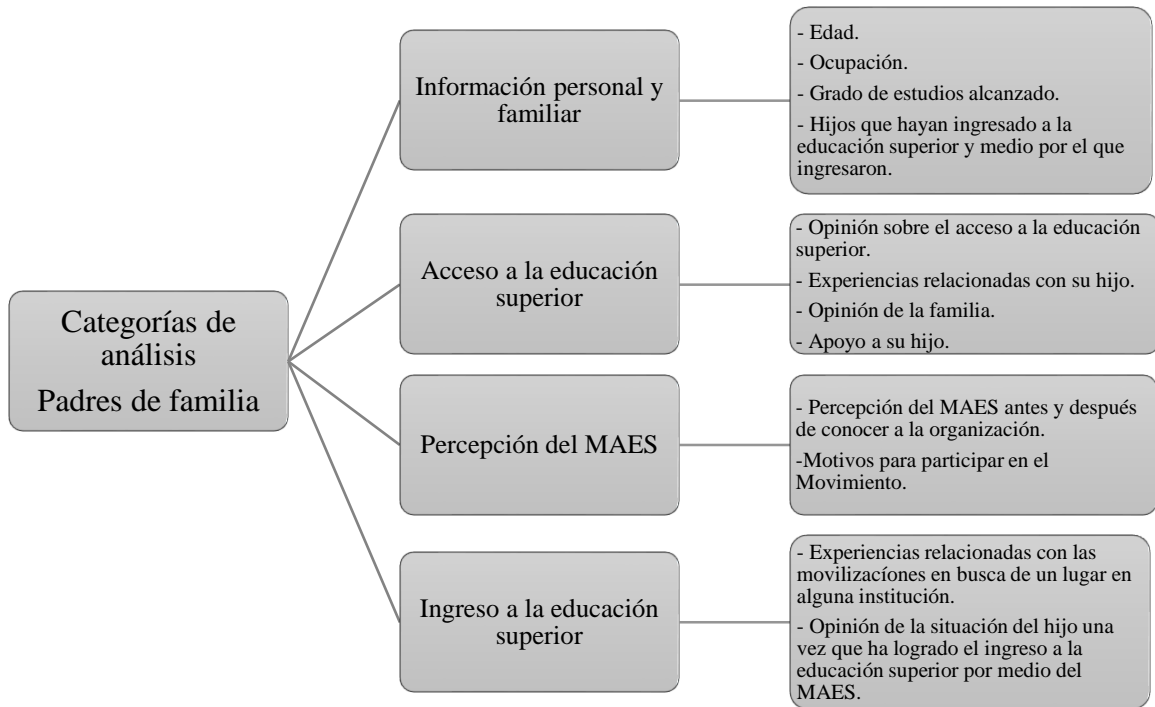
su caso, acceso a la educación superior por medio de la organización. La encuesta también fungió como invitación a una entrevista donde se abordarían con mayor amplitud temas como las experiencias de no ser admitidos en el nivel superior y sobre su participación en el Movimiento.

Las entrevistas se diseñaron con base en las categorías de análisis que variaron dependiendo de las personas entrevistadas. Se detallan a continuación los tres principales grupos en los que se clasificaron, así como las categorías y temas con los cuales se diseñaron las entrevistas para cada uno de ellos (figura 2):

- Jóvenes del MAES: Son los aspirantes que no lograron ingresar a la educación superior y decidieron integrarse a la organización como medio para obtener un lugar en alguna institución. Este grupo incluye tanto a aquellos jóvenes que habían ingresado en años anteriores a través del MAES como a quienes se movilizaban en busca de un sitio al momento de la entrevista
- Padres de familia: Son los padres de los jóvenes integrantes del MAES.
- Personajes clave: Son los personajes que ocupan o desempeñaron un papel activo en el Movimiento u otras organizaciones relacionadas con el MAES.

Figura 2. Categorías de análisis





Fuente: Elaboración propia

El principal reto metodológico que acompañó buena parte del trabajo de campo de esta investigación fue enfrentarse a la renuencia de los jóvenes y padres de familia integrantes del MAES a participar en las encuestas y entrevistas, ya que temían que la información proporcionada comprometiera los procesos de negociación de ese año y posteriores.

Es importante señalar que en todo momento se les hizo saber a los participantes de esta investigación la confidencialidad de la información proporcionada, tanto en las encuestas como en las entrevistas y observaciones realizadas en el seguimiento a las actividades del movimiento. Por esta razón, los nombres reales de los jóvenes y padres de familia fueron sustituidos por seudónimos que ellos eligieron o que se asignaron aleatoriamente. En el caso de los personajes clave, ellos solicitaron o autorizaron la aparición de sus nombres.

Las primeras encuestas y entrevistas a profundidad realizadas permitieron generar un efecto de bola de nieve que trajo consigo la participación de otros jóvenes y padres de familia que los mismos entrevistados o conocidos recomendaron. Para los nuevos casos que no contaban con encuesta, ésta se les aplicó al momento de la entrevista, por lo que a cada joven y padre de familia entrevistado corresponde también una encuesta.

Las entrevistas a profundidad se llevaron a cabo, principalmente, en los cubículos del Comité Estudiantil Metropolitano (Facultad de Ciencias de la UNAM), plantones, asambleas y diversas facultades de la UNAM. En algunos casos, debido a las dificultades por falta de tiempo de los jóvenes o su lugar de residencia, las entrevistas se realizaron por medio de llamadas telefónicas y videollamadas. En todos los casos, siempre bajo el consentimiento de que la conversación sería grabada con equipo de audio.

Las entrevistas y encuestas realizadas a los distintos grupos de personas que participaron en esta investigación se distribuyen de acuerdo a la tabla 2:

Tabla 2. Personas encuestadas y entrevistadas

Nombre joven MAES	Encuestado	Entrevistado
Emilio	X	X
Lucía	X	X
Irma	X	X
Ari	X	X

Lorena	X	X
Edson	X	
Genaro	X	
Fabiola	X	
Sergio	X	
Carlos	X	
Angélica	X	
Nubia	X	
Ernesto	X	
Esmeralda	X	
Beatriz	X	
María	X	
Jorge	X	
Óscar	X	X
Fernanda	X	X
Araceli	X	X
Gabriel	X	X
Roberto	X	X
Karla	X	X
Total jóvenes MAES	23	11

Nombre padre de familia	Encuestado	Entrevistado
Alberto	X	X
Nora	X	
Adrián	X	
Sonia	X	
Elsa	X	X
Antonio	X	
Total padres de familia	5	2

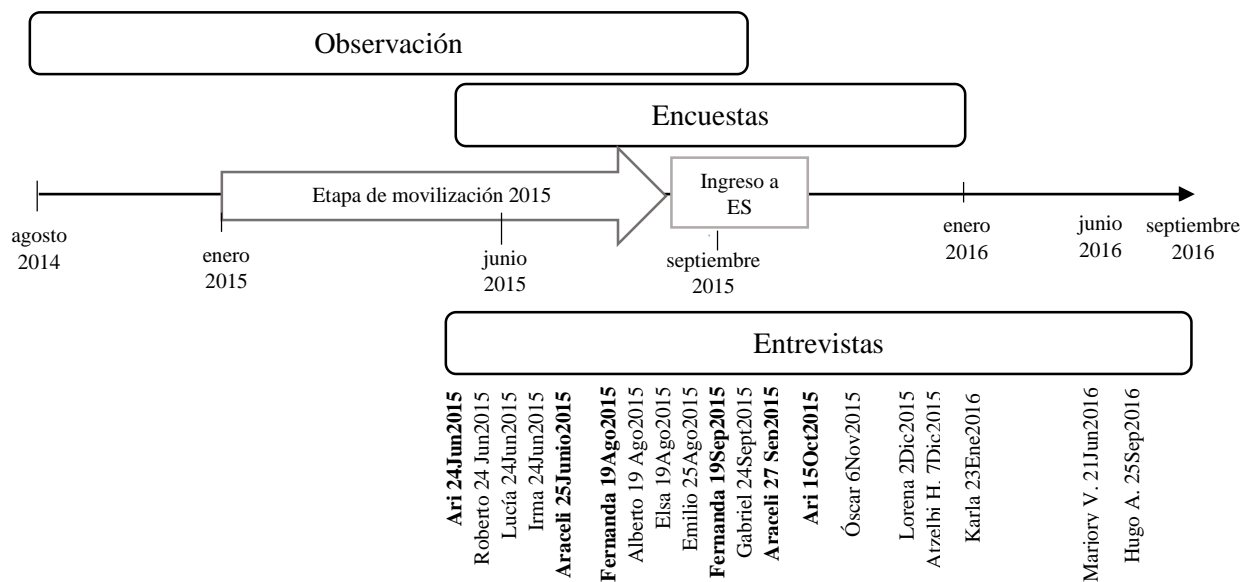
Nombre personaje clave	Encuestado	Entrevistado
Atzelbi Hernández		X
Marjory Vivanco		X
Hugo Aboites		X
Total personajes clave	0	3

Fuente: elaboración propia

Es así que el análisis y resultados de esta investigación parten de los datos de 23 encuestas a jóvenes y 5 padres de familia de las que lograron concretarse 11 entrevistas a jóvenes y 2 padres de familia. Igualmente, se optó con recuperar la perspectiva de otros actores involucrados en el movimiento como Atzelbi Hernández, uno de los personajes más visibles dentro de los líderes del MAES; Marjory Vivanco, una de los fundadores del CEM e integrante hasta el 2000 y; Hugo Aboites, académico que ha acompañado y asesorado al MAES durante varios años.

La etapa del trabajo de campo compuesta por el periodo de observación, encuestas y entrevistas se distribuyó de la siguiente manera (figura 3):

Figura 3. Distribución del trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

Nota: Los nombres en negritas señalan a los jóvenes a los cuales se les realizó entrevista en distintos periodos.

Si bien para la mayoría de los casos se realizó una entrevista por joven, ya sea en la etapa de movilización o como estudiantes que habían logrado su ingreso por medio del movimiento, para tres de ellos surgió la oportunidad de entrevistarlos en estos dos momentos —aunque en la sistematización de los datos ambas entrevistas se consideran una misma— lo que permitió dar un seguimiento más longitudinal de sus experiencias desde el momento de la movilización hasta que lograron obtener un lugar en alguna institución.

La información recabada de las entrevistas fue transcrita en su totalidad y se realizaron matrices que permitieran establecer relaciones entre los datos proporcionados por los sujetos y sus respectivas categorías de análisis. Estas matrices también ayudaron a comparar los casos, por ejemplo, de los jóvenes integrantes del MAES para identificar contrastes o coincidencias que encaminaran a un análisis lo más profundo posible.

Capítulo 2. El Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

Introducción

Este capítulo presenta una breve semblanza de los movimientos estudiantiles que son antecedente inmediato del MAES y llevaron a su conformación. Se realiza una revisión conceptual acerca de las nociones relacionadas con el estudio de los movimientos sociales y la acción colectiva con las cuales se busca caracterizar al MAES. Además, También se revisan algunos elementos del MAES como su historia, organización, similitudes y diferencias con otras organizaciones de aspirantes no admitidos en el nivel superior. Al final, se ofrece una descripción detallada de los mecanismos de ingreso de sus miembros a la educación superior identificados en esta investigación.

La información presentada corresponde, principalmente, a testimonios de los integrantes del MAES, en particular, de uno de los personajes más visibles del movimiento. En este sentido, esta informante representa una voz relevante en tanto que ha sido parte del MAES desde su creación y, actualmente, se mantiene activa como parte de la organización. También se hace uso de información contenida en sitios electrónicos del MAES y de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo de esta investigación, así como de los testimonios de dos personajes cercanos al proceso de conformación del movimiento.

2.1 Una tradición de movimientos estudiantiles

Lo que se pretende en este apartado es presentar al lector un rastreo general inmediato de una tradición de movimientos estudiantiles, desde la década de los ochenta, que ofrecieron un campo fértil para la conformación del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior.

Las instituciones de educación superior, pero principalmente aquellas bajo el modelo universitario no son instituciones neutrales y ajenas de la política (Ordorika, 2006). El caso UNAM no es la excepción; en esta institución se han gestado, por ejemplo, los primeros indicios de movilizaciones estudiantiles como el de que llevó a conseguir la autonomía de esta institución en 1929 o la importante participación de la Universidad en el hito que representa el movimiento estudiantil de 1968 en México.

En un periodo al que se le denominó la “década perdida” —caracterizada por una baja en los ingresos provenientes del petróleo, ajustes al gasto gubernamental y la adopción de un nuevo modelo económico— tuvo lugar uno de los movimientos estudiantiles más representativos en la historia de la UNAM: el movimiento estudiantil de 1986. Este conflicto surge ante la intención de una serie de modificaciones a los reglamentos de inscripción, exámenes y cuotas que generaron una intensa actividad política (Álvarez, 1991). Así, las propuestas del entonces rector Jorge Carpizo, por medio del documento *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, “restringían el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad, estandarizaban los sistemas de evaluación y aumentaban los costos de la educación en el nivel de posgrado” (Ordorika, 2006, p. 326).

En este documento se enlistaban algunos de los principales problemas que la administración de Carpizo consideraba que necesitaban una pronta solución como el bajo rendimiento académico, ausentismo de los docentes, una desvinculación de la investigación de los problemas nacionales y exceso de burocracia. Además, la administración del Dr. Carpizo señalaba que “la Rectoría está dispuesta a asumir todos los riesgos que pueda implicar el mejoramiento de la Universidad, porque ha llegado el momento en que la palabra tiene que seguir a la acción” (Acuña, 1987, p. 1).

Ante este escenario de modificaciones, surge el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), el cual estaba conformado por estudiantes pertenecientes a distintas escuelas de la UNAM, entre ellos, una importante presencia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias de donde surgirían algunos de los personajes más destacados del movimiento como Carlos Imaz, Antonio Santos e Imanol Ordorika, respectivamente:

El movimiento del CEU fue el primer movimiento estudiantil victorioso en muchísimos años; logró que la Universidad se mantuviera simbólicamente gratuita, echó abajo las restricciones de acceso y permanencia para los estudiantes, y consiguió abrir el proceso hacia un Congreso Universitario. Más importante aún, el CEU generó un nuevo agrupamiento de la izquierda universitaria, reactivó al personal académico y sus organizaciones, y generó un ambiente de participación entre los universitarios. En suma, el movimiento estudiantil construyó una

correlación de fuerzas favorable a la transformación democrática de la UNAM (Ordorika, 2006, p. 332).

El CEU también tendría sus vestigios en la conformación de otras organizaciones como el Comité Estudiantil Metropolitano (CEM), instalado en la Facultad de Ciencias de la UNAM, en donde se reunían personajes como Higinio Muñoz, también participante en el movimiento de 1986, que sería un personaje importante en la configuración del MAES como se verá más adelante.

En 1995 tienen lugar dos eventos que también resultan relevantes y que ocurren casi de manera consecutiva: el movimiento de los llamados rechazados de la UNAM y la huelga que se suscita en los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Los cambios en los mecanismos de ingreso al bachillerato de la UNAM —que otorgaban ventajas para las escuelas particulares incorporadas a esta institución— y la adopción de un instrumento propio para seleccionar a los aspirantes, generaron un creciente número de jóvenes no admitidos a quienes se les fueron sumando paulatinamente también los no admitidos en la UNAM a nivel licenciatura (Wuest y Mar, 2000).

Como consecuencia de lo anterior, el 22 septiembre de ese mismo año, un grupo de estos jóvenes agrupados en el Movimiento de Estudiantes Excluidos (MEE), liderados por Fernando Belaunzarán y Adolfo Llubere, tomaron el edificio de Rectoría de la UNAM en demanda de condiciones de equidad y transparencia en el proceso de selección y soluciones al problema de la demanda educativa en esa institución:

La captura de la rectoría de la UNAM fue el acto simbólico de “toma del poder” con el que algunos dirigentes y pequeños grupos de estudiantes rechazados pretendieron mostrar que su lucha era contra una política deliberada de reducción de la matrícula, de “estrangulamiento” de las oportunidades de acceso a la universidad, y de corrupción de las máximas autoridades universitarias (Acosta, 1995).

El proceso de negociación se vio interrumpido en varias ocasiones, una de ellas cuando Rectoría había establecido que los jóvenes del MEE ocuparían los lugares de los aspirantes seleccionados que no formalizaran su inscripción, alrededor de 6 mil 500 (Ordorika,

2006). Al final, el conflicto se dio por concluido el 13 de octubre cuando cerca de 2 mil jóvenes lograron obtener un lugar tanto a nivel bachillerato y licenciatura de la UNAM (Redacción, 1995). Esto representaría, posiblemente, el primer precedente de movimiento de aspirantes excluidos integrados formalmente en una organización hasta ese momento.

Por otra parte, en octubre siguiente a la movilización del MEE, las autoridades universitarias anunciaron modificaciones al plan de estudios y la reducción de cuatro a dos turnos en el subsistema del CCH, esto último implicó denuncias relacionadas con intentos de reducir la matrícula en estas escuelas. La relación del MEE con el conflicto de los CCH quedaba asentada así por el semanario Proceso:

La calma que había vuelto a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) después del viernes 13 de octubre, cuando las autoridades universitarias dieron por concluido el problema planteado por el Movimiento de Estudiantes Excluidos [...] se rompió el 1º de noviembre, cuando los inconformes trasladaron el conflicto de Ciudad Universitaria a los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), en cuyos cinco planteles iniciaron paros, que ya se convirtieron en indefinidos.

Ahora, bajo el nombre de Consejo General de Huelga del CCH, un grupo de estudiantes encabezados por Adolfo Llubere, Fernando Belaunzarán y Víctor Valero, dirigentes del movimiento, demandan que no se apruebe la propuesta de Plan de Estudios de los CCH; que se lleve a cabo un congreso con la participación de estudiantes, profesores y trabajadores; la apertura de los 87 grupos de primer semestre que no tienen alumnos, así como cubrir la máxima capacidad instalada en la UNAM, respeto del pase reglamentado a licenciatura y libre elección de carreras por los estudiantes (Redacción, 1995).

Como señala Ordorika (2006), con el cambio en el plan de estudios, el CCH perdía parte de su propuesta pedagógica original lo que convertía a estas escuelas en una opción más tradicional. Acuerdos poco claros y un desgaste del movimiento provocaron que la huelga fuera levantada en enero de 1996 y que los cambios en los CCH se implementaran sin otros inconvenientes.

Por otro lado, en este rápido recuento de movimientos en la UNAM destaca, desde luego, el movimiento de 1999 que representa el conflicto estudiantil más largo en la historia de la UNAM. En 1997, la restricción de lugares para los egresados del bachillerato de la UNAM y las limitaciones del pase reglamentado para aquellos estudiantes que concluyeran su bachillerato en periodos mayores a cuatro años con promedio inferior a siete, aunado a una debilitación de los movimientos de rechazados y del CCH, generaron un ambiente de confianza en la cúpula universitaria para intentar nuevamente el incremento de las cuotas estudiantiles (Ordorika, 2006).

Mediante el documento “Universidad Responsable, Sociedad Solidaria” el rector Barnés señalaba que era necesario diversificar el financiamiento de la Universidad y que el aumento de las cuotas era con la finalidad de obtener ingresos complementarios que permitieran mejoras en la institución:

El 11 de febrero de 1999 Barnés propuso ante el pleno del Consejo Universitario (CU) elevar las cuotas de inscripción del bachillerato de 15 centavos a \$680.00 semestrales (veinte salarios mínimos), y las de licenciatura de veinte centavos a \$1,020.00 semestrales (treinta salarios mínimos) (Pérez, 2014).

El Consejo Universitario no tardó en darle su aprobación y turnó el proyecto a cada uno de los consejos técnicos de las escuelas y facultades para su discusión. Tras varios acercamientos, la comunidad estudiantil inconforme se organizó por medio del Consejo General de Huelga. Con una postura firme, por parte de las autoridades educativas, de no echar atrás las modificaciones al Reglamento General de Pagos (RGP), la huelga estalló el 20 de abril de 1999:

Los estudiantes dieron a conocer un pliego petitorio, que formaba parte del Segundo Manifiesto a la Nación y que incluía, además de la abrogación del RGP, las siguientes demandas: 1) la derogación de las modificaciones aprobadas el 9 de junio de 1997 por el Consejo Universitario (ingreso, pase reglamentado y requisitos de permanencia); 2) independencia absoluta por parte de la UNAM respecto al CENEVAL; 3) rechazo al Examen Único de Bachillerato y al General de Egreso de la Licenciatura; 4) desmantelamiento de toda estructura policíaca que opera en la UNAM; 5) corrimiento del calendario escolar y administrativo por el

tiempo que durara el movimiento, 6) un espacio resolutivo para discutir los otros puntos de la plataforma de lucha y la transformación global de la universidad; esta última era expresada, no sin discusiones sobre su naturaleza, composición y carácter —resolutivo o no—, como la realización de un congreso (Wuest y Mar, 2000. La numeración de las demandas es propia).

No obstante que el movimiento, pese a marcada diferencias internas, logró la derogación de los cambios a la RGP el 9 de junio de 1999, el CGH mantuvo una posición en la que se asumía que las demandas no eran negociables y optaban por la abrogación (Wuest y Mar, 2000). Lo anterior extendió el tiempo de la huelga hasta que elementos de la Policía Federal intervinieron, el 6 de febrero de 2000, en el campus de Ciudad Universitaria para desalojar a los huelguistas y dar por terminado el conflicto estudiantil

Estos conflictos estudiantiles pueden ser considerados como antecedentes inmediatos que propiciaron condiciones para la creación de una organización como el MAES en una institución con las particularidades de la UNAM. Es así que el MAES, de manera indirecta o indirecta, hereda estructuras de organización y aprendizajes de estas movilizaciones estudiantiles que permitirán entender las características del MAES presentadas en el siguiente apartado.

2.2 Creación del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

El MAES tiene sus antecedentes en el llamado Comité Estudiantil Metropolitano (CEM). Dicho movimiento surge en 1996 y se aloja desde entonces en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Higinio Muñoz, que murió en 2010, fue un activista de los movimientos estudiantiles de 1986 y 1999 en la UNAM y es considerado el principal fundador del CEM y también del MAES.

En 1996, cuando se da a conocer por primera vez la convocatoria para el examen único de ingreso a la educación media superior en la ZMCM organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, integrantes del CEM decidieron ofrecer cursos de preparación para el examen de ingreso a la educación media superior:

El Comité Estudiantil Metropolitano (CEM) [...] se interesó particularmente en los problemas del ingreso y permanencia de los jóvenes en la educación pública [...]. Al saberse de la convocatoria del examen único, esta nueva organización tomó varias iniciativas: decidió ofrecer un curso de preparación a los estudiantes de secundaria que comenzaron a impartirse en la Escuela Superior de Ingeniería y Mecánica (IPN), en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (UNAM) y en la Facultad de Ciencias (UNAM). Los cursos permitieron a los padres de familia y demandantes conocerse desde antes de los resultados y comenzar a organizarse (Aboites, 2012, p. 433).

Estos cursos eran impartidos por estudiantes provenientes, en su mayoría, de la Facultad de Ciencias que pertenecían al CEM, ellos eran los encargados de difundir la información de los cursos en los alrededores de Ciudad Universitaria y en algunas instituciones de bachillerato:

Ya la mayoría nos estábamos graduando [...] empezamos a dar cursos gratuitos para presentar el examen a los cuales llegaron como 200 jóvenes. [En nuestro grupo] teníamos físicos, teníamos matemáticos, teníamos biólogos [...]. Tomamos las aulas, comenzamos a ver en qué horarios había huecos, consultamos a los *profes*. Total, nos colamos y tomamos medio-clandestinamente las aulas de la Facultad de Ciencias y empezamos a dar ahí los cursos. Tuvimos que estudiar las guías de ingreso [...] y lo que hacíamos era buscar compañeros que pudieran dar las clases (Marjory comunicación personal, 21 junio de 2016).

Desde 2003, el CEM comenzó también a ofrecer cursos para el ingreso a la educación superior y se consideró la idea de conformar una organización que agrupara a los aspirantes no admitidos en el nivel superior:

Discutimos que la apuesta iba a ser aprovechar el único trabajo permanente que como organización habíamos tenido desde el año [19]96, que es un curso de preparación para el examen al nivel medio superior. Hasta 2003-2004 el curso había sido sólo para el ingreso al bachillerato. A partir de esta fecha, decidimos también hacerlo para la licenciatura y lo que discutimos fue proponerles a los compañeros que estaban tomando un curso que formáramos juntos, en colectivo,

un movimiento de rechazados de la licenciatura de la UNAM en particular, pero que no fuera exclusivo (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

La necesidad de conformar un movimiento de aspirantes no admitidos en la región metropolitana de la Ciudad de México que señalara el problema del acceso a la educación superior como un problema estructural llevó a algunos integrantes del CEM a invitar a los jóvenes de los cursos para el nivel superior a crear, en 2006, el Comité de Aspirantes a la Educación Superior (CAES) que después cambiaría su nombre a Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación.

Entre los propósitos del CAES estaban ser un movimiento que trascendiera los problemas particulares de aspirantes no admitidos de cada institución para poder organizarse en un movimiento con influencia en el nivel metropolitano. De esta manera, se buscaba entablar negociaciones con todas las instancias educativas involucradas en el problema del acceso y no sólo a nivel interno de cada institución:

En general, lo que decíamos era que los movimientos de rechazados habían tenido ciertas características en su proceso histórico desde los sesenta y tenía que ver con la relación con los movimientos directamente con la universidad que los había rechazado. Es decir, está el movimiento de rechazados de la UNAM, el movimiento de rechazados del Politécnico que se dirige a esa universidad a reclamar espacios, el movimiento de rechazados de la UABJO en Oaxaca, de la Nicolaita de Michoacán, de la Benemérita de Puebla. Digamos que establecen la negociación directamente con la institución. Lo que nosotros decíamos es que teníamos que establecer un movimiento de rechazados a nivel metropolitano que señale el problema como un problema estructural. (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

A lo largo de más de 10 años de existencia, el MAES ha elaborado una serie de planteamientos que condensan sus propuestas de solución al problema del acceso a la educación superior y que, actualmente, conforman las nueve demandas de la organización las cuales se citan íntegramente a continuación:

1. Que se garantice el derecho a la educación media superior y superior, pública, gratuita y de alto nivel académico para todos los jóvenes que lo soliciten y que hayan concluido el nivel de estudios inmediatamente anterior.
2. Que se aumente de inmediato la matrícula en la UNAM, IPN, UAM, UPN, UACM y en el conjunto de instituciones públicas que imparten educación media superior y superior en la Ciudad de México y su área metropolitana, hasta lograr el acceso de todos los aspirantes.
3. Que se construyan nuevas instituciones públicas de educación superior que ofrezcan una excelente formación en la docencia, investigación y difusión de la cultura, de acuerdo con el modelo universitario de la UNAM, IPN, UAM, UPN y UACM.
4. Que se cancele el examen de admisión como mecanismo para el ingreso a la educación media superior y superior. Que se abra un debate público y una consulta democrática para diseñar un nuevo procedimiento, basado en la justicia y la equidad, para el ingreso de todos los aspirantes
5. Que se aumente de manera inmediata el presupuesto destinado a la educación pública, de tal forma que se garantice un alto nivel académico de las instituciones y el acceso de todos los aspirantes al nivel medio superior y superior.
6. Que se incorpore al Colegio de Bachilleres como sistema metropolitano de bachillerato a la Universidad Autónoma Metropolitana, garantizando el pase directo de los egresados del Colegio de Bachilleres a las licenciaturas de la UAM.
7. Que se incorpore a todos los planteles de carácter técnico del área metropolitana como son el CETIS, el CONALEP y CECYTEM, a un sistema de bachillerato tecnológico del Instituto Politécnico Nacional, garantizando el pase directo de los egresados de este bachillerato a los estudios profesionales en el IPN
8. Que las Preparatorias Oficiales del Estado de México y los Colegios de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) se incorporen como parte del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM),

garantizando el pase directo de los egresados de este bachillerato a las licenciaturas de la UAEM.

9. Que se incorpore el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) como sistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), formalizando el pase directo de los egresados del IEMS a las licenciaturas que la UACM imparte (MAES, 2016).

Para el MAES, estas son demandas que deben resolverse en conjunto y que ninguna de ellas funciona por separado ya que se encuentran interrelacionadas. Estas son las demandas con las que el movimiento suele presentarse en cualquier acto público y en las mesas de diálogo con las autoridades.

Aunque reconocen que ninguna de ellas ha sido resuelta de manera total, consideran que han tenido influencia en cambios como el suscitado en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) donde los estudiantes con promedio superior a 9.5 de las Preparatorias Oficiales y Colegios de Bachilleres de esa entidad pueden ingresar de manera directa a la UAEMex.

2.3 El MAES: ¿acción colectiva, movimiento social, sistema de protesta u organización?

Resulta conveniente situar al MAES de acuerdo a las diferentes nociones que implican los conceptos de acción colectiva, movimiento social, sistema de protesta y organización, esto permitirá comprender algunas de las características y dinámicas internas del Movimiento por medio de la perspectiva que brindan las diversas teorías sociales que estudian estos fenómenos. En primera instancia, existen perspectivas que sitúan a la acción colectiva como una acción desarrollada y acordada por un conjunto de individuos que comparten una misma orientación (Cadena-Roa, 2016). En este sentido, la acción colectiva está definida por la presencia de un sistema de relaciones sociales que vincula e identifica a los individuos que participan en ella, para lo cual es necesario la presencia de un conflicto que los ponga en oposición frente a otros actores colectivos. (Melucci, 1986).

Si bien los movimientos sociales son considerados formas de acción colectiva, no toda acción colectiva puede ser considerada un movimiento social en el sentido de que los movimientos sociales están relacionados con cambios en las relaciones sociales y la

cultura (Tarrés, 1992), por ejemplo, con la transformación de los canales participación política y las relaciones de fuerza en los procesos de toma de decisión (Melucci, 1986). Para otros autores, como Cadena-Roa (2016), la principal diferencia entre la acción colectiva y los movimientos sociales es, entre otros, su duración: “los MS [movimientos sociales] sostienen interacciones reiteradas con oponentes y otros públicos durante periodos más o menos prolongados” (p. 3).

Desde otro enfoque que trata de situar a la movilización contemporánea frente a la noción que concibe a los movimientos sociales con una identidad colectiva constante, se encuentra la línea de análisis de la protesta social que concibe a ésta como una forma de acción colectiva intencionada y orientada al sostenimiento de demandas dirigidas al Estado:

La pertinencia del concepto de protesta social, en cambio, estaría en su posibilidad de interpretar el carácter segmentario de la acción colectiva contemporánea en dimensiones como la identidad, la diversidad de temas involucrados en las protestas y los formatos de la misma, al tiempo que enfatizaría el sentido político particular y concreto de cada protesta o ciclos de protesta (Manzano, 2004).

Bajo una perspectiva similar, se encuentra el concepto de sistemas de protesta desarrollado por Estrada (2015) —con base en la idea de movimientos de protesta de Niklas Luhmann— que concibe a los diversos colectivos, asociaciones y organizaciones como componentes de un subsistema particular del sistema de protesta en el cual no se espera que todas estas organizaciones estén coordinadas constantemente.

Por último, se encuentra una línea de estudio relacionada con el estudio de las organizaciones sociales en las cuales se considera a las organizaciones como una forma de acción colectiva. Estas organizaciones no siempre están institucionalizadas ni estructuradas, incluso, pueden surgir de una voluntad conjunta de individuos con propósitos de distinta índole, los cuales buscarán ser resueltos por medio de acciones coordinadas (Puga y Luna, 2008). En este sentido, se habla también de las organizaciones de los movimientos sociales (OMS), las cuales son asociaciones que componen a los grandes movimientos sociales y que, pese a no ser organizaciones formales estables,

pueden integrar importantes movilizaciones en momentos coyunturales (Cadena-Roa, 2016).

En este sentido, la acción colectiva pareciera colocarse en la base de los movimientos sociales, sistemas de protesta y las organizaciones. Esta es una de las primeras dificultades de tratar de categorizar al MAES con los conceptos anteriormente presentados pues cada uno de ellos se encuentra interrelacionados y, empíricamente, resulta complejo identificar las características que distinguen a cada una de estas nociones. No obstante, el MAES presenta diversos elementos propios de los movimientos sociales como las interacciones reiteradas de acciones de protesta frente a las autoridades de las cuales se benefician sus integrantes, pero esto no implica que el MAES trastoque las relaciones sociales o culturales. Por otra parte, presenta mayores rasgos de una acción colectiva que se relaciona con acciones coordinadas en presencia de un conflicto, pero que carece de una sólida base identitaria como se verá más adelante.

Las nociones que más se aproximan a caracterizar al MAES son las de organización y un subsistema de protesta, en este sentido, el MAES se asemeja una organización en la cual se agrupan un conjunto de individuos que persiguen un objetivo común que es el ingreso a la educación superior. Asimismo, el MAES también se erige también como una OMS o subsistema de protesta que forma parte de otros movimientos sociales ante situaciones coyunturales, es bajo estas perspectivas que se entenderá la MAES a lo largo de esta investigación.

2.4 Estructura y organización

El MAES se declara como un movimiento horizontal en donde las decisiones se toman por medio de la asamblea que es el principal mecanismo de toma de decisiones dentro del movimiento: “somos herederos [...] de una discusión de movimiento social en los noventas sobre cómo debe hacerse política que, tal vez, inauguraron los compañeros del EZLN [...] toda la idea de la horizontalidad como mecanismo para tomar decisiones” (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

De esta manera, la asamblea la componen, principalmente, los jóvenes no admitidos en alguna institución de educación superior que no han podido ingresar en el proceso de

selección reciente o anteriores. También la conforman jóvenes que han logrado ingresar a la educación superior como producto de las movilizaciones pasadas y que han decidido regresar a apoyar las actividades del MAES. Además, participan personajes que no necesariamente fueron excluidos del nivel superior, tal es el caso de estudiantes de la UNAM e integrantes de otras organizaciones afines al movimiento. Es importante señalar que la asamblea cuenta con una considerable presencia de padres de familia que suelen acompañar a sus hijos durante todo el proceso de movilización y, en su caso, continúan apoyando —aun obtenido el ingreso— como retribución al movimiento.

El llamado a la reunión de la asamblea se realiza en función de las necesidades de la organización. Así, por ejemplo, durante la etapa de mayor actividad del MAES, la asamblea puede reunirse varias veces por semana y —en los meses donde los requerimientos son menores— se convoca a una reunión mensual en la Facultad de Ciencias o en algún lugar acordado previamente. Por ejemplo, en agosto de 2015, se realizaba una asamblea los sábados en la Facultad de Ciencias para acordar los detalles de las movilizaciones de la semana entrante. Al finalizar dichas actividades, la asamblea se reunía para hacer un balance de las marchas llevadas a cabo y programaba una nueva reunión para el sábado próximo.

Como se ha mencionado, las principales instituciones de educación superior del país ubicadas en la ZMCM publican dos convocatorias de ingreso en el primer semestre. En este sentido, el MAES presenta un ciclo que parece ser constante: el periodo de mayor actividad comienza al inicio de cada año cuando se publican las primeras convocatorias de ingreso al nivel superior y culmina hasta la firma de acuerdos con los cuales los integrantes del MAES obtienen un lugar en alguna institución.

No obstante, se puede señalar que el periodo de mayor intensidad y magnitud de las actividades del MAES se presenta de junio a agosto, ya que es en estos meses donde se conocen en su totalidad los resultados de ambas convocatorias de las diversas IES y comienzan las negociaciones para establecer las mesas de diálogo que llevarán a la posterior firma de acuerdos para el ingreso a la educación superior. Es en este periodo donde el movimiento llega a agrupar a más de 200 jóvenes, el resto del año no supera la mitad de dicha cantidad.

Lo anterior se explica porque el movimiento utiliza la estructura de oportunidades políticas (Tarrow, 1997) que brinda la coyuntura creada por los procesos de admisión, justo cuando más se visibiliza el problema de los aspirantes no admitidos:

Al hablar de estructura de las oportunidades políticas me refiero a dimensiones congruentes —aunque no necesariamente formales o permanentes— del entorno político que ofrecen incentivos para que la gente participe en acciones colectivas al afectar a sus expectativas de éxito o fracaso [...]. El concepto de estructura de las oportunidades políticas nos ayuda a comprender por qué los movimientos adquieren en ocasiones una sorprendente, aunque transitoria, capacidad de presión contra las élites o autoridades y luego la pierden rápidamente a pesar de todos sus esfuerzos (p. 155-156).

De acuerdo a lo observado, en las asambleas se establece una mesa que será la encargada anotar los temas propuestos a tratar en la reunión y guardar el orden de las participaciones. Esta mesa suele conformarse con la participación voluntaria de los jóvenes del MAES y, que cabe mencionar, suele concentrarse en un grupo reducido de integrantes que asumen un mayor grado de involucramiento.

Los temas que se abordarán en la asamblea son propuestos por los asistentes y van en función tanto de las dudas que tengan cada uno de los jóvenes como de los asuntos que son de interés para toda la organización:

Todos los compañeros que participan en el movimiento tienen esta obligación de asistir a la asamblea y es ahí donde se discute y se acuerda el plan de acción, las demandas del movimiento y todo lo que tiene que ver con la dinámica cotidiana (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

En la asamblea se gestan las acciones que emprenderá el movimiento y se someten a consideración de los presentes mediante una votación simple, incluso, la aceptación o no de las propuestas de las autoridades educativas durante el periodo de negociaciones. Al final de cada asamblea, se realiza un recuento de los acuerdos logrados los cuales son difundidos por los distintos canales de comunicación, principalmente redes sociales, para

hacerlos del conocimiento del resto de los integrantes. Asimismo, se establece la fecha en la cual se llevará a cabo la siguiente reunión.

Pese a tener algunas características de horizontalidad, en el Movimiento también se puede observar una *diferencia de peso* de las diversas voces en favor de aquellos integrantes con más trayectoria y participación en el MAES, lo cual repercute en una mayor influencia al momento de la toma de decisiones y las propuestas que puedan plantear estos personajes a la asamblea.

La organización interna de la organización también comprende la formación de comisiones a las cuales los jóvenes se adscriben voluntariamente, dichas comisiones se encargan de organizar actividades en torno a necesidades específicas del MAES. Así, por ejemplo, la Comisión de Arte y Cultura tiene el propósito de elaborar estrategias para que las movilizaciones sean vistosas: “en la medida de que no somos miles pues tenemos que encontrar maneras para llamar la atención de la gente, de las autoridades, de los medios de comunicación y hay una comisión encargada de pensar en estas cosas” (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015). También existe una comisión encargada de la comunicación y tiene como finalidad difundir la información con respecto al movimiento por distintos medios, incluyendo a las redes sociales.

Durante la etapa de movilización, todas las comisiones trabajan conjuntamente para lograr el mayor impacto posible en la opinión pública y uno de los parámetros con los cuales suelen medir el éxito de una movilización son las notas periodísticas publicadas en días posteriores a realizada cierta actividad:

La apuesta de los medios de protesta consiste en influir, por medio de irritaciones, interpenetraciones o acoplamientos estructurales, en los medios de masas para colocar *su* tema en la atención de la opinión pública. Su éxito dependerá, por tanto, de su capacidad para mantenerse *visibles* en los *mass media* (Estrada, 2015, p. 211).

En cuanto el seguimiento al MAES permitió entender, la fuente de recursos proviene fundamentalmente de la cooperación voluntaria o *boteo* llevada a cabo al final de las

asambleas y actividades realizadas en la vía pública. Lo anterior, les permite costear papeletas informativas, carteles, mantas, bocinas, entre otros.

Las jornadas de brigadeo, en las fechas y sedes en las cuales se presentan los exámenes de admisión a las distintas universidades, se convierten en uno de los principales medios de difusión y reclutamiento: “Y justo la última vez que lo intenté [ingresar a la universidad] a la salida repartían volantes, siempre repartían volantes los del MAES. Igual me tocó un volante y pues ya dije ‘si no me quedo, tengo que ir’” (Óscar, comunicación personal, 6 de noviembre de 2015).

De esta manera, varios de los jóvenes o papás a los cuales se les proporciona información del movimiento deciden acercarse al MAES:

En el examen del Politécnico me tocó ir a brigadear a Zacatenco yo estaba repartiendo volantes a los papás y [...] a varios de los que yo les entregué volantes asistieron a asambleas y pues sí se interesaron y, afortunadamente, hoy en día [sus hijos] ya están estudiando (Ari, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Si bien el ingreso al MAES se da primordialmente por recomendación de amigos y familiares, las jornadas de brigadeo son fundamentales para el Movimiento ya que de ellas dependen la magnitud y la dimensión que puedan alcanzar las movilizaciones y actividades de ese año en busca de un lugar en la educación superior.

Y esto pareciera necesario, ya que como se ha mencionado, el MAES presenta un ciclo en cuanto a la frecuencia de sus actividades, pero también en el número de sus integrantes. Muchos de ellos no regresan a apoyar al movimiento una vez que han logrado ingresar a alguna institución. Lo anterior ya sea por motivos escolares, falta de disponibilidad de tiempo o por desinterés de continuar movilizándose políticamente.

2.5 El MAES y la diferencia con otras organizaciones de aspirantes no admitidos

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México existe otro grupo de aspirantes no admitidos que reúne a un importante número de jóvenes que quedaron fuera de las principales instituciones de educación superior de la zona. El Movimiento de Aspirantes No Aceptados (MENA) fue constituido formalmente en 2006 después de un congreso estudiantil realizado ese mismo año y tiene su antecedente inmediato en las organizaciones

estudiantiles de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN (CLEP-CEDEP, 2016).

Al ser un movimiento surgido del IPN, el MENA suele tener mayor influencia de negociación y consigue un mayor número de lugares en dicha institución. Por el contrario, el MAES suele obtener un mayor número de lugares para la UNAM, aunque también lo hace para otras instituciones como el mismo IPN, la UPN y la UAEMex:

Creemos que una cosa que nos distingue es justamente esta definición de movilizarnos no para exigir lugares a una universidad en particular, sino para señalar estructuralmente un problema de falta de cobertura en educación superior, señalar como principal responsable a la Secretaría de Educación Pública. Probablemente no tiene precedentes esta idea que hemos tenido una mesa de diálogo donde participen todas las instituciones de educación superior convocadas por la SEP (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

Para ambos grupos, el periodo de movilización y negociación es similar, incluso, han llegado a coincidir en mesas de diálogo en distintos años donde cada movimiento busca obtener un lugar para sus integrantes. Durante los meses que se les dio seguimiento a las actividades del MAES, en varias ocasiones, ambas organizaciones se encontraban en su camino hacia las oficinas de la Secretaría de Educación Pública, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, y solían compartir brevemente el escenario durante algunos mítines.

En este sentido, ambas organizaciones comparten lo que Charles Tilly denomina *repertorio de confrontación*, entendido éste como “la totalidad de los medios de que dispone [un grupo] para plantear exigencias de distinto tipo a diferentes individuos o grupos” (Tilly, 1986, citado en Tarrow, 1997, p. 65). Es decir, los dos grupos utilizan los mismos instrumentos como marchas, plantones y mesas de diálogo que les han servido para conseguir sus objetivos.

Por lo tanto, la diferencia fundamental pareciera ser que el MAES es una organización con un espectro de negociación más amplio que el MENA en tanto que en las mesas de diálogo logra convocar a representantes de instituciones como la UNAM, UAM, IPN, UPN y UAEMex, aunque no todas ofrezcan lugares para ellos.

2.6 Mesas de diálogo, acuerdos y mecanismos de ingreso por medio del MAES

Uno de los propósitos de las movilizaciones del MAES es la búsqueda del establecimiento de las mesas de diálogo con las autoridades. En primera instancia, se busca que la SEP como intermediario convoque a los representantes de cada una de las instituciones de educación superior de la ZMCM y es esta dependencia federal quien decide a qué autoridades se convocan:

De hecho, ahí ha habido una discusión, prácticamente desde 2006, con la SEP por una exigencia nuestra por la presencia de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México [UACM]. A partir de las diferencias políticas que el gobierno federal tiene con la existencia de la UACM, no han querido invitarla a la mesa y nunca han podido formular una explicación [...]. Al final, por más que nosotros hemos exigido, en algunos casos nos han hecho caso como fue en el caso de la UPN o del Autónoma del Estado de México; y en otros casos, como es el caso de la [Escuela] Nacional de Antropología e Historia o el de la [Universidad] Autónoma de la Ciudad [de México], no han escuchado nuestros reclamos de invitarlos (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

La primera mesa de negociación entre las autoridades educativas y el MAES se llevó a cabo en 2006 para la cual ayudó el contexto político y la coyuntura que imperaba en ese momento que fue bien aprovechada por esta organización:

Dado que estaba el plantón de López Obrador, dado que estaba la efervescencia muy fuerte —fue el año de Oaxaca, de la rebelión de los maestros y sobre todo de las comunidades de Oaxaca—, era un año muy tenso, y yo creo que la SEP y gobernación decidieron abrir una mesa [...]. Yo creo que ante el hecho de que este grupo seguía manifestándose y, ante el hecho de que la situación política era muy fuerte, decidieron abrir una mesa (Hugo Aboites, comunicación personal, 5 de septiembre de 2016).

En este sentido, las mesas de diálogo pueden involucrar a distintos actores cada año, tanto en el número de instituciones de educación superior convocadas como en los representantes que asisten. Lo anterior, implica que cada proceso de negociación adquiera

sus particularidades pues en algunas ocasiones un cambio en el representante de determinada institución puede implicar el desconocimiento de acuerdos anteriores y complicar el proceso de negociación actual. Aunado también a que la comisión de diálogo que conforman representantes del MAES que negociarán directamente con las autoridades cambia cada año. Por ello cada proceso tiene sus particularidades.

Una vez que inician las negociaciones, la prioridad del MAES es presentar las nueve demandas y buscarles solución conjunta con las autoridades. Sin embargo, reconocen que no han podido entrar en una discusión profunda con la SEP sobre el problema del acceso a la educación superior y esta dependencia se ha limitado a darles soluciones inmediatas que implican el ofrecimiento de lugares en instituciones únicamente para el ingreso de sus integrantes:

Pese a la derrota de algunos movimientos en determinada coyuntura, éstos siempre mellan el poder. Pero los movimientos también tienen victorias de diversos tamaños, las cuales no son definitivas ni finales, y pueden ser revertidas. Su impronta se nota porque los movimientos trastocan y modifican relaciones sociales (Alonso, 2013, p. 69).

La culminación de todo el proceso de negociación y las mesas de diálogo es la firma de acuerdos con los cuales los integrantes del MAES ingresarán a la educación superior conforme los mecanismos establecidos por cada institución. En este sentido, la obtención de los lugares se asume como una victoria parcial de la asociación en tanto que, como señala el mismo Alonso, trastocan la estructura de poder y logran colocar a sus integrantes en el nivel superior.

2.6.1 La UNAM y el ingreso en años posteriores al primero

De acuerdo con el MAES, la UNAM ha sido una institución que ha estado presente anualmente desde la primera mesa de negociación en 2006 y ha utilizado regularmente el denominado *ingreso en años posteriores al primero, ingreso posterior o ingreso pospuesto*. Este mecanismo consiste, principalmente, en que los jóvenes del MAES que optan por una carrera de la UNAM permanecen un año en alguna institución privada cuyo plan de estudios de la carrera solicitada debe estar incorporado a esta institución.

Como requisito previo para poder ingresar a la UNAM por medio del ingreso posterior está el haber presentado el examen en alguna de las dos convocatorias que publica esta institución en ese mismo año y no haber sido aceptado, para ello deben presentar su boleta-credencial.

Una vez que cumplen con lo anterior, los requisitos que se les piden a los jóvenes dentro de la institución privada es obtener un promedio mínimo de 8.0 en cada periodo escolar y no reprobar ninguna materia. A cambio, lo jóvenes no pagarán ningún monto relacionado con colegiatura, salvo aquellos gastos relacionados con trámites administrativos o materiales escolares. Al finalizar los dos semestres en la institución privada, los jóvenes deben de realizar un trámite que les permitirá realizar su cambio a alguna de las facultades de la UNAM, tanto en el campus central como en las sedes localizadas dentro de la ZMCM en el plan de estudios que corresponda.

Al haber cursado en una institución con incorporación de plan de estudios, el proceso de revalidación no implica mayor inconveniente y es por ello que ingresan sin dificultad al tercer semestre como estudiantes inscritos en alguna facultad de la UNAM. De esta manera, adquieren todos los derechos y obligaciones al igual que aquellos jóvenes que ingresaron por medio del pase reglamentado o el examen de admisión.

Sin embargo, han existido otros mecanismos que la UNAM ha fijado para los integrantes del MAES y que ya no se han utilizado desde 2013. A la par del ingreso posterior, lo jóvenes tenían la opción estudiar un año en una escuela privada que contara con el Registro de Validez Oficial de Estudios, sin necesidad de que tuviera algún plan de estudios incorporado a la UNAM.

El problema con este mecanismo surgía al momento de hacer el cambio de la institución particular a la UNAM, pues al realizarse el trámite de equivalencia de estudios los planes de ambas instituciones en ocasiones no lograban el 20% de la equivalencia necesaria para ingresar a esta institución (DGIRE-UNAM, 2016). Lo que provocó que algunos jóvenes del MAES que ya habían avanzado en el plan de estudios de las instituciones particulares tuvieran que cursar desde el inicio en nuevos programas que les garantizaran la equivalencia.

Cabe señalar que estos mecanismos descansan en las bases que sienta el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México que en su Artículo 11 señala lo siguiente:

Se podrá autorizar primer ingreso a facultades o escuelas a los alumnos que hayan iniciado estudios de nivel profesional en otras instituciones de enseñanza superior con estudios incorporados o no a la Universidad, cuando el cupo lo permita, y el aspirante cumpliera los requisitos que fijan el Artículo 3 de este Reglamento [cubrir con los créditos necesarios de bachillerato] y los del Reglamento General de Inscripciones y con las limitaciones adicionales que establezcan las Direcciones Generales de Servicios Escolares y de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGAE-UNAM, 1967).

En este sentido, el Reglamento General de Inscripciones indica que:

Artículo 11.- Los aspirantes que provengan de otras instituciones de enseñanza superior podrán ingresar al nivel de licenciatura, en años posteriores al primero, cuando:

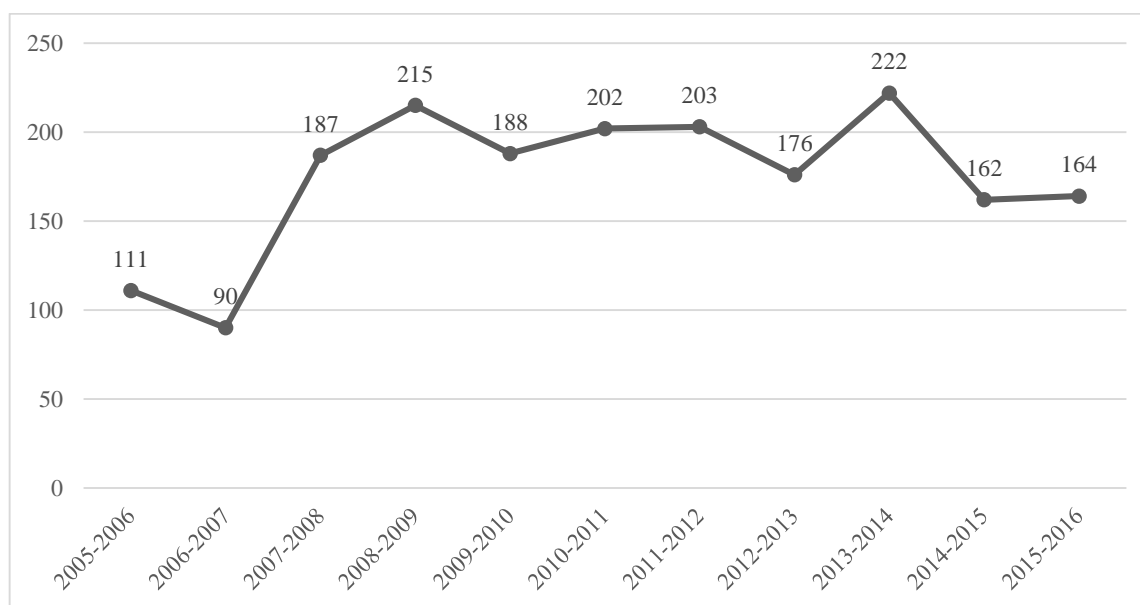
- a) Cumplan los requisitos de los incisos a) y b) del artículo 2º [a) Solicitar la inscripción de acuerdo con los instructivos que se establezcan; b) Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente] y el cupo de los planteles lo permita;
- b) Sean aceptados en el concurso de selección a que se refiere el artículo 2º. el cual consistirá, para el caso, en un examen global, escrito y oral, de las materias que pretendan revalidar o acreditar, por lo menos ante dos sinodales (DGAE-UNAM, 1997).

Lo anterior implica que los estudiantes provenientes de instituciones con programas de estudio incorporados a la UNAM o sin ellos —incluyendo a los del MAES— podrán ingresar a la Universidad en años posteriores al primero cuando cuenten con un certificado de bachillerato, soliciten la inscripción de acuerdo a la normativa establecida y cuenten con un promedio mínimo de siete. Sin embargo, dicha normativa indica que deberá de realizarse un examen de admisión con réplica oral y escrita, el cual se omite para los

jóvenes que ingresan por medio del movimiento. Por lo tanto, en este punto no se cumple cabalmente lo que indica la legislación universitaria.

La anterior es una vía de ingreso poco conocida y difundida. Una solicitud de información realizada a través del portal de transparencia de la UNAM indica que, desde el ciclo escolar 2005-2006 al 2015-2016, un total de mil 920 personas han ingresado por este mecanismo, distribuidas como lo ilustra la gráfica 3. Cabe aclarar que esta cifra incluye también a aquellos provenientes de otras instituciones de educación superior sin que necesariamente hayan formado parte del MAES.

Gráfica 3. Ingreso en años posteriores al primero en la UNAM



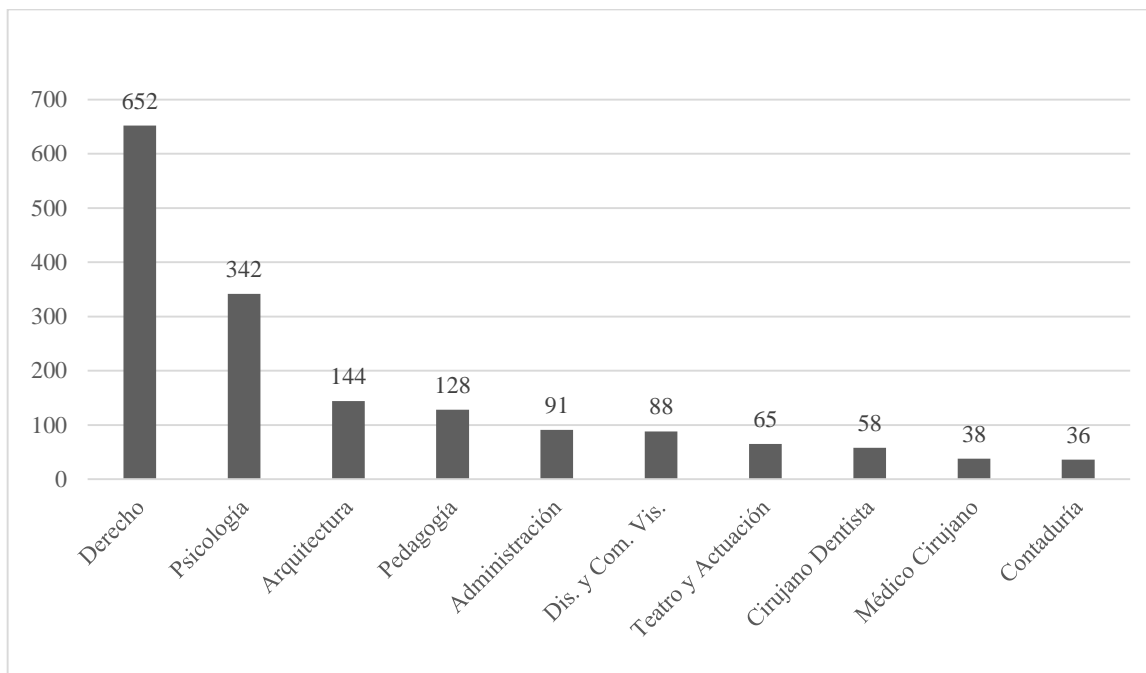
Fuente: Unidad de transparencia UNAM. (2016). *Solitud de información*. Elaboración propia.

Nótese que, desde 2007, se presenta un creciente número de personas que ingresaron en años posteriores al primero que es muy distinto a la tendencia de 2005 y 2006. Si bien los jóvenes del MAES nos son los únicos que ingresan por dicho mecanismo, existen elementos ya señalados para pensar que este aumento se debe, en buena medida, a los acuerdos que han firmado la UNAM y el MAES desde 2006 y que, por ejemplo, permitieron la entrada de sus integrantes por primera vez en 2007 a la UNAM.

La misma información permite señalar que desde 2005 a 2015, la mayoría de los ingresos posteriores se concentran en la Facultad de Derecho (460), la Facultad de Estudios

Superiores Aragón (249), la Facultad de Estudios superiores Zaragoza (150), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (136) y la Facultad de Psicología (130). En este sentido, las carreras en donde se distribuyen principalmente los ingresos son Derecho, Psicología, Arquitectura y Pedagogía (gráfica 4).

Gráfica 4. Carreras que concentran los ingresos en años posteriores al primero
2005-2015



Fuente: Unidad de transparencia UNAM. (2016). *Solitud de información*. Elaboración propia.

Entre las escuelas de procedencia de quienes ingresan por este mecanismo se encuentran escuelas públicas y particulares. Por un lado, algunos provienen de instituciones de educación superior privadas que gozan de un mayor reconocimiento como la Universidad Iberoamericana, la Universidad La Salle, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey y la Escuela Libre de Derecho; por el otro, se ubican instituciones privadas consideradas de bajo perfil como la Universidad Insurgentes, la Universidad Latina, entre otras. En el segmento de las instituciones públicas se pueden identificar, principalmente, a la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma del Estado de México.

Por último, en coincidencia con la información hasta ahora presentada, varios de los casos presentados de los jóvenes pertenecientes al MAES corresponden a las carreras y facultades que concentran buena parte de los ingresos en años posteriores al primero, aunque no todas ellas estén disponibles en las negociaciones entre las autoridades educativas y el MAES.

2.6.2 Mecanismos de ingreso al IPN

En el caso del Instituto Politécnico Nacional, los mecanismos de ingreso acordados con el MAES han variado y en años anteriores han consistido en ingresos directos a programas presenciales y semipresenciales. En este sentido, los jóvenes del movimiento que ingresaron de manera directa no tuvieron que pasar por ninguna institución particular.

No obstante, en los acuerdos de 2015, el IPN utilizó un mecanismo similar al ingreso posterior de la UNAM y permitió que los jóvenes del MAES cursarán un año en una escuela particular con incorporación de estudios para que, al finalizar este periodo, se integran a algunos de los planteles del Politécnico. Los requisitos son fundamentalmente los mismos: mantener un promedio mínimo de 8.0 y no reprobando materias. Este mecanismo también les exime de pago de colegiaturas.

Aunque la normatividad del IPN señala los requisitos de ingreso al *Programa académico en una etapa posterior a la inicial del plan de estudios* para aquellos estudiantes que cursaron una licenciatura en instituciones nacionales o extranjeras, esto es sólo para la modalidad no escolarizada y mixta con el requisito previo de haber sido seleccionado en el examen de admisión (DAE, 2016), por lo cual pareciera no existir un respaldo en el reglamento del IPN que sustente el mecanismo de ingreso con el MAES ya que los ingresos directos o posteriores en el Politécnico no contemplan la acreditación de ningún examen.

2.6.3 Mecanismo de ingreso a la UPN

El medio por el cual los integrantes del MAES han acordado el ingreso con la Universidad Pedagógica Nacional es de manera directa, esto es que, desde 2012, los jóvenes sólo tienen que comprobar haber presentado al menos uno de los dos exámenes que realiza la UPN

anualmente, presentar un examen de admisión y formalizar su inscripción en el programa de estudios seleccionado:

El requisito previo era presentar el examen a la UPN. Y el requisito después de haber hecho la solicitud y todo es volver a presentar el mismo examen [...]. Y ahí hay como un problema porque a muchos los rechazan con ese examen. Y es un problema porque a final de cuentas los que habíamos querido entrar a la UPN, de todos esos, algunos somos rechazados, yo no, pero algunos compañeros sí en el segundo examen. Entonces [...] logramos que se incorporen todos los compañeros que fueron rechazados en ese segundo examen (Roberto, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Los lugares que se ofrecen al MAES corresponden a aquellos que otros jóvenes que realizaron el examen de ingreso a la UPN dejaron vacantes ya que no formalizaron su inscripción. Lo anterior, probablemente, porque buena parte de ellos pudo haber obtenido un lugar en alguna otra institución que estaba en el primer orden de sus preferencias.

El Reglamento vigente de estudios de licenciatura de la UPN (UPN, 2009) señala que entre sus requisitos para el ingreso al sistema escolarizado es haber sido aceptado por medio del examen de admisión que aplique la institución en términos de su respectiva convocatoria, por lo que también en esta institución lo establecido en la normatividad se cumple sólo parcialmente.

Otras instituciones como la UAEMex también utilizan mecanismos similares al de la UPN. Cabe señalar que la Universidad Autónoma Metropolitana —pese a estar presente en los acuerdos de los últimos años— no ha ofrecido ninguna alternativa de ingreso a los integrantes del MAES, entre sus argumentos están que no existe otra posibilidad de ingreso que no sea el examen de admisión, tal y como lo establece su reglamento.

No obstante, como se ha mencionado, el ingreso por las vías que determinan las instituciones que acuerdan el ingreso con el MAES es una solución parcial al problema del acceso a la educación superior en la ZMCM:

No [contribuyen] en el sentido de que es un número muy alto de jóvenes que no entran a la UNAM, que no entran a la UAM, que no entran al Politécnico, por

hablar de las principales [...]. Es más, sería imposible que las instituciones como la UNAM y el Politécnico pudieran abrir una entrada en el tercer semestre que diera cabida a todos estos jóvenes. No cabrían. [...]. En ese sentido, no representa una solución masiva a la problemática. Sí representa una solución en el sentido de que se ve claramente de que sí hay voluntad política de buscar caminos para dar cabida a más jóvenes así. En ese sentido, es una aportación, es una solución porque muestra que sí se pueden buscar soluciones y esa es una muy buena solución [...] y como una demostración de la voluntad política de las instituciones. Dicen ellos: “lo poquito que podemos hacer es esto. Y esto poquito lo vamos a hacer”. Y eso tranquiliza, quita tensión en el ambiente y recompensa a los compañeros aspirantes que sí marchan, que sí se comprometen a luchar y todo lo demás (Hugo Aboites, comunicación personal, 5 de septiembre de 2016).

Pese a que el ingreso por medio del MAES ha beneficiado a un importante número de jóvenes, alrededor de 100 por año como se ha documentado, la respuesta a la convocatoria de movilización por parte del MAES no ha sido la esperada: “este grupo de jóvenes consigue cosas que pueden ser aprovechadas por el resto, pero el resto decide no hacerlo. Nosotros pensamos que abriendo la ruta iba a venir una avalancha de jóvenes y no fue así. No es así” (Hugo Aboites, comunicación personal, 5 septiembre, 2016). La respuesta estaría encaminada a una participación política relacionada con el entorno de los jóvenes que interviene en el grado de involucramiento en este tipo de acciones colectivas, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

Conclusiones

El MAES surge principalmente en el centro de uno de los movimientos estudiantiles más arraigados dentro de la Facultad de Ciencias de la UNAM, en la medida en que buena parte de que los fundadores del MAES mantenían una cercanía con corrientes de pensamiento relacionadas con el zapatismo y otros movimientos estudiantiles, el Movimiento adoptó algunas formas de organización de estos grupos.

En este sentido, la asamblea se constituye como el máximo órgano de toma de decisiones dentro del movimiento. La asamblea está compuesta por los jóvenes y padres de familia quienes deciden las acciones próximas del MAES. No obstante, dentro de la asamblea,

existen personajes que tiene mayor influencia que otros en las decisiones que toma el grupo. Aun así, el MAES presenta un trabajo coordinado para presionar a las autoridades —por medio de un repertorio de protesta bastante establecido y que varía exiguamente año con año— a establecer las mesas de diálogo que lleven a la firma de acuerdos y al posterior ingreso de los jóvenes a la educación superior. Es bajo esta lógica que las movilizaciones y actividades del Movimiento se intensifican en las etapas posteriores a la publicación de las convocatorias de ingreso y sus respectivos resultados.

La principal diferencia entre el MAES y otras organizaciones de aspirantes no aceptados, como el MENA, radica en que los primeros establecen negociaciones con un mayor número de instituciones y no sólo con la institución a la cual desean ingresar en particular. Es decir, buscan dejar la idea de ser un movimiento que busca solucionar el problema del acceso negociando con una institución en particular e intentar tener un mayor campo de influencia al dialogar también con otras instituciones de la ZMCM.

En general, los lugares que ocupan los jóvenes del MAES —en el caso del ingreso en años posteriores al primero— son aquellos que quedan disponibles después del primer año, periodo donde se registra un importante número de jóvenes que interrumpen sus estudios superiores. Como se ha señalado, muchos de estos mecanismos de ingreso parecieran ir en contra de lo que la reglamentación de cada institución establece.

Por otra parte, una de las dificultades del ingreso por medio del MAES es que, regularmente, los acuerdos se firman en las últimas semanas de agosto, cuando la mayoría de las instituciones educativas ya han iniciado el ciclo escolar, por lo que los jóvenes del MAES ingresan con un mes de retraso, lo que implica para ellos una serie de situaciones que serán tratadas más adelante.

Pese a que el MAES manifiesta tener como uno de sus objetivos coadyuvar en la solución del problema del acceso a la educación superior, lo cierto es que los acuerdos logrados con las autoridades han tenido beneficios limitados únicamente para quienes integran esta organización. Asimismo, el MAES pareciera presentar un estancamiento en el número de jóvenes que se integran cada año, aún con el creciente número de jóvenes que no logran ingresar a la educación superior.

Capítulo 3. De las calles a las aulas

Introducción

Este capítulo presenta algunos datos relacionados con el origen social y la trayectoria escolar previa de los jóvenes encuestados del MAES, elementos que servirán para realizar un breve perfil de los jóvenes de quienes más adelante se incluirán sus testimonios. Asimismo, analiza a los jóvenes pertenecientes a la organización y los cambios en sus trayectorias de vida durante y después del momento en el que no fueron aceptados en alguna institución de educación superior. También estudia las experiencias de los jóvenes y sus familias durante estas etapas, así como las experiencias derivadas del ingreso al nivel superior por medio del MAES.

3.1 La etapa de exclusión: puntos de partida

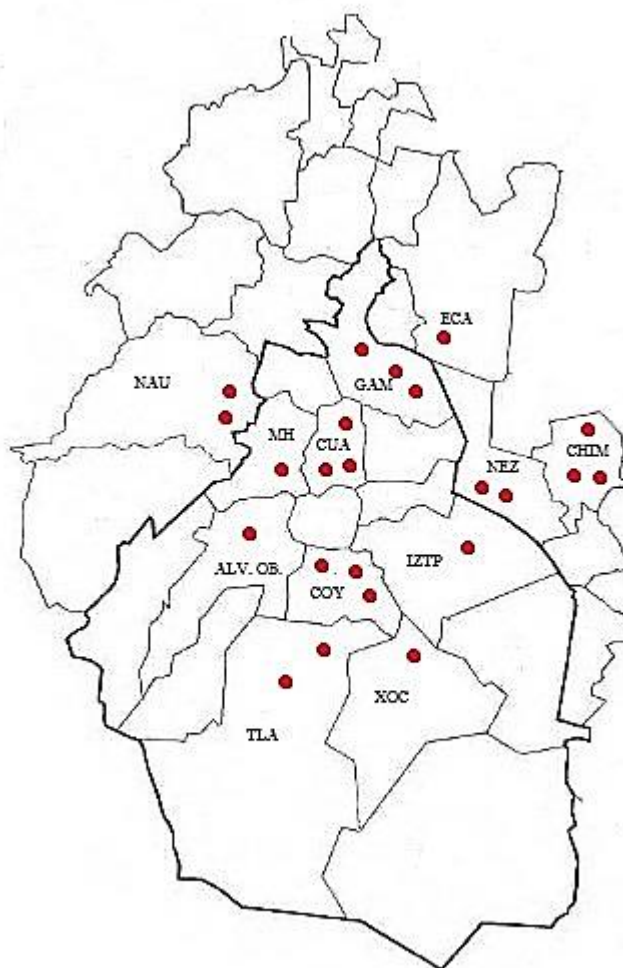
Si bien, como lo señala Guzmán (2012), el concepto de exclusión suele tener distintos significados en las diversas áreas donde es utilizado; no obstante, la exclusión educativa de la que aquí se da cuenta es entendida como el momento en el que los jóvenes no son aceptados, principalmente a través del mecanismo del examen de selección, en la institución de educación superior (IES) de su preferencia. Dicha exclusión se encuentra estrechamente relacionada con el problema del acceso a la educación superior pues, aunque algunos de ellos logran ingresar a otras instituciones o cuentan con otras alternativas, experimentan la marginación y segmentación de sus expectativas y oportunidades académicas.

En este sentido, aquellos jóvenes que no son admitidos más de una vez de alguna IES viven varios episodios de exclusión que pueden implicar diferentes experiencias, todos estos componen la etapa de exclusión educativa que, por tanto, inicia desde el primer intento de ingreso hasta la obtención de un lugar en alguna institución, en este caso, por medio de la movilización política.

Como se ha abordado anteriormente, la trayectoria académica previa y el origen social son algunos factores que influyen en la transición hacia la educación superior. Antes de comenzar a abordar el tema de la trayectoria escolar previa, resulta conveniente ubicar

geográficamente a los jóvenes del MAES encuestados por lugar de residencia como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Distribución geográfica de jóvenes encuestados del MAES

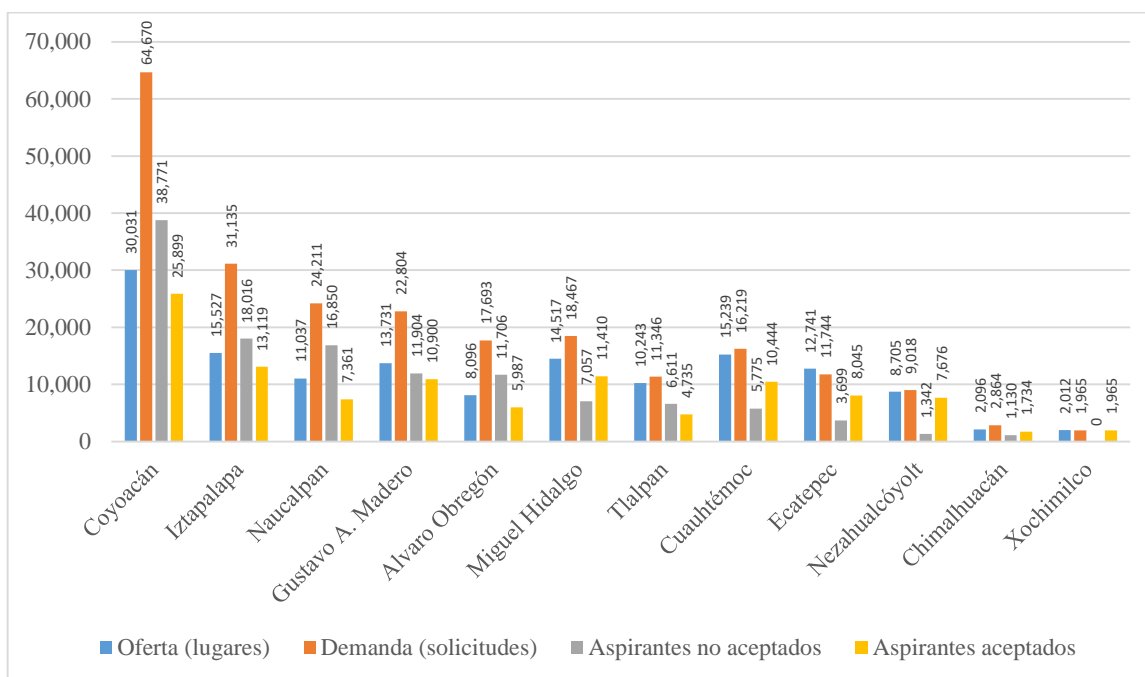


Fuente: Negrete y Graizbord (s.f.). Revisado el 29 de diciembre, 2015. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/img/revistas/igeo/n42/a9f1.jpg>. Elaboración propia.

Se puede apreciar que varios de ellos provienen de municipios conurbados del Estado de México y de varias delegaciones de la Ciudad de México donde Coyoacán, Iztapalapa, Naucalpan y Gustavo A. Madero encabezan las localidades con más demanda de ingreso a la educación superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y también son las que cuentan con el mayor número de aspirantes no aceptados (gráfica 5). No obstante,

esta demanda está fuertemente influida por la presencia de los campus de la UNAM, IPN y UAM en estas demarcaciones.

Gráfica 5. Delegaciones y municipios seleccionados ordenados por demanda de ingreso a la educación superior.

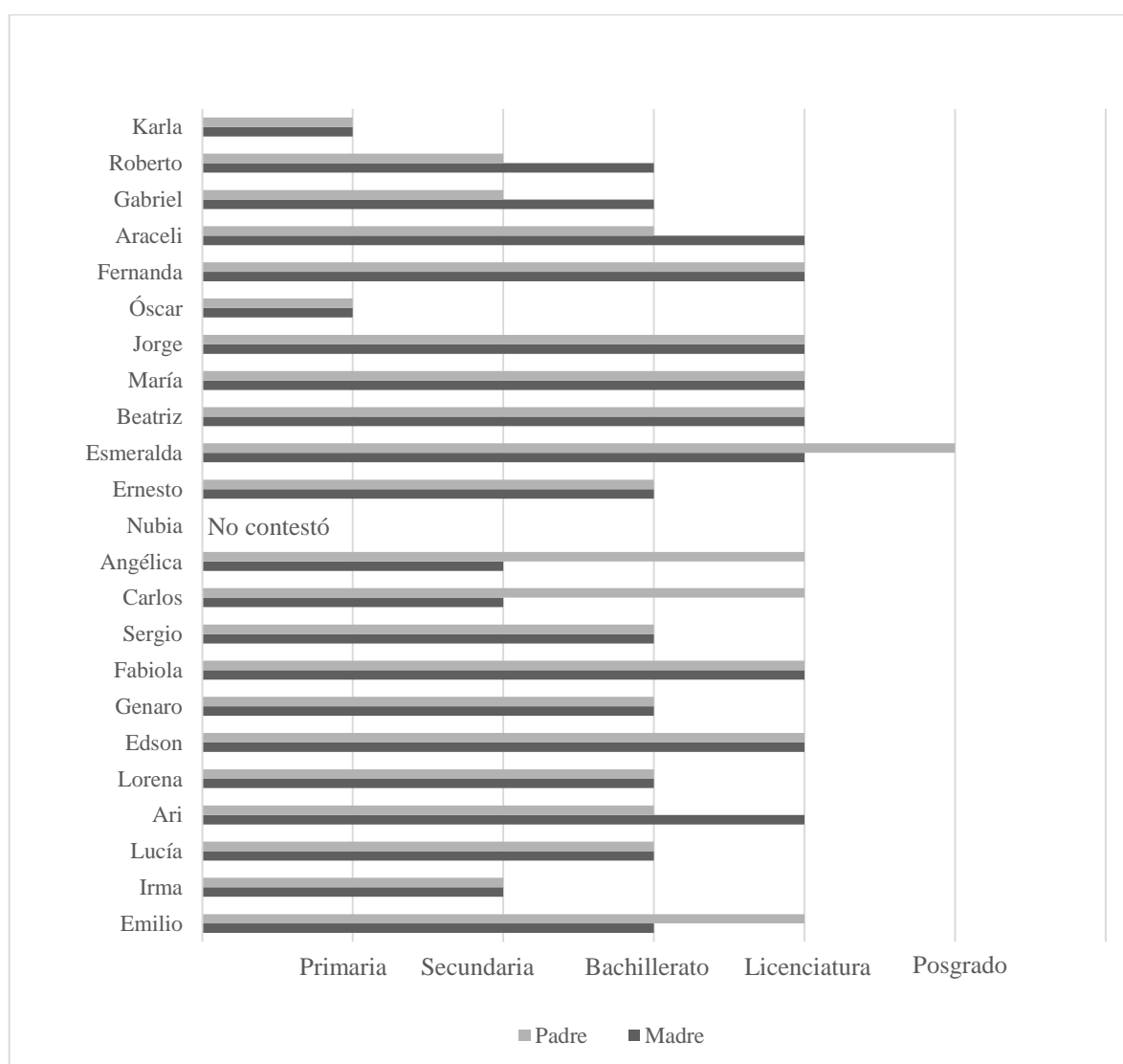


Nota: Incluye Técnico Superior Universitario, Licenciatura en Educación Normal y Licenciatura Universitaria y Tecnológica en modalidad escolarizada. No incluye posgrado. Fuente: ANUIES (2015). *Anuario estadístico de la educación superior 2014-2015*. Revisado el 7 de enero, 2016. Tomado de <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Elaboración propia.

Particularmente resulta interesante encontrar a jóvenes que residen en delegaciones como Coyoacán o Miguel Hidalgo que son demarcaciones caracterizadas por un nivel económico alto; no obstante, deben tomarse en cuenta las diferencias sociales y económicas internas que existen en cada demarcación. Otro aspecto a resaltar es el traslado que tienen que realizar varios de ellos para acudir a las actividades del movimiento que en su mayoría son desarrolladas al sur de la Ciudad, por ejemplo, las asambleas que, regularmente, se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias, en Ciudad Universitaria.

En lo referente al nivel de escolaridad de los padres (gráfica 6), y de acuerdo con la información proporcionada por los jóvenes encuestados, alrededor de un 40% de estos jóvenes cuenta con ambos padres que alcanzaron estudios de licenciatura. A lo anterior le sigue otra proporción cercana a un 30% de quienes ambos padres cursaron el nivel medio superior. Por lo tanto, destaca que alrededor de un 70% posee condiciones que, de acuerdo a algunas de las investigaciones anteriormente reseñadas, les favorecerían el tránsito hacia el nivel superior.

Gráfica 6. Nivel de estudios de ambos padres. Jóvenes MAES.



Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

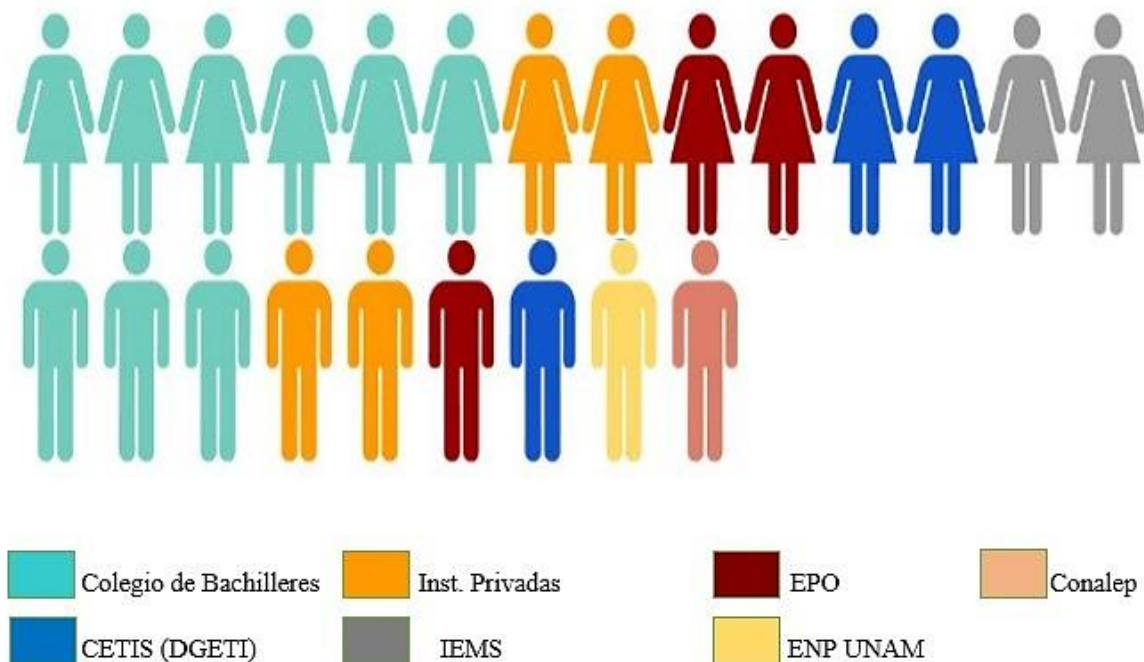
Aunque los postulados que otorgan ciertas ventajas a las personas cuyos padres cursaron el nivel medio superior y superior encuentran excepciones en los casos de los jóvenes aquí presentados, el nivel de estudios de los padres pareciera haber incidido —en cambio— en las aspiraciones escolares de los encuestados:

Es pensable que las expectativas no sean completamente independientes al origen social ni a los antecedentes educativos, pues como se ha argumentado algunas investigaciones las expectativas de cursar los diversos niveles educativos postsecundarios se asocian estrechamente con los niveles educativos alcanzados por los padres de familia [...] (Rodríguez Rocha, 2015).

De esta manera, si bien el nivel de escolaridad de los padres no incidió de manera importante en el aprovechamiento escolar previo que les otorgara mejores resultados en los exámenes de admisión al nivel superior, sí generó un mayor impacto en la formación de expectativas escolares de los jóvenes quienes —pese a no haber logrado su ingreso a las IES de su preferencia— decidieron optar por otras opciones que les permitieran alcanzar su objetivo, una de ellas fue su incorporación al MAES. Es en este sentido que se pone en marcha la lógica de la estrategia en busca del ingreso a la educación superior identificada Guzmán (2012) en su estudio.

Por otra parte, el bachillerato de procedencia juega un papel importante en la transición hacia la educación superior, como se muestra en la figura 5, la mayoría de los jóvenes entrevistados pertenecientes al MAES proviene de instituciones para las cuales las probabilidades de acceso a instituciones como la UNAM son relativamente menores en comparación con los bachilleratos a cargo del IPN o de la misma UNAM (Rodríguez, 2014b).

Figura 5. Distribución de jóvenes encuestados por sexo y bachillerato de procedencia.



Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

De esta manera, de los 23 jóvenes encuestados, la mayoría provienen de algún plantel perteneciente al Colegio de Bachilleres, le siguen aquellos que cursaron el bachillerato en instituciones privadas, Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPO), Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), escuelas del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y un joven que declaró haber sido alumno de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

Es interesante el caso de Héctor, pues al ser egresado de la ENP contaba con el beneficio del pase reglamentado lo que, bajo ciertos requisitos, le permitiría ingresar de manera directa a las carreras que ofrece la UNAM. De este modo y de acuerdo a la información que proporcionó en la encuesta, se podría inferir que la movilización política se convirtió en una fuerte posibilidad de ingresar específicamente a la Facultad de Arquitectura dado

que por su promedio y los años que le tomó concluir el bachillerato no hubiera tenido acceso a esa opción por medio del pase reglamentado.

3.1.1 Un primer acercamiento a los jóvenes del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior

A continuación, se presenta una breve semblanza sobre algunos antecedentes únicamente de los jóvenes entrevistados y encuestados que pertenecen al MAES. De esta manera, se busca que el lector pueda contar con un punto de partida o perfil para los testimonios que se presentarán de aquí en adelante en esta investigación.

Emilio

Emilio es un joven de 21 años que vive al norte de la Ciudad de México y es el menor de dos hermanos. Su madre cursó el bachillerato completo y su padre logró estudiar la licenciatura. Emilio cursó el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres 11 localizado en la delegación Gustavo A. Madero de la misma entidad federativa. Concluyó el bachillerato con un promedio final de 9.0 en los tres años reglamentarios. Señala que el Colegio de Bachilleres fue importante en su formación académica; sin embargo, de volver a cursar dicho nivel educativo preferiría hacerlo en un plantel del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal o en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Irma

Irma es una joven de 19 años que vive en el municipio mexiquense de Naucalpan ubicado en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Sus padres sólo lograron cursar la secundaria. Es la mayor de dos hermanos y estudió su bachillerato en una Escuela Preparatoria Oficial incorporada a la Normal de Naucalpan. Su aspiración era ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM para ingresar posteriormente a la carrera de Medicina; sin embargo, no obtuvo los aciertos necesarios y se quedó en su segunda opción. Relata que de volver a cursar la educación media superior decidiría ir al CCH Naucalpan por la cercanía y porque ahí podría contar con el pase reglamentado que le permitiría el ingreso al nivel superior.

Lucía

Lucía es una joven de 17 años que vive en el municipio mexiquense de Naucalpan y es la menor de dos hermanos. Sus padres cursaron estudios de bachillerato. Cursó la educación media superior en el Colegio de Bachilleres 5, cerca de Ciudad Satélite, Estado de México, con un promedio final superior a 9. Considera que su desempeño en el bachillerato se debe a la constancia y responsabilidad. Rescata que tuvo buenos y malos profesores, pero de tener la oportunidad de cursar nuevamente este nivel educativo, mantendría su preferencia por algún plantel perteneciente a la UNAM.

Ari

Ari es una joven de 20 años que vive al poniente de la ciudad. Es la mayor de dos hermanos en una familia donde su madre cursó la licenciatura y su padre el bachillerato. Después de haber presentado su examen para el nivel medio superior no logró obtener un lugar en el plantel del CCH de la UNAM que había solicitado, por lo que tuvo que cursar su preparatoria en más de una institución privada. Aunque dice estar contenta con su estancia en la última institución donde cursó su bachillerato, comenta que, si volviera cursar dicho nivel educativo, lo haría en un CCH.

Lorena

Lorena es una joven de 26 años que vive en la delegación Tlalpan del Distrito Federal y es la segunda de tres hermanos. Sus padres llegaron hasta el nivel medio superior de escolaridad. Cursó el bachillerato en el plantel Ricardo Flores Magón del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal el cual concluyó en cuatro años —por motivos de reprobación de algunas materias— con un promedio de 9.8. De volver a cursar su bachillerato, lo volvería a hacer en esa misma institución.

Óscar

Óscar tiene 27 años, vive en la delegación Xochimilco y es el mayor de tres hermanos en una familia compuesta también por sus padres que sólo lograron concluir la primaria. Aunque su preferencia se inclinaba por estudiar en un CCH o preparatoria de la UNAM, concluyó su bachillerato en un Conalep con promedio de 9. Asegura que no desearía

estudiar ahí de nuevo pues considera que es una escuela con muchas “carencias”; sin embargo, señala que eso le permitió generar un gusto por leer y estudiar por su cuenta.

Fernanda

Fernanda es una joven de 19 años que vive en la delegación Coyoacán, en la Ciudad de México y es la segunda de tres hermanos. Ambos padres cuentan con estudios de licenciatura. Cursó el bachillerato en la Universidad Latina que se localiza en la misma demarcación capitalina, decidió inscribirse a esta institución privada después de no haber obtenido un lugar en el concurso de selección para la educación media superior. Concluyó el bachillerato con un promedio de 9.2 en los tres años normativos y sin haber reprobado ninguna materia. Ella califica su desempeño como muy bueno. Menciona que la escuela era de su agrado, pero en comparación con los planes del Colegio de Ciencias y Humanidades, al cual asistía su hermana, no había comparación. De volver a cursar el bachillerato, preferiría hacerlo en el CCH Sur.

Araceli

Araceli es una joven de 22 años, es la mayor de dos hermanos y vive en la delegación Cuauhtémoc, en la Ciudad de México. Su madre alcanzó el nivel superior de estudios, mientras que su padre sólo hasta el bachillerato. Cursó la educación media superior en el Colegio de Bachilleres No. 20 “Matías Romero” localizado en la colonia del Valle de la misma entidad federativa. Califica su desempeño en el bachillerato como bajo y lo atribuye a constantes inasistencias a clases, por lo que obtuvo —en los tres años reglamentarios— un promedio 7.3. No duda en afirmar que de volver a cursar este nivel educativo le gustaría realizarlo en una escuela de la UNAM como el plantel 5 de la Escuela Nacional Preparatoria, que era una de sus opciones en el examen de ingreso a la educación media superior.

Gabriel

Gabriel es un joven de 19 años que vive en el municipio de Nezahualcóyotl perteneciente al Estado de México y ubicado en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Es el menor de dos hermanos en una familia donde su padre cursó hasta la secundaria y su madre alcanzó el nivel medio superior. Concluyó sus estudios de bachillerato en el plantel

12 del Colegio de Bachilleres, ubicado en esa misma demarcación, en los tres años reglamentarios con un promedio de 9. Aunque su primera opción para cursar el nivel medio superior había sido el Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo, consideraba que lo aprendido durante su estancia en el Colegio de Bachilleres sería suficiente para concursar y obtener un lugar en las universidades de su preferencia.

Roberto

Roberto es un joven de 23 años que vive en la delegación Coyoacán, en la Ciudad de México, y es el mayor de tres hermanos. Su madre estudió hasta el bachillerato y su padre sólo la secundaria. Cursó su bachillerato en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) No. 49. Obtuvo un promedio final de 8.0 en los tres años estipulados para concluir el bachillerato y califica este desempeño como bueno. Señala que el aprendizaje obtenido fue bueno porque su interés ha estado asociado al cine y en esta escuela aprendió mucho sobre el tema. Aunque dice estar contento con lo aprendido respecto al cine en el CETIS, considera que le faltaron otros conocimientos relacionados con las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, lo anterior, por la orientación tecnológica de la institución. De volver a cursar su bachillerato preferiría hacerlo en un Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM o en algún plantel del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.

Karla

Karla tiene 24 años y vive en Chimalhuacán, un municipio del Estado de México que se ubica al oriente de la Ciudad de México. Karla es la mayor de dos hermanos cuyos padres cuentan con estudios de primaria. Cursó la educación media superior en un plantel del Colegio de Bachilleres ubicado en Ciudad Nezahualcóyotl, ahí concluyó su bachillerato con promedio de 8.9 en los tres años reglamentarios. Aunque no oculta haberse sentido decepcionada por no quedarse en el CCH Oriente, se siente orgullosa de haber estudiado en el Colegio de Bachilleres que era su quinta opción cuando realizó su examen de ingreso a la educación media superior.

En síntesis, se puede señalar que la mayoría de los jóvenes entrevistados del MAES provienen de la Ciudad de México, cursaron su bachillerato en el Colegio de Bachilleres

y que sus padres cuentan con estudios de bachillerato, incluso, de licenciatura. Un sentimiento generalizado es el deseo de haber cursado la educación media superior en alguna de las instituciones pertenecientes a la UNAM pues consideran que el pase reglamentado les habría facilitado su ingreso a esta universidad, aunque varios de estos jóvenes lo intentaron sin éxito cuando realizaron el examen de ingreso al bachillerato.

3.1.2 Trayectoria escolar previa e intentos de ingreso a la educación superior

Ahora, en lo que se refiere al desempeño que tuvieron los encuestados (tabla 3) —basado únicamente en la materias reprobadas durante el bachillerato, el promedio final y los años en los que concluyeron en su totalidad los créditos correspondientes a dicho nivel educativo—, se podría decir que, en los jóvenes con más alto desempeño académico, la segmentación institucional que presenta el nivel medio superior, es decir, la calidad diferenciada ofrecida por los distintas instituciones de ese mismo nivel educativo, pareciera ser el factor que influyó en su paso hacia la educación superior.

Tabla 3. Indicadores de desempeño académico en el bachillerato de jóvenes encuestados del MAES

Encuestado	Bachillerato	Promedio final	Materias reprobadas	Años en concluir el bachillerato
Emilio	Colbach	9	2	3
Lucía	EPO	8.5	0	3
Irma	Colbach	NC	NC	NC
Ari	Privado	7.9	7	3
Lorena	IEMS	9.8	4	4
Héctor	ENP UNAM	7.6	5	5
José	EPO	7.7	2	NC
Graciela	Colbach	9.5	0	3
Sergio	Colbach	NC	5	3
Julio	Privado	9.1	0	3
Alondra	EPO	NC	1	3
Sandra	Colbach	NC	0	3
Ernesto	Colbach	6.7	5	3
Mónica	IEMS	9.5	4	4
Valeria	Cetis	7.9	0	3

Maribel	Cetis	8.4	0	3
Adrián	Privado	7.6	0	3
Óscar	Conalep	9	0	3
Fernanda	Privado	9.2	0	3
Araceli	Colbach	7.3	4	3
Gabriel	Colbach	9	0	3
Roberto	Cetis	8	0	3
Erika	Colbach	8.9	0	3

Nota: NC= No contestó

Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

Así, tenemos a jóvenes que alcanzaron promedios finales que se podrían considerar altos —promedio igual o mayor a 9— quienes, pese a haber reprobado varias materias y terminar el bachillerato por encima del tiempo normativo, tenían confianza de que podrían entrar sin problema al nivel superior como es el caso de Lorena: “la verdad [...] cuando salí del bachillerato y tenía como este promedio dije: ‘me va a ser muy fácil entrar’, pues porque te sientes seguro. Presentas los exámenes y te das cuenta que es una boca de botella” (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

Cuando se relacionan estos indicadores del desempeño escolar durante el bachillerato con el desempeño en los exámenes de ingreso surgen elementos que permiten establecer que un promedio alto en el bachillerato no es garantía de un alto puntaje en la prueba de admisión. Nuevamente, retomando el caso de Lorena: “recuerdo que para la UNAM solicitaban alrededor de 80 [aciertos], [...] en uno de mis últimos intentos me quede a 8 puntos” (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015). Lo anterior, para poder ingresar a la carrera de su elección que fue Diseño y Comunicación Visual en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas (ahora Facultad de Artes y Diseño).

No obstante, como se ha señalado, pareciera no existir una relación directa, para estos jóvenes, entre el promedio y el desempeño en los exámenes de admisión en un sistema educativo con instituciones de educación media superior tan estratificadas. Existen otros casos como el de Araceli quien es egresada del Colegio de Bachilleres, reprobó 4 materias, obtuvo un promedio final de 7.3 y obtuvo un mayor puntaje en el examen de ingreso a la UNAM: “El año pasado [2014] solicitaban 74 [aciertos] para Veterinaria para la FES de

Cuautitlán Izcalli y me quedé a un acierto, saqué 73” (Araceli, comunicación personal, 25 de junio de 2015). Así, pese a que Lorena y Araceli tuvieron desempeños distintos durante el bachillerato, ambas lograron un número similar de aciertos para la carrera e institución a la cual solicitaban ingreso.

Aunque los exámenes de admisión de cada universidad son diferentes, el examen de la UNAM guarda ciertas particularidades que involucran que la elección del plantel para una misma carrera se convierta en una causa de exclusión o de ingreso para los jóvenes, a lo que se agrega al factor de puntaje obtenido en el examen de admisión y el desempeño en el bachillerato:

“Todavía lo recuerdo, hasta lo tengo en mi mente. Me faltaron cinco aciertos para aquí [Facultad de Derecho] porque saqué 91 y el [los] acierto[s] mínimo[s] que me pedían eran 96. Entonces dije [...] ‘mejor hubiera metido FES Acatlán y, tal vez, me hubiera quedado’” (Lucía, comunicación personal, 24 junio de 2015).

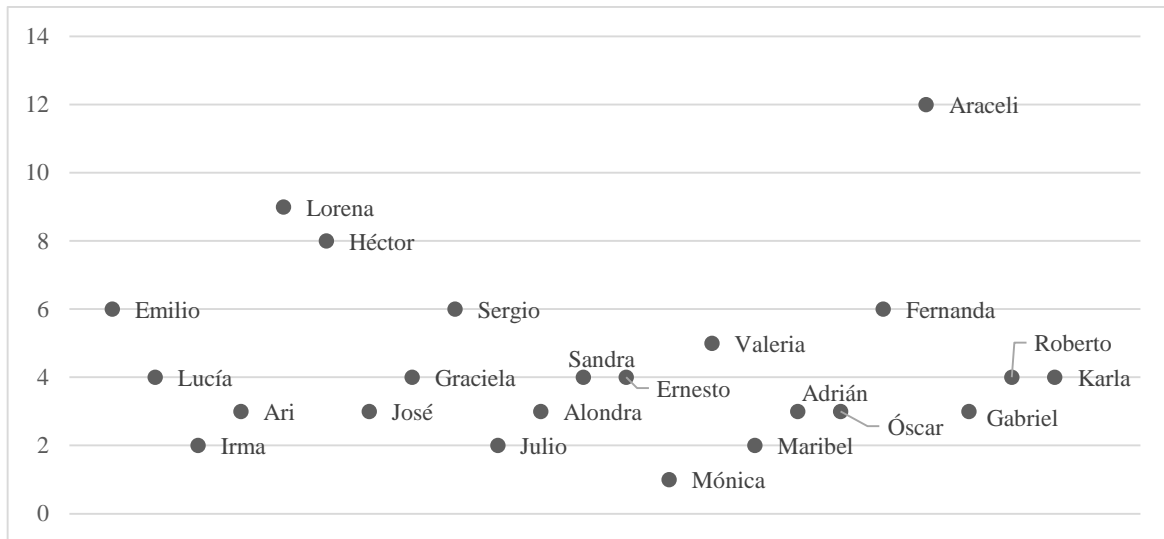
La suposición que se plantea Lucía no es equivocada y es que —en el concurso de junio de 2015 en el que participó— el mínimo de aciertos requeridos para obtener un lugar en la Facultad de Derecho fue de 96; en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, 83 y; en la FES Aragón, 80 aciertos de 120 reactivos (DGAE-UNAM, 2015).

Efectivamente, haber escogido alguna de las otras dos opciones le hubiese asegurado un lugar con el puntaje que obtuvo en el examen de ingreso, pero el diseño del examen, al no permitir que los jóvenes cuenten con una segunda alternativa, les obliga a poner en juego todas sus probabilidades de ingreso en una sola opción para esa institución y su convocatoria correspondiente.

Lo anterior tiene como efecto que los jóvenes, con la finalidad de incrementar sus oportunidades de ingreso, realicen numerosos intentos. Es decir, un aspirante puede presentar el examen de admisión para cada una de las convocatorias publicadas por las IES de la ZMCM en el mismo periodo. Es importante señalar que la UNAM, UAM e IPN —las tres principales instituciones de educación superior del país ubicadas en la ZMCM— publican sus convocatorias de ingreso al sistema escolarizado dos veces al año, regularmente, durante el primer semestre del mismo.

En el caso de los jóvenes encuestados pertenecientes al MAES, el número de intentos de ingreso, medidos por las veces que han presentado el examen de admisión a alguna IES, asciende hasta 12 intentos como se muestra en la gráfica 7.

Gráfica 7. Intentos de ingreso por joven del MAES



Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

Si sumamos el total de intentos realizados por todos los jóvenes del MAES y los distribuimos por institución y carrera (tabla 4), se puede apreciar claramente una concentración en las solicitudes de ingreso hacia la UNAM con 48 intentos de un total de 99.

Tabla 4. Distribución del total de solicitudes de ingreso de los jóvenes del MAES por carreras e institución

Intentos	UNAM	UAM	IPN	UPN
1	Cirujano Dentista	Economía	Relaciones	Pedagogía
	Historia		Comerciales	
	Administración		Psicología	
	Biología			
	C. de la Comunicación			

	Cinematografía			Sociología de la Educación
	Derecho			
2		Sociología	Biología	
3	Física	Medicina		
		MVZ		
4		Arquitectura	Ingeniería	
	Diseño y Comunicación V.			
5		Psicología	Turismo	
6	Arquitectura		Medicina	
	Médico Cirujano			
7	MVZ			
	Psicología			
8	Pedagogía			
12		Diseño de la Com. Gráf.		
Total intentos	44	30	19	2

Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

En lo que se refiere a los programas académicos, Medicina (UNAM, UAM e IPN), Psicología (UNAM, UAM e IPN), Diseño de la Comunicación Gráfica (UAM), Médico Veterinario Zootecnista (UNAM y UAM) y Arquitectura (UNAM y UAM) son las carreras más solicitadas pues en ellas se agrupan poco más la mitad de los intentos de ingreso.

3.2 Las experiencias de quedar fuera de la educación superior

Como ya se mencionó, la etapa de exclusión inicia desde el momento en el que los jóvenes presentan su primer examen de admisión y no logran ingresar a la institución de su preferencia. Conviene destacar que los jóvenes del MAES entrevistados manifiestan y asumen la responsabilidad de no haber sido aceptados en la institución a la que ellos deseaban ingresar, pues al igual que lo identificado por Guzmán (2012), “la primera respuesta y la más frecuente es la autoculpabilización, esto es, atribuyen los resultados de

manera individual a su falta de esfuerzo y dedicación” (p. 159). Lo anterior, en un entorno dominado por el discurso de la igualdad y equidad de oportunidades en el sistema educativo mexicano.

Es así que la etapa de exclusión de la educación superior, para estos jóvenes, está marcada por sentimientos de culpabilidad, frustración, desilusión y desmotivación. Relata Lucía: “Lo primero que pasó por mi mente fue ‘fallé’. Más porque soy la mayor. Cómo le voy a dar esta imagen a mi mamá, a mi papá y a mi hermana. Me quedé con esa impresión de que les fallé” (Lucía, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Precisamente, estas impresiones no sólo implican una sensación de culpabilidad de los jóvenes hacia sí mismos, sino también con su familia:

“[Sentí] tristeza y aparte me sentí culpable y me sentí responsable de no haber quedado, pues con mis papás [...] yo sentí que les fallé y no me esforcé lo suficiente [...] a pesar de que yo me sentía muy segura. Me dio coraje y lloré” (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

Aunque estas sensaciones pueden repetirse para cada una de las ocasiones en las que los jóvenes no logran ingresar, alguno de ellos como Ari, parecieran atenuar estos sentimientos gradualmente: “para la UAM fue como más diferente. Me dieron antes los resultados de la UNAM. Entonces pues ya, como estaba fresco el ‘¡ah! pues no me quedé’ [...] pues ya ni modo, dije. Buscaré otra opción” (Ari, comunicación personal, 24 de junio de 2014).

Esta asunción de responsabilidad y culpabilidad parecería no alejarse demasiado de lo que Merton (2002) planteaba a mediados del siglo XX cuando criticó —con cierto sarcasmo— algunos valores meritocráticos de la cultura norteamericana y que, atreviéndome a situarlas en el contexto de esta investigación, están relacionadas también con aspectos de merecimiento del acceso a la educación superior:

La agresión provocada por el fracaso debería dirigirse, pues, hacia adentro y no hacia afuera, contra uno mismo y no contra la estructura social que ofrece el acceso libre e igual a las oportunidades. [Es] la teoría que desvía la hostilidad de la

estructura social y la enfoca contra el individuo que es un “fracaso”, ya que “realmente en este país todo individuo consigue lo que se propone” (p. 236-237).

Lo anterior permite comprender que los jóvenes asumen y legitiman estos valores con los sentimientos de fracaso y frustración expresados durante las entrevistas y, como se verá más adelante, es hasta que entran al MAES que logran descargarse de esa culpabilidad ligada a este tipo de exclusión educativa.

3.2.1 El papel de la familia

Si bien, aunque algunos padres de familia suelen ser comprensivos con la problemática del acceso a la educación superior y convertirse en una importante fuente de apoyo, los cuestionamientos sobre las posibles causas del bajo desempeño en los exámenes suelen incrementarse conforme se acumulan los intentos de ingreso sin éxito:

La familia siempre intentando apoyar, más allá de que también tienen esa idea de que uno se esfuerza bastante, que no hay muchos lugares, pero que uno puede dar más y puede quedarse [...] Siempre existió el apoyo, pero sí cada vez con un poquito más de presión para que se pudiera lograr el ingreso (Emilio, comunicación personal, 25 agosto de 2015).

En algunos casos, por el contrario, la familia puede incrementar el sentido de culpabilidad y poner en entredicho las capacidades académicas de los mismos jóvenes:

[Mis papás] me dijeron muchas cosas [...]. Al principio me dijeron: ‘no te quedaste porque no estudiaste lo suficiente’ o ‘no te quedaste por burra’ [...]. Prácticamente [de] toda mi familia yo soy la única que no se quedó para el examen [...]. Fue muy difícil escuchar todo, porque no sólo eran mis familiares, también eran mis amigos (Ari, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Es importante rescatar la perspectiva de los padres de familia quienes también viven junto con sus hijos la etapa de exclusión como ocurrió en el caso de la señora Elsa, madre de Fernanda:

Pues en primera pensé en que como era posible que siendo una chica con promedio bastante bueno no se quedara en el examen, incluso, llegué hasta a dudar de su

calificación. Llegué a ofenderla [...] psicológicamente. Sí, la verdad le dije: ‘¿cómo es posible! [...] ¿Entonces la calificación cómo la conseguiste?’ A ese grado llega uno, se siente uno triste, frustrado (Elsa, comunicación personal, 19 de agosto de 2015)

Si bien estas declaraciones podrían no ser generalizables para todos los casos, sí permiten establecer el grado en el que la experiencia de exclusión no sólo afecta a los jóvenes, sino también a los padres de familia e, incluso, cómo los sentimientos de tristeza y frustración suelen trasladarse también a ellos y encuentran correspondencia con lo que declararon algunos de los jóvenes entrevistados.

Pese a lo anterior, el apoyo de los padres de familia a sus hijos resulta importante para continuar con los intentos de acceder a la educación superior. En la medida de la capacidad económica de las familias, las instituciones particulares figuraron como una opción para continuar el camino hacia la educación superior:

En un principio ella [Fernanda] quiso ya declinar definitivamente, entonces nuestra labor como familia estuvo en apoyarla y levantarla y, precisamente, para no permitir que se nos siguiese deprimiendo ‘vámonos a una particular y vamos a luchar por la beca’ (Elsa, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

El caso específico al que se alude es el de Fernanda y su madre quienes tuvieron que descartar la opción de la escuela privada, pues los costos de la carrera de Medicina eran demasiado altos aun con la posibilidad de obtener una beca.

Otros padres de familia prefieren prescindir de estas opciones pues consideran que las instituciones públicas les ofrecerán mejores oportunidades laborales: “La verdad, lo chavos de las privadas ya no tienen tantos beneficios en un trabajo como los de las escuelas oficiales [...] y ahorita por eso le dije ‘tú te metes por lo menos a la UAM. Vamos a luchar’ (Alberto, comunicación personal, 17 de junio).

Por otra parte, los cursos de preparación para el examen de admisión se convierten en otra de las opciones con las cuales las familias buscaron apoyar a los jóvenes para su ingreso a la educación superior: “mis padres me pagaron un curso [...], estuve tres meses [...]. Mi padre pagó 5 mil pesos (Lucía, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Ahora bien, también el respaldo de la familia se traduce en alentar a los jóvenes a continuar intentándolo, como en el caso de Irma quien señaló que el apoyo de su familia fue importante para seguir tratando de ingresar a la universidad

[Mi madre] me dijo ‘pues hay que intentarlo otra vez’. Mi hermana me dijo: ‘pues no te desilusiones. Hay una segunda vuelta [...]’. Mi papá me dijo: ‘¡tú puedes!’ [...]. En ese aspecto, en general, y en mi entorno social no me sentí tan mal, porque he visto que —en el caso de otros chavos— ellos mismos se bajan la autoestima y yo dije: ‘¡No! yo sí puedo porque hay otros recursos y puedo estudiar más’ (Irma, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Esto implica que el componente personal que permitió a los jóvenes entrevistados continuar buscando su ingreso por diferentes medios a la educación superior tiene un pilar importante basado en el apoyo familiar y la lógica de la subjetivación, relacionada con la toma de conciencia, que Guzmán (2012) encontró en varios de los jóvenes pertenecientes al MAES.

3.3 Cambios en la trayectoria escolar y de vida: las nuevas responsabilidades

Ahora bien, la etapa de exclusión no sólo conlleva las impresiones anteriormente señaladas por padres y jóvenes, también implica, principalmente, un cambio en los planes de estos últimos y, por consiguiente, en su trayectoria de vida y escolar.

En este sentido, el quedar fuera de la educación superior implicó para varios de los jóvenes del MAES su incursión al mercado laboral y la adquisición de nuevos compromisos familiares durante la etapa de exclusión educativa: “me tuve que dedicar a trabajar, de ahí tuve que tomar ciertas responsabilidades [...] más aún de las que [ya] tenía en la casa” (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

Cabe señalar que el trabajo al que Fernanda hizo referencia fue como empleada de una panadería al cual tenía que dedicarle 48 horas semanales, un tanto alejado de sus aspiraciones profesionales relacionadas con la Medicina. En este caso, señala Fernanda, ella decidió emprender la búsqueda de empleo para apoyar a su familia mientras ella no estudiaba.

Sin embargo, la incursión al mercado laboral no siempre es por iniciativa propia, en algunas ocasiones, el que los jóvenes ingresen a trabajar durante la etapa de exclusión es producto de la presión familiar:

“Cuando no me quedo pues fue un cambio radical porque empezaron a surgir las ideas de ‘ya tienes que trabajar, ‘ya que consigas un trabajo tienes que dar apoyo económico a la casa pues porque no vas a vivir de a gratis’. Entonces, el estar buscando un trabajo en lo que entras a la escuela [...] era una vida que —en lo personal— no la quería, pero pues cuestiones económicas tuve que aceptarla (Gabriel, comunicación personal, 24 de septiembre de 2015).

La incursión al mercado laboral podría verse como un aspecto positivo; sin embargo, cuando el tipo de empleo al que se accede no está relacionado con las expectativas profesionales, podría significar ciertas desventajas posteriores en la transición de la educación superior al mercado laboral (Blanco, Solís y Robles, 2014).

En síntesis, la etapa de exclusión de los jóvenes pertenecientes al MAES se caracteriza por una apropiación casi absoluta de la responsabilidad de no haber ingresado a la educación superior. En esta etapa, el papel de la familia como apoyo para atenuar las implicaciones derivadas de cada episodio de exclusión —pese a que en algunos casos existió presión para adquirir un empleo— resultó importante para que los jóvenes decidieran continuar con sus intentos de ingresar a la educación superior.

Es importante reconocer los esfuerzos que realizaron las familias por lograr que los jóvenes ingresaran a la universidad. Dichos esfuerzos van desde las muestras de aliento y los cursos de preparación hasta la consideración de instituciones privadas de educación superior.

3.4 El ingreso al movimiento o agotar el último recurso

Con el propósito de seguir intentado ingresar a la educación superior, los jóvenes entrevistados conocieron al MAES por medio de amigos cercanos y familiares quienes, en su mayoría, resultaron ser casos exitosos de ingreso a alguna institución de educación superior por medio de esta organización: “[Supe] por un amigo [...] él sí también ingresó, estudió Diseño Gráfico en una FES [...]. Él me dijo cuando ya estaba a punto de ingresar

a la FES [...]. Me dio como los datos generales” (Óscar, comunicación personal, 6 de noviembre de 2015).

En relación con lo declarado por Óscar se encuentra el testimonio de Karla:

Yo tenía en ese entonces una amiga, que sin esa amiga no hubiera estado donde estuve [...]. Un día llegó y me dijo: ‘oye, ¿no me quieres acompañar? Están dando cursos gratuitos para presentar el examen a la UNAM’ [...] y ya me dijo que en CU [...]. Le dije: ‘déjame consultarlo con mi mamá y ya te digo después’, le dije que sí. Para ese entonces, mi amiga no me había dicho que era parte del MAES [...]. Seguí acompañando a mi amiga y dijo que siguiéramos yendo a las reuniones, yo le dije que sí [...] y así fue como empecé a ir a las reuniones que tenía el MAES y me empecé a informar.

De acuerdo con Tarrow (1997), aunque la decisión de participar en una forma acción colectiva, como lo es el MAES, descansa principalmente en el individuo, esta participación es activada y mantenida por los grupos de contacto directo, redes sociales o instituciones. Así se podría explicar la razón por la que los amigos y familiares —con algún tipo de relación con el MAES— son los que en mayor medida fungen como un enlace entre los aspirantes no admitidos y la organización.

En este sentido, para algunos jóvenes como Araceli —quien después de haber presentado 12 veces el examen de admisión para distintas instituciones— el MAES se convirtió en el último recurso de acceso a la educación superior:

Yo conocí a una amiga en un curso, también era aspirante para entrar a una licenciatura aquí a la UNAM y ella me habló del MAES [...]. Al principio no le creía, pero pues ya viendo que no me quedé en ninguna de las opciones, pues tuve que recurrir al MAES [...]. Eran tres años en que no me quedaba, entonces, decidí buscar otra alternativa [...] porque ya me había cansado de no haber quedado en ninguna institución (Araceli, comunicación personal, 25 de junio de 2015).

El conocimiento de casos exitosos de ingreso por medio del MAES y los retirados intentos de ingresar a la educación superior, fueron factores que influyeron para que varios de los jóvenes entrevistados decidieran acercarse al movimiento. Al igual que Araceli, varios de

los jóvenes entrevistados se integraron al MAES con cierta desconfianza pues, aunque sabían de otros jóvenes que habían conseguido un lugar, tenían dudas sobre las posibilidades de ingresar a la institución y carrera de preferencia a través de esta organización.

Esto también pasaba con los padres de familia de algunos jóvenes como es el caso de Óscar: “[Mis papás] también eran muy incrédulos: ‘no te vayan a pedir dinero’, ‘no te vayan a meter a la cárcel’” (Óscar, comunicación personal, 6 de noviembre de 2015). Esto posiblemente se debe a que, como menciona Óscar, sus padres no estaban familiarizados con la participación en colectivos y organizaciones sociales, de ahí que consideraran que la participación de su hijo en el MAES ponía en riesgo su integridad.

Sin embargo, tanto para los padres como para los jóvenes, la asistencia a la primera asamblea en el MAES pareciera cambiarles la percepción que tenían de esta organización. Conviene decir que, en cada asamblea, alguno de los integrantes con más tiempo en el Movimiento realiza una semblanza sobre la historia de la organización y los logros obtenidos, lo anterior, para aquellos jóvenes y padres que acuden por primera vez:

Yo venía así como de ‘¿qué hago aquí?’ [...] Entonces dije ‘no pierdo nada con ver’ y en eso llega un compañero del MAES [...] y empieza a hablar y empieza dar la historia del MAES, empieza a dar los logros que han tenido, el por qué se lucha. Y yo dije [...]: ‘es algo que realmente nos debe de importar a todos, porque no es una problemática que se tape con un dedo [...], es algo que necesita estudiarse a fondo’. Entonces por eso decido integrarme al MAES (Ari, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

Algo similar pareciera que ocurrió con los padres como el de Fernanda que decidieron apoyar a sus hijos y acompañarlos en las actividades de la organización y que relatan un cambio de percepción acerca del MAES antes de su primer acercamiento:

Desde un principio, no [los apoyaba]. Sí lo vi mal porque yo soy universitaria que quedé en mi primera opción, vengo de [el Colegio de] Bachilleres [...]. ¿Por qué cambié de opinión? Porque yo sé quién es mi hija, me lo demostró y, pese a que llegué a dudar, ella me ha demostrado que el examen no decide lo que ella puede

ser y hasta dónde puede llegar [...]. Los apoyo porque sí, efectivamente, estoy convencida que esto no es nada más un problema de mi hija (Elsa, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

Esto último corresponde a una crítica que hace el MAES a los exámenes de admisión de las instituciones de educación superior y su argumento principal descansa en que el examen de selección no es un instrumento confiable para medir conocimientos.

Padres de familia como el señor Alberto fungieron como el enlace entre su hija y el movimiento: “pues [nos enteramos] por los volantitos, metiéndonos a internet y, como un día yo pasé por aquí [...] me enteré primero y le dije a ella” (Alberto, comunicación personal, 17 de junio de 2015). Desde ese momento, el señor Alberto participa activamente en la organización y acompaña a su hija a todas las actividades organizadas por el MAES, incluso, asiste cuando ella no puede hacerlo.

Dentro de esto que se podría definir como un convencimiento ideológico, existe un elemento que está relacionado con una descarga de la responsabilidad personal asumida por los jóvenes cuando no fueron aceptados en la institución a la cual solicitaron ingreso y que queda de manifiesto en los testimonios de varios de los jóvenes entrevistados como Fernanda:

Atzelbi fue la que me convenció del problema [del acceso a la educación superior] y también la que me alzó tantito los ánimos de que también no era toda mi culpa [...] simplemente hay una problemática grande. Y por eso me terminé convenciendo (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

Lo relatado por Roberto coincide en este sentido:

[Recordé] toda la explicación del problema del acceso a la educación superior que nos dio Hugo Aboites [...] y dije: ‘bueno, no es mi pedo (sic), es parte del sistema educativo. No debo de sentirme mal porque yo no pude, tengo, tal vez, que sentirme mal porque el sistema educativo está en esas condiciones’ (Roberto, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

De esta manera, es interesante la función que cumple el movimiento como un medio que resta el peso de toda la responsabilidad a los jóvenes de su propia exclusión educativa y

que ahora la dirige a un problema sistémico, por lo menos en términos de lo que concierne al ámbito educativo.

La convivencia entre los miembros del MAES es otro factor que incide en que los jóvenes se integren definitivamente a la organización y que adquieran un sentido pertenencia a un colectivo del que ellos carecen después de quedar al margen de la educación superior (Guzmán, 2012). Esta convivencia es descrita por muchos de ellos como unos de los motivos que los mantiene en el grupo:

[La convención es] muy buena y muy sana. Es de las cosas que más me gustan del movimiento en donde podemos seguir creando, podemos compartir experiencias, te encuentras con compañeros que vienen con esta idea que alguna vez yo tuve, pero que con ellos trabajas y con ellos convives prácticamente a diario porque estamos luchando por un mismo derecho. (Emilio, comunicación personal, 25 de agosto de 2015)

Por esta razón, y atendiendo a un sentido similar al descrito por Weiss (2012), se podría establecer que el MAES es un espacio de convivencia juvenil donde cada una de las actividades está permeada de compañerismo y de relaciones afectivas entre los jóvenes que integran e esta organización, además de un nuevo círculo de relaciones sociales que, incluso, pueden trascender cuando ingresan a la educación superior.

3.5 El ingreso a la educación superior por medio del MAES

El ingreso a la educación superior por medio del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior tiene una serie de características que lo hacen especialmente interesante: por un lado, la particularidad de los acuerdos que permiten a los jóvenes ingresar a la institución y carrera de su elección y, por el otro, las experiencias de los jóvenes ahora como estudiantes de alguna institución de educación superior.

Como se ha mencionado anteriormente, los acuerdos con cada institución de educación superior son distintos y pueden variar de un año a otro dependiendo de lo que se negocie en las mesas de diálogo entre los representantes del MAES y las autoridades educativas.

De los 11 jóvenes entrevistados pertenecientes al MAES, con 9 de ellos el contacto se estableció como alumnos o egresados de alguna IES que lograron su ingreso a través de

esta organización; el resto sólo como aspirantes no admitidos. Lo jóvenes que lograron su ingreso se distribuyen conforme lo indica la tabla 5.

Tabla 5. Jóvenes MAES de acuerdo a institución, carrera y año de ingreso a la educación superior

Joven MAES	Institución	Carrera	Año de ingreso
Emilio	IPN	Turismo	2014
Ari	UPN	Pedagogía	2015
Araceli	UNAM	Psicología	2014
Fernanda	IPN	Medicina	2015
Gabriel	UNAM	Psicología	2014
Lorena	UNAM	Diseño de la Comunicación Visual	2011
Roberto	UPN	Sociología de la Educación	2013
Óscar	UNAM	Pedagogía	2009
Karla	UNAM	Pedagogía	2009

Fuente: Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Elaboración propia.

Para el caso de los jóvenes que lograron obtener un lugar en la UNAM, cuatro ingresaron al campus central ubicado en Ciudad Universitaria. Es decir: para Psicología, en la Facultad de Psicología y; Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras. En el caso de Diseño y Comunicación Visual fue en la Facultad de Artes y Diseño.

Para cada uno de estos jóvenes el proceso de ingreso a la educación superior por medio del movimiento involucró diferentes experiencias derivadas de los distintos mecanismos establecidos en los acuerdos con las autoridades educativas y de cada una de las IES.

Los cinco jóvenes que ingresaron a la UNAM lo hicieron mediante el *ingreso en años posteriores al primero* —mejor conocido en el MAES como *ingreso posterior* o *ingreso pospuesto*— que consiste en que estos jóvenes permanecieron inscritos un año, con una beca que los exentaba de colegiatura, en alguna institución privada con algún acuerdo de incorporación de planes de estudio a dicha universidad para, posteriormente, realizar un trámite de cambio a cualquiera de las sedes de la UNAM:

Ingresamos un año con beca completa [...] a una universidad privada, ellos [las autoridades] nos ofrecen una gama de universidades privadas y nosotros escogemos en función de nuestras carreras y cercanías, sobre todo carreras. Tenemos que estar en esta universidad con un promedio mínimo de 8, ser alumnos regulares, es decir, no reprobamos ninguna materia ni vamos a extraordinario y, al finalizar ese año que son dos semestres, tenemos que hacer como una especie de trámite para se pueda seguir este acuerdo. El trámite consta en hacer el examen de revalidación, que sólo es un trámite porque en realidad el acuerdo ya está hecho y [...] tenemos que esperar a que nos llamen para decirnos en qué institución nos quedamos (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015)

El ingreso pospuesto es el mecanismo que ha prevalecido desde el inicio de las negociaciones entre el MAES y la UNAM en 2006. Implica que, como lo han documentado diversas investigaciones (Silva, 2011; De Garay, 2001 y; Chaín y Ramírez, 1997), el primer año es donde se presenta el mayor número de estudiantes que interrumpen sus estudios universitarios. Son precisamente estos lugares que quedan vacíos en el paso al tercer semestre los que se ofrecen a los integrantes del MAES.

El ingreso al IPN para los jóvenes que lo hace por medio del MAES ha tenido diversos mecanismos: en ocasiones el ingreso ha sido directo a las carreras de esta institución; en otras ocasiones, se ofrecen carreras en modalidades a distancia o mixta:

Yo me vi beneficiado por los acuerdos del 2013 que el movimiento logró con las instituciones educativas, pero mi ingreso al Politécnico fue en enero de 2014 [...] en licenciatura en Turismo [modalidad] presencial [...], en mi caso, fueron ingresos directos en ese año (Emilio, comunicación personal, 25 de agosto de 2015).

Sin embargo, en los acuerdos firmados en 2015 entre el IPN y el MAES el mecanismo de ingreso cambió y fue similar al ingreso pospuesto que utiliza la UNAM, como ocurrió con Fernanda quien logró obtener un lugar para Medicina en el IPN:

Ahorita estoy en [una universidad privada en el interior de la república] en la Facultad de Medicina [...]. Me dijeron que un año acá y que regresaba a las instalaciones del Politécnico, pero con un promedio mínimo de 8, sin reprobamos una

sola materia y pues me respetaban el acuerdo (Fernanda, comunicación vía internet, 19 de septiembre de 2015).

En el caso específico de Fernanda, ella ocupó uno de los dos lugares que se ofrecieron al MAES para la carrera de Medicina y resulta importante porque nunca se habían ofrecido lugares para esa carrera en esa institución en años anteriores. A sus 19 años, Fernanda tuvo que dejar su empleo en la panadería y mudarse a la entidad donde se localiza la escuela privada donde ahora estudia; mientras tanto, su familia se quedó en la Ciudad de México desde donde la apoyan económicamente con sus gastos personales.

Desde los primeros acuerdos firmados entre la UPN y el MAES, el mecanismo de ingreso ha sido de manera directa y en modalidad presencial, es decir, sin tener que permanecer un año en alguna institución privada:

De hecho, cuando se firman los acuerdos te dan como la documentación que tienes que llevar el día que se van a entregar las becas [...] aquí en la Pedagógica no habían pedido ningún documento porque nos iban a realizar un tercer examen [...] pasamos, nos entregaron la boleta credencial para el examen, venimos (*sic*) aquí a la escuela y nos dieron una ficha de prepago para la inscripción y ahí te venían los documentos que tenías que traer el día de la inscripción. Todo fue muy rápido: nos entregan las fichas, a la semana nos hacen el examen, al día siguiente del examen nos piden la documentación y la ficha de pago y, al tercer día, entramos a la escuela (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

Los lugares que se ofrecen al MAES en la UPN corresponden —en su mayoría— a los jóvenes que presentaron el examen de admisión a esa universidad, obtuvieron su lugar, pero no concretaron su inscripción, principalmente, porque varios de estos jóvenes pudieron haber también logrado su ingreso a otra institución o carrera que estaba en primer orden de su preferencia.

Aunque el proceso de ingreso por medio del MAES pareciera no tener mayores inconvenientes, el camino para lograr la firma de dichos acuerdos comienza desde las primeras convocatorias del año que es cuando los jóvenes tuvieron sus primeros

acercamientos a la organización después de no haber sido aceptados en alguna institución, ya sea en ese año o en años anteriores.

Es así que las movilizaciones y actividades del MAES se intensifican en los periodos de la publicación de resultados con el propósito de demandar el establecimiento de una mesa de diálogo con las autoridades educativas y culminar, regularmente, en el mes de agosto con la firma de los acuerdos.

Este periodo involucra tiempo para asistir a las actividades que organiza el MAES, lo anterior también funge como mecanismo para poder, posteriormente, asignar los lugares obtenidos. Es decir: aquellos jóvenes que más asistencias tengan a las actividades del MAES, las cuales se registran en una lista, serán los primeros en escoger algunos de los lugares disponibles:

Nos formamos y yo fui la primera en elegir la opción de la UPN [...] se manejaba por asistencias para evitar conflictos de que los que estaban más cansados se quedaran dormidos [durante las mesas de diálogo que pueden prolongarse hasta las horas de la madrugada] o los que estuvieran más activos llegaran antes y se formaran y agarraran los mejores [lugares]. Entonces yo fui muy continua en todo el proceso del movimiento en marchas, en las asambleas, en todas esas cuestiones (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

Después de todo, la lista de asistencia pareciera ser también un mecanismo meritocrático que actúa a nivel interno del MAES. Podría ser considerado de esta manera en el sentido de que se considera justo que aquellos jóvenes que estuvieron apoyando y asistiendo a un mayor número de actividades de la organización sean los primeros en elegir entre los lugares disponibles en las IES, por lo que este es un mecanismo más próximo a las prácticas clientelares.

Lo que llegó a ocurrir es que en 2006, 2007 —probablemente en 2008— no había asistencias. Lo que había era que se iban formando conforme iban llegando y una de las cosas que pasaba es que los compañeros que habían estado más comprometidos con el proceso pues estaban cansados después de todo lo que pasó: el plantón, la huelga de hambre, la insolación, etc., pues se quedaban dormidos y

llegaban tarde y les tocaba hasta atrás y entonces aquellos que no habían movido un dedo para construir el movimiento [...] llegaban los primeros (sic) en la fila y entonces eso era algo que parecía, desde un punto de vista, pues injusto. [...] no quiere decir que tengan menos derecho que los demás [...], pero pues no parece de pronto muy justo que ellos entren primero que los compañeros que aportaron toda su energía y todo su tiempo, meses y meses para la construcción de un movimiento sólido, fuerte que consiguiera los acuerdos que finalmente se firmaron. (Atzelbi, comunicación personal, 7 de diciembre de 2015).

En comparación con el examen de admisión, algunos jóvenes de MAES consideran, dependiendo de su perspectiva, que el ingreso por medio de la movilización política es complicado y cansado, que requiere de un convencimiento de los objetivos del movimiento para ser constante y conseguir un lugar:

No puedo decir que es más difícil, sino más bien es más complicado en el sentido de que tienes que estar convencido de lo que estás haciendo y no de lo que estás haciendo como persona o individuo; sino de lo que estás haciendo como colectividad y tienes que estar convencido de ello porque si no, pues los procesos se alargan de pronto y caes en histeria, en depresiones, en frustraciones. Sin embargo, me parece que es uno de los mejores métodos para entrar a la universidad en el sentido de que está abogando para que se quite el examen de ingreso. Entonces, a mí no me parece que el examen de ingreso sea una forma adecuada para entrar a la universidad (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

En otros casos este punto de vista puede ser distinto dependiendo de los intentos y el tiempo que permanecieron excluidos de la educación superior como Araceli: “Obviamente es más sencillo por el MAES que por examen, pues [...] yo me tardé tres años para poder entrar a la UNAM y entré por el MAES, no por examen” (Araceli, comunicación personal, 27 de septiembre de 2015).

El ingreso por medio de esta organización representó, para algunos de los jóvenes del MAES, conflictos con compañeros y profesores de las instituciones privadas o de las IES públicas a las que ingresan finalmente:

Cuando entramos, lo primero que nos dijo el director de la licenciatura de Psicología [de la escuela privada] fue que no teníamos que decir absolutamente nada porque si no, iba a haber problemas con los compañeros porque ellos sí están pagando [...]. No dijimos nada, pero sí había cierto rechazo hacia todos nosotros (Araceli, comunicación vía internet, 27 de septiembre de 2015).

Otros de los inconvenientes que suelen presentarse con mayor frecuencia se deben, principalmente, a que cuando los acuerdos se firman en agosto de cada año, las clases ya han comenzado en las instituciones educativas. Los jóvenes del MAES que, por lo regular ingresan un mes después, tiene que realizar importantes esfuerzos para nivelarse con los temas vistos en los cursos hasta ese momento.

En esta parte es importante el apoyo y las facilidades que los profesores les brindan a los jóvenes que ingresan por medio del MAES pues, por ejemplo, esta falta de apoyo provocó que uno de los jóvenes abandonara su lugar de acuerdo a lo que señala Ari:

Un compañero desertó porque no aguantó la presión porque [...] nos repartieron en diferentes grupos [...] mi compañero era de Psicología y ahí los profesores pues, por lo que me comentan mis compañeros, sí era muy pesado pues te exigían que te pusieras al corriente con los cuadernos, que fueras al corriente con las lecturas, o sea, algo muy diferente a lo que a mí me tocó (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

Sin embargo, este pareciera ser un hecho poco común en los jóvenes del MAES que logran obtener un lugar en alguna IES y que concluyen satisfactoriamente los programas de estudio, tal es el caso de Óscar y Lorena quienes, al momento de la entrevista, estaban en la etapa de titulación en la UNAM.

Conclusiones

En resumen, en el caso de los jóvenes pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior que provienen de diversas delegaciones de la Ciudad de México y municipios conurbados del Estado de México, el bachillerato de procedencia parece tener una gran influencia en la transición hacia la educación superior, esto es una muestra de que la segmentación educativa relacionada con una calidad diferencial en la

enseñanza ofrecida por las instituciones de este mismo nivel educativo también juega un papel importante. Las características propias de los procesos de admisión se convierten en un factor que se suma a la dificultad de obtener un sitio en las instituciones con mayor demanda como la UNAM en donde la elección de plantel o carrera se convierten en un criterio de ingreso de acuerdo a los puntajes solicitados.

La etapa de exclusión educativa está marcada por sentimientos de culpabilidad, frustración, desilusión y desmotivación que se trasladan también a la familia de estos jóvenes. Lo anterior obliga a los jóvenes a interrumpir sus trayectorias escolares y cambiar momentáneamente sus trayectorias de vida cuando algunos ingresan al mercado laboral, en ocasiones, en empleos sin relación con sus aspiraciones profesionales. No obstante, las expectativas escolares se mantienen constantes, en mayor medida, debido a la intervención de factores como la escolaridad de los padres.

La integración al MAES es, en muchos casos, el último recurso de los jóvenes para ingresar a la educación superior y el primer acercamiento surge a través de familiares o conocidos que son casos exitosos de ingreso por medio del MAES. Aunque al principio de la incorporación al movimiento existe cierta desconfianza, tanto de los jóvenes como de los padres, sobre las probabilidades de ingresar por esta vía, el convencimiento ideológico y la convivencia entre compañeros del grupo son factores que afianzan su permanencia en el MAES. Resulta importante la función que cumple esta organización con los jóvenes, pues los libera de la responsabilidad de su propia exclusión educativa y la traslada a un problema externo a ellos, en particular, del sistema educativo y los pocos lugares en el nivel superior.

Es así que las experiencias de los jóvenes antes, durante y después de su ingreso a la educación superior por medio de la movilización política son diversas: para algunos, como en el caso de Fernanda, implica ingresar a trabajar, asistir a las actividades del MAES y cambiar temporalmente de residencia lejos de su familia para aprovechar el lugar obtenido. Para otros, también representa sobreponerse a los sentimientos de culpabilidad y encontrar un nuevo espacio de convivencia en su camino de ingreso a la educación superior. Dichas experiencias se pueden convertir en aprendizajes que los acompañan como estudiantes de las instituciones de las que ahora forman parte.

Capítulo 4. Aprender en movimiento: la dimensión política y pedagógica del MAES

Introducción

Este apartado aborda algunas de las experiencias de los jóvenes integrantes del MAES relacionadas con su participación en esta organización y su trascendencia a otros espacios de su vida cotidiana. En este sentido se identificó que la participación en el MAES involucró, especialmente, experiencias en torno a dos aspectos: político y pedagógico. Dichas experiencias se reflejaron en aprendizajes que, de acuerdo a lo señalado por los jóvenes, les han servido en otros ámbitos de convivencia social.

4.1 La dimensión política

La integración a un movimiento con las características del MAES, así como la participación en marchas y plantones, representa para diversos estudios de la cultura política de los jóvenes algunos elementos importantes de análisis. Ante un contexto en el que la participación política de los jóvenes pareciera atenuarse, es importante rescatar estudios que nos permiten dimensionar la magnitud de este fenómeno para entender el entorno en el que se podría estar gestando la cultura y participación política de los jóvenes del MAES y la influencia de esta organización en el desarrollo de la misma.

En el marco de la participación política de los jóvenes resultan imprescindibles los conceptos juventud y cultura política. Por un lado, la juventud suele tratarse como una noción de un solo significado; sin embargo, es un concepto que es dinámico y guarda una relación estrecha con el contexto en el que se sitúa:

No existe un sujeto joven sino una multiplicidad de posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo social. Así, cuando se piensa a la juventud como portadora de una misión determinada, rebelde, apática o bien como período preparatorio para la vida adulta, se hace referencia a uno de los modos específicos en que se produce juventud (Martín Criado, 1998) y no a un ser joven unívoco y homogéneo (mirada “esencialista”) (Vommaro, 2015, p. 18).

Por otro lado, el estudio pionero acerca de la cultura política lo realizaron Almond y Verba, en 1965, con *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations* en el cual establecen que:

El término cultura política se refiere a las orientaciones específicamente políticas con relación al sistema político y sus distintas partes, y a actitudes relacionadas con el rol del individuo en el sistema (Almond y Verba, 1965, p. 10 citado en Portillo, 2004, p. 227).

Desde un punto de vista más cercano a la antropología, Krotz (1997) señala que la cultura política podría definirse como “el universo simbólico asociado al ejercicio y las estructuras de poder de una sociedad dada” (p.39), siguiendo a este mismo autor, la introducción de “cultura” al ámbito político le da un viraje interesante a esta noción, ya que apela a un *lado subjetivo del proceso político*.

En este sentido, se plantea que la cultura política de los jóvenes no es una noción uniforme que sea la misma para todos los sujetos, estas “orientaciones” y “universo simbólico” están fuertemente influidos por el entorno en el cual los jóvenes se sitúan y construyen su noción de las estructuras de poder.

4.1.1 Panorama sobre la participación y cultura política de los jóvenes en México

En México, la participación política de los jóvenes ha sido un tema que ha generado el interés de diversos especialistas y ha puesto en marcha de diversos estudios en torno a este tema. A nivel nacional, desde 2001 y hasta 2012, se ha realizado en 5 ocasiones la *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP)*, a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía y la Secretaría de Gobernación, cuyo propósito es obtener información sobre la cultura política y las prácticas ciudadanas en los mexicanos mayores de 18 años. De esta encuesta derivan como principales resultados los siguientes:

- 44% de los entrevistados consideran difícil organizarse con otras personas para luchar por una causa común.
- 65% declaró tener poco interés en la política.
- 80% piensa que la política es un tema complicado.
- 40% considera que en el futuro los ciudadanos tendrán menores probabilidades de influir en las decisiones de gobierno.

Sin embargo, entre los encuestados, existe la idea que de que organizarse con otras personas, presentar una queja ante las autoridades y firmar cartas de apoyo son los mecanismos más adecuados para darle solución a un problema que los afecta.

Otro estudio realizado a nivel nacional que presenta resultados similares fue el que realizaron en 2012 Silvia Gómez, Héctor Tejera y Jesús Aguilar —con el apoyo del entonces Instituto Federal Electoral y El Colegio de México— denominado *La cultura política de los jóvenes en México*. Entre los propósitos de este estudio se encuentran “ahondar en las dinámicas en torno a la participación política de los jóvenes y adultos mexicanos” (p.2). La encuesta, que fue el principal instrumento de este estudio, se aplicó tanto a jóvenes como a adultos mayores a 18 años con la finalidad de hacer comparables varios aspectos de la cultura política en distintas cohortes.

De especial importancia resultan las reflexiones que se plantean al inicio de este estudio pues hace énfasis en que la participación política y —en términos generales— la cultura política no es homogénea entre los jóvenes mexicanos, éstas dependen de las características de su entorno socioeconómico, histórico, étnico, entre otras, que van configurando identidades colectivas.

No obstante, aunque la familia suele ser el principal factor de influencia en la formación de identidades políticas y participación social, los autores consideran que la afiliación a grupos sociales puede romper con esa “tradicción parental” y esto permitiría, en cierto sentido, un cambio en la cultura política de los jóvenes con respecto a la de sus padres.

En el marco del análisis de las implicaciones de las prácticas políticas derivadas de la participación de los jóvenes en una organización como el MAES, entre los principales resultados de la investigación llevada a cabo por Gómez, Tejera y Aguilar destacan los siguientes:

- Un 90% de los jóvenes no ha participado en alguna organización o asociación de tipo estudiantil.
- Las asociaciones a las que la mayoría de los jóvenes suelen participar son del tipo deportiva, cultural o artística.

- En cuanto al tipo de participación en acciones de protesta como marchas o plantones, un 94% de los jóvenes encuestados declaró no haberlo hecho; por otra parte, un 90% de los adultos declaró que tampoco ha participado en algún evento de este tipo.
- En términos generales, las diferencias de género y entre adultos y jóvenes no son significativas.

De esto se puede deducir que la pertenencia y participación en organizaciones y movimientos sociales no son una práctica política y social frecuente tanto en los jóvenes mexicanos como las generaciones anteriores. Esto implica que desde la familia no se podría estar fomentando la participación social.

Un tercer referente importante que permite bosquejar este breve panorama sobre la cultura y participación política de los jóvenes en México es la *Encuesta Nacional de Juventud (Enjuve) 2010* que se ha levantado también en 2005 y 2000, de la cual se prepara una versión actualizada que podría ser publicada en 2016.

A diferencia de los estudios anteriormente aquí presentados, la *Enjuve* fue aplicada a jóvenes entre 12 y 29 años, lo que permite conocer algunas prácticas de participación social en edades tempranas que se podrían estar gestando desde el bachillerato. Algunos de los propósitos de esta encuesta son indagar cómo se incorporan y modifican las prácticas los jóvenes ante las transformaciones sociales de nuestro país. En este sentido, se abordan temas como familia, educación, religión, trabajo y participación política.

Entre los hallazgos importantes se encuentran que, a nivel nacional en 2010, un 12.9% de los jóvenes de 15 a 19 años participaban en alguna organización o asociación de la sociedad civil en comparación con un 9.1% del segmento de 20 a 24 años. Una de las virtudes de esta encuesta es que permite comparar la participación política de los jóvenes de varias entidades del país. De este modo, la Ciudad de México destaca por ser la entidad con la mayor participación juvenil en organizaciones con un 13.8% y un 14.4% para los segmentos de edad antes mencionados. Incluso, dicha entidad está por encima del promedio nacional.

Lo anterior, pareciera confirmar que la participación política de los jóvenes está relacionada con el contexto social en el que se desarrollan como las condiciones sociales,

económicas y políticas. Dichas condiciones, por lo menos en términos de menores índices de pobreza o altos niveles de escolaridad que posee la Ciudad de México y su zona metropolitana, podrían estar favoreciendo que los jóvenes participen en diversas organizaciones e, incluso, que estas actividades sean fomentadas desde el núcleo familiar. Sin embargo, este porcentaje de jóvenes que se organiza políticamente en la Ciudad de México —y que no rebasa el 15%— es todavía una minoría. Esto explica, en parte, por qué la movilización política en busca de lugar en la educación superior no se constituya como una opción para la mayoría de ellos.

4.1.2 La participación y la cultura política de los jóvenes del MAES

Como se ha mencionado, la participación política no es una característica frecuente de los jóvenes en México, en este sentido, para la mayoría de los jóvenes entrevistados, la integración al MAES representa su primer evento de participación relacionada con la organización social y la actividad política, como en el caso de Ari: “Nunca pertencí a ningún movimiento. Yo me quejaba [...], pero nunca hacía nada [...]. Mi primera marcha fue con el MAES, mi primer pensamiento político —así ya bien— fue con el MAES (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

Coincide con lo anterior el testimonio de Karla para quien también esta organización representa su única asociación hasta el momento: “El MAES es el primer y único movimiento en el que he participado y en el que me gustaría seguir participando, sólo que ahora me es un poco complicado” (Karla, comunicación vía internet, 23 enero de 2016).

Aunque existen casos como el de Lorena quien ya había participado en alguna acción de protesta, el MAES funge como una de las primeras experiencias en la que los jóvenes se asocian políticamente a una organización social: “A marchas, sí [había asistido], pero de que hubiera estado en algún movimiento o de una organización política, no” (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

En concordancia con los estudios anteriormente señalados, los jóvenes del MAES, antes de su incorporación al movimiento, presentaban una baja o casi nula actividad política que implicara la adhesión a una organización o la participación en alguna marcha.

Cuando varios de estos jóvenes se acercaron por primera vez al MAES y tuvieron que participar en sus primeras actividades, algunos declararon sentirse incómodos: “al inicio como que no me hallaba, me molestaba incluso” (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015) pues, para ellos, actividades como repartir volantes en las calles, asistir a las marchas, hablar en público o tener que pernoctar afuera de las oficinas de la SEP no solía ser común.

Lo anterior también podría tener relación con la forma en la que se incorporan al MAES, ya que la mayoría de estos jóvenes deciden formar parte del Movimiento orillados más por las circunstancias derivadas de no haber quedado en alguna institución que por una inicial filiación o interés político:

La verdad es que al MAES nos integramos de *chiripa*, de milagro, pues [...] yo la verdad no me informaba mucho, yo no sabía mucho de eso. Mis papás, sí, pero como que ellos no estaban muy de acuerdo [...]. Y pues aquí fue más que nada por la necesidad, de que nos plantearon la situación de cómo ellos lograban las cosas y pues dijimos ‘vamos a intentarlo’ (Fernanda, comunicación personal, 19 de agosto de 2015).

Como se ha mencionado, pese a que en el entorno familiar de muchos de estos jóvenes no existían los antecedentes de participación política que les facilitarían la decisión de incorporación al MAES, existe una capacidad de agencia que les permitió formar parte de esta organización en busca de un lugar en el nivel superior, incluso, con la oposición de sus padres.

Aunque existe una estrecha relación entre la escolaridad y la cultura política en la cual se indica que, a mayor nivel de estudios, mayor el interés y participación política. Es cierto que también existen excepciones en las cuales “jóvenes estudiantes del sector poblacional que, sabedor de contar con un mínimo de herramientas académicas, circunstancialmente pueden derivar en acciones participativas” (Alejandro y Escobar, 2009, p. 119).

Lo anterior permitió en muchos casos esa ruptura con la *tradición parental* que señalan Gómez, Tejera y Aguilar (2012) y que pudo ser producto de una socialización fuera del

ámbito familiar cuando, por ejemplo, conocieron al MAES a través de amigos o familiares que habían ingresado a la educación superior por medio de la movilización política.

Sin embargo, hay que mencionar que en otros entornos familiares de estos jóvenes se establecían condiciones más adecuadas para la integración al MAES:

Si bien mis papás no son muy activos, políticamente hablando, pues tampoco son como neutrales, es decir, sí tienen una ideología política bastante como de izquierda. Si bien no se refleja como en sus acciones directamente, yo crecí como pensando un poco en eso. Cuando ellos vieron que este movimiento sí estaba funcionando [...] ellos se convencieron, me apoyaron muchísimo, estuvieron conmigo durante todo el proceso (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

De esta manera, como lo señala Fabián (2014), la familia suele ser un factor que influye en la formación de identidades políticas cuando los padres transmiten o hacen explícitas sus opiniones y posiciones políticas. Asimismo, no se debe restar importancia a otros espacios de socialización como la escuela, específicamente el bachillerato, donde los jóvenes regularmente se enfrentan a otros valores, similares o distintos, fuera del ámbito familiar.

Tales elementos resultaron importantes pues, ya sea por medio de familiares o amigos que conocieron en el bachillerato o en cursos de preparación para el examen de admisión, es que estos jóvenes conocieron al Movimiento y decidieron emprender su primera experiencia de organización social y formar parte del MAES.

4.1.3 La huella política del MAES

Si bien la tendencia es que buena parte de los jóvenes que ingresan al MAES no continúan participando en las actividades de la organización una vez que han logrado obtener un lugar en la educación superior —y si regresan, lo hacen con menor intensidad—, su paso por el MAES suele dejar vestigios en la forma en cómo los jóvenes perciben y reflexionan entorno a asuntos sociales y políticos. Es, como lo señala Guzmán (2012), un asunto más relacionado con posicionarse como un sujeto crítico de su entorno social, producto de la lógica de la subjetivación:

Al incorporarme al MAES yo voy entendiendo muchas cosas: que hay un problema, que hay una crisis, que el modelo económico es de cierta manera, que ese modelo económico también tiene una crisis [...] y ya estudiando en la UPN es algo que yo ahora entiendo en la teoría. Entonces, es como una manera de irse complementando ambas cosas [...]. Así, entiendo que una de las últimas cosas que debería dejar de hacer es estar en un proceso de movilización. (Roberto, comunicación personal, 24 de junio de 2015).

La participación en el MAES puede también permitir a los jóvenes relacionarse con otros colectivos de diversa índole como sucedió en el caso de Óscar: “justo en ese momento, cuando estaba [en el MAES] la conocí [a la asociación político-cultural en la que actualmente participa de forma activa] y empecé a formarme políticamente en esa organización y ahí me quedé” (Óscar, comunicación personal, 6 de noviembre de 2016). Si bien, Óscar reconoce que ya no apoya directamente al MAES, realizan actividades de manera conjunta, manteniendo contacto con jóvenes del Movimiento:

Incluso ahorita, nosotros como organización tenemos un espacio en Casa del Lago [...]. Entonces, yo con Atzelbi es curioso porque antes yo la veía así como la *comandante en jefe* y ahora, que ya estoy en esta organización desde hace años, la veo como ‘estamos ya igual’ [...]. De hecho, apenas ellos participaron en el espacio ese que tenemos [...] dieron una plática sobre los excluidos. Entonces, estoy apoyando al movimiento, pero es más como una alianza política (Óscar, comunicación personal, 6 de noviembre de 2016).

Aunque el caso de Óscar puede ser muy particular, lo cierto es que el MAES permite a algunos jóvenes generar o desarrollar una formación política e, incluso, crear y afianzar nuevas redes con otros sectores y organizaciones sociales. Esto suele facilitarse debido a que el MAES es una organización que coopera activamente con las causas de otros colectivos y varios de sus integrantes con mayor trayectoria forman, a la vez, parte de otros colectivos.

Pero no sólo la dimensión política de la participación en el MAES se refleja en la pertenencia a organizaciones, también se manifiesta en otros ámbitos de convivencia social: “El MAES sí te ayuda a desenvolverte mucho. Te enseña a ser como solidario, a

tener compañerismo, la colectividad, o sea, te enseña a dejar de ser individualista” (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

Entre otros aspectos también destacan el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y las estimaciones políticas al organizar y realizar cierto tipo de actividades que podrían comprometer la imagen pública del Movimiento:

Si hacemos algo mal, por ejemplo, nos tocó esa vez de que iba a haber la *mega peda* en CU y todos dijimos que no íbamos a ir porque si reconocían al alguien del movimiento, podría ocasionar problemas políticos al movimiento. No es tanto de que ‘yo fulanita me fui a tomar’, sino de que ‘tú fulanita te fuiste a tomar a CU no siendo estudiante. Si no siendo estudiante te fuiste a tomar, cuando seas estudiante qué podemos esperar de ti’ (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

Así, los jóvenes asumen las implicaciones políticas de cualquier acción individual como integrante de una organización. Por otra parte, actividades como las marchas requieren de un acuerdo y consenso previo entre los miembros del MAES durante las asambleas. Son los jóvenes quienes a través de su participación aportan ideas para expresar sus demandas, organizan las actividades para hacer visible al Movimiento e, incluso, fungen como negociadores ante las autoridades educativas al momento llevarse a cabo las mesas de diálogo que les permitirán obtener un lugar en la educación superior.

Este tipo de dinámicas son visibles en las asambleas donde los jóvenes expresan sus puntos de vista, en ocasiones suelen generarse debates sobre las próximas acciones que la organización deberá de tomar, lo que conlleva que los participantes aprendan a defender su posición y tomar en cuenta los comentarios de sus demás compañeros. Durante el seguimiento al MAES, siempre se observó un ambiente de respeto a la opinión entre compañeros

Ahora bien, no hay que dejar de lado que el grado de participación de los jóvenes es distinto, unos suelen involucrarse más que otros en las actividades del MAES. Esto pareciera ser un factor importante en su regreso a apoyar a esta organización una vez que han ingresado a la educación superior.

Durante observaciones posteriores a la firma de los acuerdos, una constante fue ver que aquellos jóvenes que durante todo el proceso de movilización habían tenido un papel activo seguían asistiendo a las asambleas y participando en las actividades, en comparación con aquellos jóvenes cuya participación era menos destacada.

Incluso, existen casos como el de Roberto quien regresó a impartir algunas materias en el curso de preparación para el examen de ingreso a la educación superior que brinda el CEM. También sucedió algo similar con Emilio quien pese a haber ingresado en años anteriores, regresó a apoyar al MAES y ha formado parte de posteriores mesas de diálogo con las autoridades educativas.

4.2 La dimensión pedagógica

Las actividades y la dinámica propia del MAES implicaron retos para varios de los jóvenes que participaban por primera vez en una organización política. La participación en el MAES no sólo pudo haber implicado cambios de percepción de su entorno social y político, dejó también aprendizajes que trascienden del MAES a la escuela ahora como estudiantes de educación superior. Así, por ejemplo, el establecer una mesa encargada de elaborar los temas que se abordarán durante una asamblea implica la participación activa de algunos integrantes que se encargarán de recoger propuestas y dar orden a la sesión.

Por otro lado, compartir su experiencia como aspirantes no aceptados durante un mitin o plantón implicó la necesidad de hablar en público, situación que, para muchos jóvenes, hasta ese momento, era un escenario al que pocos se habían enfrentado:

En exposiciones, porque aquí exponemos mucho, mis compañeras se ponen muy nerviosas, tartamudean, juegan con las manos y pues yo por mismo de que estuve enfrente en muchas asambleas me tocaba hablar en micrófono, muchas veces era intermediaria entre compañeros, buscaba soluciones a problemas o estaba al frente. Por el simple hecho de estar al frente de un grupo como que se me fue quitando la pena. O sea, ya no era como antes de que me paro y empiezo a jugar con las manos y pongo a tartamudear y empiezo a temblar. No, ya no, por lo mismo de que ya estuve enfrente de muchas personas (Ari, comunicación personal, 15 de octubre de 2015).

En este sentido, el aprendizaje derivado de la participación en el MAES también significó aprender a defender sus ideas, a escuchar el punto de vista de las demás personas e incluso saber relacionar sus experiencias en la organización con los contenidos vistos en sus cursos escolares.

Además de este tipo de aprendizajes, existe otro elemento que pareciera ser de mayor relevancia para los jóvenes y es que la participación en el Movimiento generó un cambio en la valoración que tenían muchos de ellos de la educación superior, pero sobre todo de la oportunidad de estudiar después del tiempo que estuvieron intentando ingresar a alguna institución:

Terminé mi carrera en tiempo y forma [...], sin reprobar materias [...], con promedio de 9.1. Me siento orgullosa de mi profesión y de tratar de ser buena pedagoga. Me siento muy orgullosa de no haber desperdiciado ese lugar que se me había dado [...]. Si me piden cuentas, las puedo dar. [...] No me di el lujo de desperdiciar el tiempo. Yo sabía lo que me había costado [...], era no sólo desperdiciar el esfuerzo mío, sino de muchos (Karla, comunicación vía internet, 23 enero de 2016).

Conviene agregar que durante los más de cuatro años que implican cursar la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Karla realizaba desplazamientos que involucraban alrededor de dos horas de traslados de la zona de Chimalhuacán, en el Estado de México, hasta Ciudad Universitaria en la Ciudad de México.

A lo anterior se suma el testimonio de Lorena quien considera que ingresar por medio de la movilización le dejó aprendizajes significativos que seguramente se reflejaron en su trayectoria académica universitaria:

Justamente el día de mañana acabo mi noveno semestre y acabo mi carrera. Entonces, toda esta experiencia ha sido complicada y difícil, ardua, etcétera; pero es como inmensamente enriquecedora y me da mucha dicha y felicidad [...]. Lejos de pensar que el que no haya ingresado a la universidad por medio de exámenes haya sido como una maldición, yo lo veo como una bendición, en el sentido de que

me ha enseñado muchas más cosas de las que pude haber aprendido al ingresar a la universidad por medio del examen (Lorena, comunicación personal, 2 de diciembre de 2015).

También se presenta casos como el de Gabriel a quien sus papás lo conminaron a no desaprovechar la oportunidad que ha conseguido de poder continuar con sus aspiraciones de estudiar Psicología en la UNAM

Mis papás me dicen que [el movimiento] me cambió a mí como persona de cómo era y cómo soy ahora [...] fue un cambio radical en mi vida [...]. Mis papás me dicen que fue un proceso duro y complicado, pero ya que estoy aquí. No hay que desaprovechar (Gabriel, comunicación personal, 24 de septiembre de 2015).

De esta manera, la participación en el MAES implicó para varios de estos jóvenes aprendizajes que pudieron trasladar directamente a la escuela como el trabajo en equipo o la capacidad de hablar en público, Sin embargo, pareciera que el mayor aprendizaje está en el cambio de la valoración de la educación superior. Particularmente, y pese a que para esta investigación sólo se pudo recabar el testimonio de tres de ellos, son numerosos los casos de éxito de los jóvenes que ingresaron a la educación superior por medio del MAES y que concluyeron satisfactoriamente sus estudios.

Con todo lo anterior, se podría afirmar que las marchas, plantones, negociaciones y el tiempo que implicó la movilización política, que culminó en la firma de acuerdos, hizo que los jóvenes valoraran el lugar que habían conseguido con su participación en esta organización.

Para finalizar, no se pretende señalar que los jóvenes que ingresan por medio de la movilización política sean más comprometidos con sus estudios que los que ingresan por el examen de admisión; en cambio, se hace hincapié en que las experiencias derivadas de todo el proceso de exclusión y movilización generaron cambios en la percepción y valoración de la educación superior de estos jóvenes y sus familias, situaciones que pudieron influir favorablemente en sus trayectorias académicas.

Conclusiones

En coincidencia con los estudios nacionales que abordan la cultura política de los jóvenes mexicanos, los jóvenes que se acercan al MAES por primera vez suelen no estar involucrados en organizaciones o eventos de protesta social. Sin embargo, cuando se integran al MAES ocurre un proceso de politización que cambia la forma en cómo perciben y analizan su entorno social y político.

Si bien el principal propósito de los jóvenes al incorporarse al MAES es obtener un lugar en alguna institución de educación superior, su participación en esta organización les deja aprendizajes que trascienden a otros ámbitos de su vida social y se manifiestan principalmente en el ámbito político y escolar.

Lo que aquí se ha denominado como la dimensión política de la participación en el MAES, implica que en estos jóvenes ocurre un proceso de formación política: aprenden buena parte de las dinámicas características de los movimientos y organizaciones sociales como los son la elaboración de planes de acción y actividades cuyo propósito es presionar a las autoridades para establecer las mesas de diálogo y la posterior firma de acuerdos.

Los jóvenes también aprenden a defender sus ideas, a respetar las opiniones de otras personas y a exigir de derechos propios como parte de una formación de ciudadanía. Asimismo, asumen que cada decisión que tomen tendrá un costo político que podría afectar la imagen de la organización y, en ese sentido, aprenden a llegar a acuerdos y a trabajar colectivamente. Sin embargo, ciertas prácticas como el mecanismo de asignación de lugares sujeto a la participación en el MAES están cerca de los ejercicios clientelares de otras organizaciones.

En lo que se refiere a la dimensión pedagógica, conlleva que los jóvenes entrevistados lograron trasladar varias de sus experiencias en MAES al ámbito escolar. Así, por ejemplo, la participación en actividades de esta organización que ayudaron a algunos jóvenes a vencer el temor de hablar en público tuvo repercusiones favorables en actividades escolares como las exposiciones o la participación en clase.

No obstante, pareciera que la dimensión pedagógica también tiene un elemento de naturaleza más discreta y que está presente en la mayor parte de los testimonios de los

jóvenes entrevistados: una mayor valoración de la educación superior. Si bien dicha valoración no es producto únicamente de la participación en el MAES —ya que puede gestarse desde la etapa de exclusión— el proceso de movilización y todas las actividades que implica la participación en el MAES lleva a los jóvenes a valorar el lugar que han conseguido en la institución en la que se encuentran e, incluso, los motiva a mejorar su desempeño.

Por último, las experiencias relacionadas con ambas dimensiones no están separadas ni actúan necesariamente en campos distintos. Por ejemplo, los aprendizajes derivados de la dimensión política pueden ser de gran utilidad a los jóvenes en el campo universitario caracterizado generalmente por un mayor grado de politización.

Capítulo 5. Conclusiones

El acceso a la educación superior en México representa uno de los principales problemas del sistema educativo nacional. Aún los indicadores más generosos como la tasa bruta de cobertura sitúan a México, con 35.1% en el ciclo 2015-2016 (Presidencia de la República, 2015), por debajo de otros países de la región que rebasan el 70% de las personas que acceden a dicho nivel educativo. Esto plantea un gran problema, pues alrededor de tres de cada diez jóvenes logran ingresar a la educación superior cuando siete quedan al margen.

Sin embargo, pese a que esto es un problema generalizado, el acceso a la educación superior presenta diversos matices en las diferentes regiones que componen el país. Con las características propias de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se podría pensar que el acceso a la educación no representaría mayor problema. Sin embargo, factores como la composición demográfica suponen para la ZMCM serios retos de política pública en diferentes sentidos, incluyendo el educativo.

Se ha hablado de la relevancia que tiene la ZMCM en materia de educación superior, ejemplo de esto es que concentra casi una cuarta parte de la demanda de ingreso y de la matrícula a nivel nacional. Como se ha demostrado, pese a que las autoridades educativas señalan que existen lugares suficientes para los egresados del nivel medio superior, existe un importante número de aspirantes que no logran obtener un lugar en las IES de su preferencia. Lo anterior obedece, principalmente, a una concentración de la demanda en unas cuantas instituciones (UNAM, IPN y UAM) lo que desata una fuerte competencia por ocupar los pocos lugares disponibles en estas IES y ponen en juego otros elementos relacionados con los procesos de admisión y el origen social de los aspirantes.

De esta manera, se encuentra que en los procesos de admisión —como el de la UNAM— la selección del plantel de preferencia representa un factor crucial entre ser admitido o no en esa institución, aún después de haber conseguido los aciertos necesarios para poder ingresar a otro plantel o carrera. Otra discusión ligada a esto es la confiabilidad del examen de admisión estandarizado para medir las capacidades y aprendizajes de los aspirantes en unos cuantos reactivos de opción múltiple. Resultan importantes los ejemplos de instituciones como la UAM y la UAEMex quienes han decidido incorporar en sus procesos de admisión el promedio del bachillerato al resultado del examen para el ingreso

al nivel superior. Las investigaciones relacionadas al respecto parecen haber puesto en evidencia beneficios considerables en cuanto a la permanencia y el egreso de sus estudiantes.

En cuanto a los orígenes del MAES, la información encontrada permite situar los antecedentes inmediatos de esta organización, por lo menos hasta 1995, con la movilización del Movimiento de Estudiantes Excluidos que en septiembre de ese año tomaron la rectoría de la UNAM y lograron acordar el ingreso de alrededor de 2 mil jóvenes a esa casa de estudios.

Es hasta 2006 cuando al interior del CEM se crea el Comité de Aspirantes a la Educación Superior, lo que más tarde se llamaría MAES, situación que representaría un giro en las orientaciones del CEM pues desde 1996 ofrecía cursos de preparación para el examen de ingreso a la educación media superior y organizaba a los jóvenes rechazados de este nivel para buscar lugares en las instituciones de su preferencia.

Si bien, en la actualidad, el MAES no es la única organización de aspirantes no admitidos en la ZMCM, una de las características que distingue al MAES de los otros colectivos como el MENA es la capacidad de negociación con otras instituciones de educación superior; a diferencia del MENA que es una organización con mayor influencia en el IPN.

Un elemento clave para comprender la dinámica interna del MAES, así como su estructura y organización, es el rastreo de los antecedentes y grupos que participaron en su conformación. Así podemos entender que el MAES emerge en el contexto donde surgieron movimientos y organizaciones como el Consejo Estudiantil Universitario, el Comité Estudiantil Metropolitano y el Consejo General de Huelga que encontraron en la UNAM el espacio propicio para la organización de movimientos estudiantiles.

De aquí que se consideren un movimiento horizontal en donde el máximo órgano de decisión es la asamblea que está compuesta por los jóvenes que se movilizan en busca de un lugar en la educación superior, aquellos que ya ingresaron y deciden regresar a apoyar al movimiento, padres de familia y miembros de otras organizaciones afines al MAES. El seguimiento llevado a cabo permitió encontrar que, si bien en la asamblea todos pueden participar aportando sus ideas u opiniones, al final existen personajes cuyas palabras

tienen mayor influencia en las decisiones que tomará la asamblea, principalmente, aquellos con más trayectoria en esta organización.

Una manera en la cual trabaja el MAES es la división de las tareas o actividades por medio de comisiones. De esta manera, los jóvenes se integran voluntariamente a estas comisiones se encargan de elaborar carteles, redactar comunicados o llevar la logística de actividades como las marchas para las cuales se define su éxito en términos del impacto mediático que tengan.

En esta investigación también se constató que el número de integrantes del MAES y la frecuencia de sus actividades se incrementan posterior a los resultados de las primeras convocatorias del año, es en ese momento cuando llega a agrupar a más de 200 jóvenes y a realizar más de tres movilizaciones a la semana; sin embargo, esta cifra y frecuencia disminuyen considerablemente una vez que se firman los acuerdos que permiten la entrada de sus integrantes a la educación superior.

Son precisamente estos acuerdos un elemento poco analizado hasta el momento por las investigaciones educativas. Como se han mencionado, las movilizaciones tienen como principal propósito presionar a las autoridades a establecer una mesa de diálogo en la que participan las autoridades educativas involucradas para resolver el problema del acceso a la educación superior en la ZMCM. La SEP cumple el papel de convocante de las principales instituciones de educación superior de la ZMCM y es mediadora entre los representantes de dichas instituciones y los miembros del MAES que integran la comisión de diálogo.

La culminación exitosa de estas mesas de diálogo —que pueden durar varias semanas— es la firma de los acuerdos en donde las IES se comprometen a dar una solución para los jóvenes de MAES o, por lo menos, a emprender esfuerzos generales para solucionar el problema del acceso. Los mecanismos de ingreso pueden cambiar cada año, pero en esta investigación se pudieron documentar las siguientes: la UNAM suele ofrecer el ingreso en años posteriores al primero en el cual los jóvenes permanecen un año en una escuela privada con estudios incorporados a la Universidad sin pagar colegiatura, salvo la condición de mantener un promedio mínimo de ocho y no reprobar materias; el IPN en 2015 ocupó un mecanismo similar a la UNAM, aunque se sabe de casos en los cuales ha

otorgado lugares en modalidades mixtas y directos sin pasar por instituciones particulares; por último, la UPN ofrece los lugares que dejan vacíos aquellos jóvenes que obtienen un lugar por medio del examen de admisión, pero que no formalizaron su inscripción.

Una revisión de los reglamentos de estas instituciones permitió encontrar que, si bien estos mecanismos de ingreso están contemplados en su normativa, la forma en la cual se llevan a cabo no cumplen estrictamente con lo que su legislación plantea. De esta manera, por ejemplo, mecanismos como el ingreso en años posteriores al primero en la UNAM establecen la realización de un examen de admisión al momento de solicitar el cambio de la escuela particular a la UNAM, prueba que no presentan los jóvenes del MAES. Algo similar ocurre en el IPN donde este mecanismo también solicita la acreditación del examen de selección.

El MAES ha logrado firmar acuerdos con las autoridades educativas desde 2006; no obstante, la UAM ha sido la única institución la cual no ha ofrecido mecanismos específicos de ingreso para los jóvenes del MAES diferentes a los procesos de admisión que realiza anualmente. El compromiso de esta institución se ha limitado a hacer explícitos sus esfuerzos de incrementar su matrícula por medio de sus más recientes sedes como Cuajimalpa y Lerma.

La vía de ingreso por medio de esta organización tiene diversas implicaciones para los jóvenes del MAES, ya que se han presentado testimonios en los cuales se enfrentan al resentimiento de sus compañeros durante su estancia en las instituciones particulares o la indiferencia y rechazo de sus otros compañeros en las universidades públicas a las cuales logran su ingreso final.

Los elementos vinculados con el origen social tienen importante relevancia en el tránsito al nivel superior. En el caso de los jóvenes del MAES encuestados, la mayoría cuenta con padres que cursaron estudios de bachillerato y superiores; por lo tanto, las teorías que suponen un ingreso sin inconvenientes a la universidad encuentran aquí algunas excepciones. No obstante, aunque la influencia de la escolaridad de los padres no tuvo impacto en el desempeño del examen de admisión, sí parece reflejarse en la constitución de expectativas académicas de los jóvenes quienes tenían claro que deseaban continuar sus estudios superiores, incluso si eso implicaba su adhesión al MAES.

Por otro lado, el bachillerato de procedencia de estos jóvenes jugó un papel importante en el ingreso a la educación superior. De los 23 jóvenes encuestados, 22 provenían de instituciones como el Colegio de Bachilleres, Conalep, CETIS e instituciones particulares para las cuales las probabilidades de ingreso a instituciones como la UNAM son significativamente menores (Rodríguez, 2014b). Resulta interesante que 14 de los encuestados son mujeres, lo que coincide con investigaciones como la de Guzmán y Serrano (2011) en las cuales se establece que ser mujer es un elemento que incide negativamente en las probabilidades de ingreso a la UNAM debido al diseño del examen de selección.

Aunque algunos de los encuestados lograron obtener un alto promedio final de bachillerato —lo que les brindaba la confianza de obtener su ingreso al nivel superior— esto no fue suficiente para lograr un buen desempeño en el examen de ingreso, lo anterior es un elemento que pone en evidencia la estratificación que existe en torno a las instituciones de educación media superior en la ZMCM.

Posterior al momento en el que los jóvenes no son aceptados en la institución de su preferencia, inician una etapa en la que asumen la responsabilidad de no haber ingresado a la educación superior, este periodo se caracteriza por sentimientos de culpabilidad, frustración, desilusión y desmotivación. Esta situación suele agravarse cuando la presión familiar aumenta conforme se van acumulando los intentos de ingreso sin éxito. El testimonio de una madre de familia dio cuenta de cómo, frente a este escenario, los padres pueden llegar a cuestionar la capacidad de sus hijos y a dudar de la veracidad de las calificaciones obtenidas en el bachillerato. Sin embargo, ambas perspectivas suelen cambiar cuando se dan los primeros acercamientos al MAES ya que es en ese momento donde se les hace saber que en el problema del acceso intervienen elementos propios del sistema educativo que no dependen únicamente de los jóvenes.

Cabe destacar que, dependiendo de las posibilidades económicas de cada familia, las instituciones particulares figuraron como una opción para continuar los estudios superiores de estos jóvenes. Varias de estas opciones tuvieron que ser descartadas por los altos costos que implicaban. Por otra parte, los cursos de preparación para el examen de ingreso fueron una herramienta de la cual se valieron algunos jóvenes para intentar

mejorar su desempeño en la prueba. Ya sean gratuitos (ofrecidos por el CEM) o que pagaran por ellos, los cursos no dieron los resultados esperados y los jóvenes continuaron realizando intentos de ingreso.

Un suceso importante que suele ocurrir durante la etapa de exclusión es la incursión al mercado laboral. En su mayoría orillados por la presión familiar, los jóvenes realizan sus primeros acercamientos a un empleo que, por lo menos en los casos aquí presentados, tienen poca o nula relación con sus aspiraciones profesionales. Lo anterior suele agravar la desmotivación producto de no haber ingresado a la institución de su preferencia y se puede convertir en una etapa crítica en la que los jóvenes decidirían continuar o interrumpir sus estudios.

Un hallazgo importante fue que, a pesar de que el promedio de intentos de ingreso fue cuatro, se encontraron casos como el de Araceli quien había presentado 12 veces el examen de admisión a diversas IES y carreras, así como el de Lorena quien lo había intentado 9 ocasiones. Esto suele ser un factor relevante de incorporación al MAES que en ese momento se erige como última opción de ingreso a la educación superior. No obstante, los primeros acercamientos a esta organización se dieron por medio de amigos cercanos o familiares que resultaron ser experiencias exitosas de ingreso por medio de la movilización política. Pese a lo anterior, la renuencia y desconfianza de algunos padres estuvo siempre presente hasta el momento en el que sus hijos lograron el ingreso a la educación superior a través del MAES.

Con frecuencia en los testimonios de los jóvenes del MAES se hacía referencia a enseñanzas adquiridas producto de su participación en esta organización. En este sentido, se identificó que la participación en el MAES involucró, especialmente, experiencias en torno a dos aspectos: político y pedagógico. Dichas experiencias se reflejaron en aprendizajes y que, de acuerdo a lo señalado por los jóvenes, les han servido en otros ámbitos de su vida cotidiana.

Algunos resultados del análisis vinculado con la dimensión política indican que el MAES representa para los jóvenes entrevistados su primer acercamiento y participación en un evento político como marchas o plantones. Además de existir una mayor politización y un cambio de perspectiva en la manera de analizar el acontecer nacional por parte de estos

jóvenes. Incluso, para uno de los entrevistados implicó relacionarse con otros colectivos culturales de los que ahora forma parte activa.

En lo que se refiere a la dimensión pedagógica, los testimonios apuntan a aprendizajes que les permiten desempeñarse mejor en el ámbito escolar. Así, por ejemplo, algunos jóvenes declararon que perdieron el temor a hablar en público debido a su participación activa en el MAES, lo que les ha generado beneficios al momento de realizar actividades académicas como las exposiciones y debates.

También existe un cambio en la manera en cómo los jóvenes valoran la educación y la oportunidad de continuar estudiando después de todo el proceso que implicó su ingreso al nivel superior. Otros de los aspectos señalados han sido el aprender a defender sus ideas y trabajar en equipo.

Temas pendientes y nuevos horizontes

Es importante señalar los temas que deja pendientes esta investigación y que a su vez podrían ser elementos útiles para futuros trabajos relacionados con el acceso a la educación superior en México. En primera instancia, resulta importante el estudio de otras organizaciones de aspirantes no admitidos al nivel medio superior y superior no sólo en la ZMCM, sino también de los que existen en otras entidades del país de los que poco se ha documentado y que seguramente guardan peculiaridades interesantes.

En segundo término, es necesario un análisis reciente de las dinámicas de la oferta y la demanda de la educación superior en México que permita dimensionar con mayor precisión el problema de los jóvenes que no logran ingresar al nivel superior, el último estudio sobre el tema fue realizado en 2002 en la ZMCM.

Al final, y quizás el más importante, queda pendiente el estudio a fondo de los aspirantes no admitidos en el nivel superior —en la ZMCM y en otras regiones del país— quienes no sólo han sido marginados de la educación superior, sino de las investigaciones educativas las cuales les han dedicado poco espacio. Aquí se presentan algunos elementos que dan luz sobre el tema; sin embargo, son casos en los que finalmente se logra el ingreso por medio de la movilización política. Lo anterior se constituye como una de las principales limitaciones del presente estudio. En este sentido, resulta importante

plantearse cuestiones como ¿Qué sucede con aquellos aspirantes que no logran ingresar a la institución de educación superior de su preferencia y que por distintos motivos no se movilizan para lograrlo? ¿Cómo reconfiguran sus trayectorias de vida después de no acceder a la educación superior? ¿Qué estrategias despliegan cuando deciden seguir intentando el ingreso?

Derivado del problema de los aspirantes no aceptados en el nivel superior, esta investigación sugiere un cambio en las políticas enfocadas a impulsar únicamente la educación tecnológica y propone la creación de nuevas universidades públicas autónomas de calidad académica, más cercanas a los intereses de los jóvenes. Valdría la pena, como lo señala Rodríguez (2014c), darle una oportunidad a la racionalidad de los estudiantes que buscan las mejores opciones educativas en instituciones como la UNAM, UAM, IPN y las diversas universidades estatales que, a pesar de sus evidentes problemas, han demostrado ser modelos exitosos de instituciones de educación superior.

Por último, este trabajo tuvo como objetivo dar voz a aquellos jóvenes que anualmente quedan fuera de la educación superior y que son frecuentemente señalados con cierto desdén —por las autoridades educativas y otros sectores de la sociedad— como obcecados o rechazados. Esta investigación espera contribuir al conocimiento de estos jóvenes para quienes, en muchos casos, sus aspiraciones de vida y expectativas de movilidad social han sido truncadas.

Anexos



Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México

Cinvestav

No. de encuesta: Jóvenes

La presente encuesta tiene como propósito indagar sobre las condiciones que influyen en el acceso a la educación superior de los jóvenes en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y la movilización política como medio para ingresar a este nivel educativo. La encuesta forma parte de una investigación de maestría perteneciente al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Toda la información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.
¡Gracias por tu colaboración!

Datos personales

Nombre:

Correo electrónico:

Edad :

Sexo: H M

Delegación o Municipio de

1. Trayectoria académica

1.1 Selecciona el tipo de escuela a la que asististe.

	Pública	Privada
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bachillerato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2 ¿Cuál es el nombre la institución donde cursaste el bachillerato?

1.3 ¿En qué estado y delegación o municipio se localiza?

1.4 ¿En qué año ingresaste?

1.5 ¿Reprobaste alguna materia en el bachillerato? (Si la respuesta es No, pasa a la pregunta 1.7)

Sí No

1.6 ¿Cuántas?

1.7 Mientras cursabas tu bachillerato ¿recibiste alguna beca para continuar con tus estudios? (Si la respuesta

Sí No

1.8 ¿Qué beca recibías?

Beca Beca del estado donde resides (Por
 Beca de la SEP Beca de la escuela donde estudiabas
 Otra (explica):

1.9 ¿Lograste obtener el certificado de estudios?

Sí No

1.10 ¿En qué año lo obtuviste?

3.2 ¿En 20... cuántos intentos realizaste?
3.3 ¿Para cuáles instituciones presentaste el examen? Coloca en el óvalo en número de intentos para cada <input type="radio"/> UNAM <input type="radio"/> IPN <input type="radio"/> UAM <input type="radio"/> Otro:
3.4 ¿Qué carrera solicitaste y a qué institución?
3.5 ¿En 20... cuántos intentos realizaste?
3.6 ¿Para cuáles instituciones presentaste el examen? Coloca en el óvalo en número de intentos para cada <input type="radio"/> UNAM <input type="radio"/> IPN <input type="radio"/> UAM <input type="radio"/> Otro (Explica):
3.7 ¿Qué carrera solicitaste y a qué institución?
3.8 ¿Has considerado alguna institución privada para continuar tus estudios? (Si la respuesta es No, pasa a la <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
3.9 ¿Cuál es el nombre de la institución?
4. Integrantes MAES
4.1 ¿Cómo supiste del MAES?
4.2 ¿En qué año ingresaste al MAES?
4.3 ¿Por qué decidiste integrarte al MAES?
4.4 ¿Lograste ingresar a la educación superior a través del MAES? (Si la respuesta es No, pasa a la pregunta <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
4.5 ¿En qué año?
4.6 ¿A qué institución, plantel y carrera ingresaste?
4.7 Explica brevemente el proceso que tuviste que seguir para ingresar a dicha institución a través
4.9 Si pudieras definir al MAES con tres palabras ¿Cuáles serían ?

4.10 ¿Accederías a participar en una entrevista detallada sobre tu proceso en el MAES y en la educación superior en general?

Sí (Proporciona tus datos de contacto) No

Datos de contacto (preferentemente número telefónico):



Encuesta sobre origen social, trayectoria escolar y acceso a la educación superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México

Cinvestav

No. de encuesta: Padres

La presente encuesta tiene como propósito indagar sobre las condiciones que influyen en el acceso a la educación superior de los jóvenes en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y la movilización política como medio para ingresar a este nivel educativo. La encuesta forma parte de una investigación de maestría perteneciente al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Toda la información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.
¡Gracias por su colaboración!

Datos personales

Nombre:

Correo electrónico:

Edad :

Sexo: H M

Delegación o Municipio de

1. Información socioeconómica

1.1 ¿Cuántas personas viven en su hogar?

1.2 Considerando a todas las personas que viven en tu casa ¿cuál es el ingreso familiar aproximado?

0- \$3000

\$6001- \$9000

\$3001- \$6000

Mayor a \$9001

1.3 ¿Cuál es su grado máximo de estudios?

	Incompleto	Completo
Primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bachillerato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posgrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sin estudios

1.4 ¿Cuántos hijos tiene?

1.5 ¿Alguno de ellos cursó educación superior?

Sí

No (Pase a la pregunta 1.9)

1.6 ¿En qué institución?

1.7 ¿Cómo ingresó a dicha institución?

1.8 ¿Qué carrera estudió o estudia? (Responda y pase a la pregunta 2.1)

1.9 ¿Hasta qué nivel escolar llegaron?

1.10 ¿Cuáles fueron la causas por las que no continuaron sus estudios?
1.11 ¿En algún momento consideró alguna institución privada de educación superior para que sus hijos <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No ¿Por qué?
2. Acceso a la educación superior
2.1 ¿Conoce a qué institución su hijo(a) solicitó ingreso? <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No (Explique y pase a la
2.2 ¿Qué tan de acuerdo con la institución que solicitó su hijo? <input type="radio"/> Muy de <input type="radio"/> De acuerdo <input type="radio"/> En desacuerdo
2.3 ¿Conoce a qué carrera su hijo(a) solicitó ingreso? <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No (Explique y pase a la
2.4 ¿Qué tan de acuerdo está con la carrera que solicitó su hijo(a)? <input type="radio"/> Muy de <input type="radio"/> De acuerdo <input type="radio"/> En desacuerdo
2.5 ¿Qué tan importante es para usted que sus hijo(a) continúe estudiando la educación superior? <input type="radio"/> Muy <input type="radio"/> Importante <input type="radio"/> Poco ¿Por qué?
2.6 ¿Cómo motiva a su hijo(a) para que continúe con sus estudios universitarios?
3. Integrantes MAES
3.1 ¿Cómo se enteró de las actividades del MAES?
3.2 ¿Por qué decidió apoyar a su hijo(a) para que se integrara al MAES?
3.3 ¿Qué opina del MAES?
3.4 ¿Su hijo ingresó a la educación superior a través del Movimiento? (Si la respuesta es No, pase a la <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
3.5 ¿A qué institución y carrera?

3.6 ¿Accedería a participar en una entrevista detallada sobre el proceso de su hijo(a) en el MAES y en la educación superior en general?

Sí (Proporcione tus datos de contacto) No

Datos de contacto (preferentemente número telefónico):

Guion de entrevista a jóvenes del MAES

Entrevistas dirigidas a:

-Jóvenes que pertenecen al MAES y que aún no han obtenido lugar en alguna IES

-Jóvenes que ingresaron a la educación superior a través del MAES

Acceso a la educación superior

¿En qué institución cursaste el bachillerato?

¿Cómo te fue en general?

¿qué promedio sacaste?

¿En cuántos años terminaste?

¿Te gustó ese bachillerato?

Si volvieras a cursar el bachillerato ¿a dónde irías?

¿A qué institución, plantel y carrera solicitaste el ingreso a la educación superior?

¿Me puedes contar por qué solicitaste tu ingreso ahí?

¿Recuerdas el número de aciertos que obtuviste y la cantidad solicitada para ser admitido?

¿Cuántas veces has presentado el examen?

Exclusión de la educación superior

Cuándo supiste que no fuiste aceptado en la institución a la cuál solicitaste ingreso ¿qué fue lo primero que pasó por tu mente? ¿Qué hiciste?

¿Qué te dijeron tus papás, hermanos y familia con la que vives?

¿Cómo explicas tu desempeño en los exámenes que presentaste?

¿Conocías agente que tampoco se había quedado en su primera opción?

¿Pensaste o piensas en alguna institución privada para continuar tus estudios? ¿qué pasó con esa posibilidad?

¿Consideras que cambiaron tus planes de vida a partir de esta situación?

Integración al MAES

¿Cómo supiste del MAES?

¿Por qué decidiste integrarte al MAES?

¿Cómo ha sido tu convivencia con otros chicos que también buscan un lugar en la educación superior?

¿En tu familia conocen al MAES? ¿qué opinan de que formes parte del MAES?

¿Consideras que el MAES te permitirá obtener un lugar en alguna institución de educación superior? ¿por qué?

¿A dónde buscas entrar?

¿Por qué ahí?

¿Qué otra opción te gustaría?

Ingreso a la educación superior a través del MAES

¿Cómo te sientes estudiando ahora?

¿Era lo que esperabas? ¿En qué sentido sí o no?

¿Qué papel tuvo el MAES en tu ingreso, me lo puedes contar detalladamente?

¿El plantel y la carrera que estás cursando es alguna de las que solicitaste cuando hiciste el examen?

Si es diferente, ¿por qué decidiste estudiar esta carrera?

¿Cómo describirías el ingreso vía MAES? y ¿por qué?

¿Tus compañeros y profesores conocen el medio por el cual ingresaste a la educación superior? ¿Qué opinan?

¿Tú les has contado? ¿por qué decidiste hacerlo o no hacerlo?

¿Cuál es la opinión de tus padres ahora que lograste ingresar a la educación superior por este medio?

¿Cuál es la opinión de tus conocidos, amigos y familiares?

¿Has seguido apoyando las actividades realizadas por el MAES? ¿Por qué?

Antes de pertenecer al MAES ¿Has estado en algún otro movimiento político?

¿Habías asistido a una marcha? ¿Cuál era motivo?

¿Tus papás han participado en algún movimiento político?

¿Has votado?

Ahora que lograste ingresar a la institución donde te encuentras ¿cambió tu idea sobre el significado de la educación superior?

¿en qué cambió?

¿Podrías decirme en 3 palabras qué significa la educación superior para ti?

¿Hace un año (o lo que venga al caso) te imaginabas en donde estás ahora?

¿Cómo te ves en 5 años?

Guion de entrevista a Padres del MAES

Entrevistas dirigidas a:

-Padres de jóvenes que pertenecen al MAES y que aún no han obtenido lugar en alguna IES

-Padres de jóvenes que ingresaron a la educación superior a través del MAES

Acceso a la educación superior

¿Cuántos hijos tiene?

¿De qué edades?

¿A qué se dedican?

Si estudian o estudiaron educación superior ¿cómo lograron entrar a la educación superior?

Cuando supo que su hijo(a) no ingresó a la institución que solicitó ¿qué fue lo que pensó usted? ¿ya había pasado esa situación?

¿Cómo explica usted lo sucedido con hijo(a) en el examen?

¿Cómo lo tomó la familia?

¿Qué pensó usted hacer?

¿Qué le dijo a su hijo?

¿Consideró alguna opción privada, qué pasó?

(En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior) ¿Por qué decidió descartar esa opción?

Percepción del MAES

¿Qué es el MAES para usted?

¿Cuál es su opinión del MAES?

¿Está de acuerdo con que su hijo(a) haya formado o forme parte del MAES? ¿por qué?

(Pregunta para quienes no han ingresado aún) ¿Considera que el MAES le permitirá a su hijo(a) obtener un lugar en alguna institución de educación superior?

¿Participa usted en las actividades organizadas por el MAES? ¿Por qué?

¿De qué manera participa?

Acceso a la educación superior a través del MAES

Ahora que su hijo(a) logró ingresar a la educación superior a través del MAES ¿qué piensa de ello?

¿Qué papel tiene para usted la educación superior?

¿Hasta dónde estudió usted? ¿le hubiera gustado estudiar más? ¿qué pasó?

Guion de entrevista para Atzelbi Hernández

¿Cuánto tiempo tienes de formar parte del MAES?

¿Cómo te incorporaste al MAES?

¿Qué estudias actualmente?

¿Cómo ingresaste a la licenciatura de la UNAM?

Creación del MAES

¿Qué es el MAES, cómo y cuándo surge?

Existen otros movimientos relacionados con aspirantes rechazados de las universidades

¿Cuáles son las similitudes y diferencias del MAES con estos movimientos?

¿Qué opinan del término “rechazados”? ¿Por qué?

Organización del movimiento

¿Con cuántos integrantes cuenta actualmente el MAES?

¿Sabes de qué zona provienen en su mayoría?

¿Cómo se toman las decisiones de las acciones y agenda que llevará a cabo el movimiento?

¿Cuál es el principal canal de comunicación con los integrantes?

¿Qué papel desempeñan las marchas, volanteos y actividades culturales organizadas por el MAES?

Negociaciones

¿Cómo definirías en lo general sus procesos de negociación?

¿Qué es lo más difícil de sentarse en la mesa con las autoridades?

¿Cómo saber cuándo debe aceptarse una oferta de las autoridades? ¿cuándo es suficiente?

¿Cuánto y cómo han cambiado los procesos de negociación que han seguido para establecer las mesas de diálogo?

¿Cuál es el papel de la SEP en el diálogo con las instituciones de educación superior?

¿Qué instituciones han llegado a acuerdos con ustedes y cuáles se muestran más renuentes?

¿Me podrías explicar en qué han consistido los acuerdos con la UNAM, UAM, IPN, UPN, UACM, etc. de manera general?

Sobre los jóvenes que ingresan a la ES a través del MAES

¿Tiene un estimado de cuántos jóvenes han apoyado para ingresar a la ES? ¿Cuántos?

¿Recuerdas algún caso en especial ya sea por su complejidad, particularidad o emotividad? ¿Cuál?

¿Cómo distribuyen entre los jóvenes los lugares obtenidos a través de las mesas de diálogo? ¿Por qué optaron por este mecanismo?

Personales con referencia al MAES

¿Qué ha significado para ti el MAES?

¿Cuáles consideras que han sido los principales logros del MAES?

¿Qué impresión te queda cuando varios de los jóvenes que anteriormente habían sido rechazados de las universidades ahora se encuentran estudiando o han concluido sus estudios superiores gracias a los acuerdos conseguidos por el MAES?

¿En lo general cómo es que los jóvenes se enteran de la existencia del MAES?

¿Cómo definirías políticamente a los jóvenes que se acercan al MAES?

¿En qué cuestiones consideras que ha cambiado el MAES?

¿Qué futuro le ves al MAES?

Guion de entrevista a Marjory Vivanco

¿Cómo describirías al Comité Estudiantil Metropolitano (CEM)?

¿Me puedes contar de sus orígenes?

¿Cuál fue tu papel en el CEM? ¿cuándo te incorporaste? ¿cómo fue tu proceso?

¿Recuerdas cuándo el CEM decidió participar en la lucha de los estudiantes que no lograban ingresar a la universidad? (los llamados excluidos o rechazados)

¿Hubo algún tipo de debate sobre el involucramiento en este tema o con grupos afines a este tema? ¿algún actor académico o estudiantil que tuvo un papel importante en esto?

En los cubículos del CEM, en la Facultad de Ciencias de la UNAM se siguen impartiendo algunos cursos de preparación para el examen de ingreso a educación media superior y superior ¿quién impartía estos cursos cuando tú participabas en el CEM y cómo se organizaban? ¿sabes si esto ha cambiado ahora?

¿Recuerdas de quién fue la idea de impartir estos cursos?

¿Cuáles son los movimientos u organizaciones con los que el CEM colaboraba en sus inicios o en el tiempo en el que tú formaste parte del mismo?

¿Sabes cuál es la relación del CEM con el MAES?

¿Cómo describirías la colaboración entre ambos movimientos?

¿Tienes alguna opinión más específica sobre el MAES?

Desde tu perspectiva como alguien que formaste parte del CEM ¿cómo ves el problema del acceso a la educación pública? ¿por qué una organización como el CEM incorpora este tema en su agenda?

Guion de entrevista para Hugo Aboites

¿Recuerda la primera vez que escuchó hablar sobre la idea de conformar un movimiento como el MAES? ¿o cuando escuchó del MAES por primera vez? ¿me lo puede compartir por favor?

¿Quiénes considera que son los actores centrales en el nacimiento del MAES?

¿Cuál cree que ha sido la principal contribución del MAES al debate y la política sobre educación superior en el área metropolitana? (sobre todo a la luz de los motivos que llevan a crearlo)

¿Usted participa de alguna manera con el MAES? ¿de qué forma?

En su libro “La medida de una nación”, usted habla sobre de los cursos que imparte el CEM y la organización de los jóvenes y padres de familia que no lograron obtener un lugar en el nivel medio superior por medio del examen único del COMIPEMS ¿Es este el antecedente inmediato de MAES? ¿Por qué?

De lo que usted conoce del MAES ¿cómo considera que han sido las respuestas institucionales de la UNAM, del IPN, de la UPN que ofrecen lugares a los chavos? ¿y de instituciones como la UAM que no?

¿Ha participado directamente en actividades o negociaciones del MAES? ¿Cuáles?

¿Qué elementos considera que el MAES ha heredado de otros movimientos sociales o estudiantiles de la UNAM o de otros?

Como actual rector de la UACM ¿Podría decirme cómo es que la institución a la que usted representa participa para intentar resolver el problema del acceso a la educación superior?

¿Qué opinión tiene sobre el hecho de que los jóvenes negocien otros mecanismos de ingreso a las IES públicas frente al resto de alumnos rechazados que no podrán aspirar a un lugar?

Desde un punto de vista general, ¿Cuál es su opinión acerca del problema del acceso a la educación superior en la ZMCM?

¿Algo más que guste agregar que considere importante?

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Historias de poder y resistencia (1982-2010)*. México: CLACSO/UAM/ITACA
- Acosta, A. (1995). La rebelión de los rechazados. *Nexos*. Consultado el 2 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.nexos.com.mx/?p=7618>
- Acuña, A. (1987). Cronología del movimiento estudiantil de 1986-1987. *Cuadernos Políticos*, 49, (50), 86-96. Revisado el 11 de noviembre, 2016. Tomado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2012II/Acuna_CronologiaDelMovimientoEstudiantil.pdf
- Alejandre, G. y Escobar, C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios públicos*, 12 (25), pp. 130-122. Revisado el 14 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611350007>
- Aldaz, P. (2015, 20 de julio). Anuncia Mancera programa de apoyo a rechazados. *El Universal*. Revisado el 6 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/df/2015/07/20/anuncia-mancera-programa-de-apoyo-para-rechazados>
- Alonso, J. (2013). *Repensar los movimientos sociales*. México: CIESAS.
- Álvarez, G. (1991). *El conflicto en la Universidad Nacional Autónoma de México de 1986-1987*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Distrito Federal: México.
- Álvarez, G. y Torres, E. (2015). ANUIES: de la meritocracia estudiantil a la inclusión social y la equidad. En Álvarez, G. (Coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, pp. 227-256. México: ANUIES.
- Arteaga, A. (2016, 6 de junio). CdMx colocó escuelas a 15 rechazados: Mancera. *Milenio*. Revisado el 6 de noviembre, 2016. Tomado de http://www.milenio.com/poligrafo/CdMx_coloco_15_mil_jovenes_rechazados_en_otras_escuelas_poligrafo_falso_6_715788415.html

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Anuario estadístico de la educación superior 2014-2015*. Revisado el 7 de junio, 2016. Tomado de <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2013). *Anuario estadístico de la educación superior 2012-2013*. Revisado el 7 de junio, 2016. Tomado de <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Blanco, E.; Solís, P.; Robles, H. (Coords.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE / El Colegio de México.

Blanco, J. (2014, 6 de mayo). La oferta de educación superior. *La Jornada*. Revisado el 28 de junio, 2016. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/06/opinion/017a2pol>

Bobadilla, J.; Huerta, G. y; Larqué, M. (2007). El Ingreso a la universidad: ¿azar o mérito? *IX Congreso de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: COMIE-UADY. Revisado el 19 de julio, 2016. Tomado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177882942.pdf>

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. (2008). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI

- Bracho, T. (2002). Distribución y desigualdad educativa en México. *Estudios Sociológicos*, 13 (37), pp. 25-53.
- Bracho, T. (2005). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, pp. 31-54.
- Cadena-Roa, J. (2016). *Las organizaciones de los movimientos sociales y los movimientos sociales en México, 2000-2014*. México: Friedrich Ebert Stiftung. Revisado el 12 de noviembre, 2016. Tomado de <http://laoms.org/organizaciones-de-los-movimientos-sociales-mexico-2000-2014/>
- Castillo, K. (2016, 16 de mayo). Quedarán excluidos de la BUAP 24 mil 600 aspirantes: FEET. *E-consulta*. Revisado el 7 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.e-consulta.com/nota/2016-05-16/universidades/quedaran-excluidos-de-la-buap-24-mil-600-aspirantes-feet>
- Chaín, R. y Ramírez, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, (102), pp. 79-97.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium – sized firms. *International small business journal*, 5 (1), pp. 73-85.
- Comité de Lucha Estudiantil del Politécnico – Comité Estudiantil en Defensa de la Educación Pública (CLEP-CEDEP). (2016). *Página del CLEP-CEDEP*. Revisado el 8 de abril, 2016. Tomado de <http://www.clep-cedep.org/>
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2016). *Datos de proyecciones*. Revisado el 30 de junio, de 2016. Tomado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. California: Sage publications.
- Cruz, A. (2016, 26 de agosto). GDF lanza plan de apoyo para rechazados de universidades públicas. *La Jornada*. Revisado el 6 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/08/26/gdf-lanza-programa-de-apoyo-para-jovenes-rechazados-de-universidades-7094.html>

- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay, A. y Sánchez, R. (2011). La modificación de la política de admisión en la UAM: su impacto en el perfil de los estudiantes en la unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 885-917. Revisado el 18 de julio, 2016. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300010
- Dirección de Administración Escolar (DAE). (2016). *Programa académico en una etapa posterior a la inicial del plan de estudio en la modalidad no escolarizada y mixta ciclo escolar 2015-2016*. Revisado el 19 de abril, 2016. Tomado de <https://www.admision.ipn.mx/sdb/circular/PEP.html>
- Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (DGAE-UNAM). (2015). *Publicación de resultados*. Revisado el 11 de noviembre, 2015. Tomado de <https://www.dgae.unam.mx/noticias/primingr/publicacion/>
- Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (DGAE-UNAM). (2011). *Convocatoria de ingreso a licenciatura. Pase reglamentado*. Revisado el 26 de diciembre, 2015. Tomado de <https://www.escolar.unam.mx/pdfs/pasereglamentado11enpv2.pdf>
- Dirección General de Administración Escolar de la UNAM (DGAE-UNAM). (1997). *Reglamento general de inscripciones 1997*. Revisado el 13 de abril, 2016. Tomado de <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/regein97/regein97.html>
- Dirección General de Administración Escolar (DGAE-UNAM). (1967). *Reglamento general de estudios técnicos y profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Revisado el 14 de abril, 2016. Tomado de <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/registyp/rgetpUNAM.html>
- Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE-UNAM). (2016). *Ingreso en años posteriores al primero (por revalidación). Trámite anual*

2016. Revisado el 14 de abril, 2016. Tomado de http://www.dgire.unam.mx/contenido/circ_avisos/16/feb/Tripico_2016.pdf
- Dubet, F. *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Estrada, M. (2015). *Sistemas de protesta. Esbozo de un modelo no accionalista para el estudio de los movimientos sociales*. Tomo I. México: El Colegio de México.
- Fabián, R. (2014). *La cultura política de los jóvenes universitarios en el Distrito Federal*. México: SEDESOL/IMJUVE
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (GOCM). (2016, 11 de marzo). *Aviso por el que se da a conocer la Convocatoria para el ingreso al Programa "Educación Por Ti" 2016*. Revisado el 8 de noviembre, 2016. Tomado de http://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/8261fbe454b37d405dd91525ff3ee837.pdf
- Gómez, S.; Tejera, H. y Aguilar, J. (2012). *Informe de la encuesta "La cultura política de los jóvenes en México" para el Instituto Federal Electoral*. Revisado el 3 de marzo, 2015. Tomado de http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/contenido/interiores/Detalle_Acerca_del_IFE_CDD-id-ef492ceebf655210VgnVCM1000000c68000aRCRD/
- González, H. (2016). *Base de datos sobre examen de ingreso a la UNAM 2014-2016. Sistema escolarizado*. Datos no publicados.
- González, H. (2015). Cobertura en educación superior: de los compromisos a la realidad. *Distancia por tiempos. Nexos*. Revisado el 29 de junio, 2016. Tomado de <http://educacion.nexos.com.mx/?p=94>
- González, H. (2013, 23 de octubre). Programa Emergente de Matrícula en Educación Superior: ¿Debut y despedida? *Educación Futura*. Revisado el 5 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.educacionfutura.org/programa-emergente-de-matricula-en-educacion-superior-debut-y-despedida/>
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011, enero/marzo). 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*, 40 (157), 31-53. Revisado el 2 de diciembre, 2014. Tomado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/1/2/es/las-puertas-del-ingreso-a-la-educacion-superior-el-caso-del-concurso>
- Guzmán, C. (2012, marzo). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6 (12), 131-164. Revisado el 19 de marzo, 2016. Tomado de http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/Guzman_12.pdf
- Instituto Mexicano de la Juventud (2010). *Encuesta Nacional de Juventud (Enjuve) 2010*. Revisado el 5 de marzo, 2015. Tomado de http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=137
- Manzano, V. (2004). Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. *Intersecciones en Antropología*, (4), 153-166. Revisado el 14 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179514529013>
- Márquez, A. (2012). El costo de estudiar en México. *Perfiles educativos*, 34 (136), 190–194. Revisado el 18 de julio, 2016. Tomado de <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/CreditosEducativosEnMexicoNo.pdf>
- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (6), pp. 415-443.
- Martínez Elorriaga, E. (2016, 22 de septiembre). Chocan estudiantes y rechazados de la Nicolaíta. *La Jornada*. Revisado el 3 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/09/22/se-enfrentan-nicolaitas-y-rechazados-por-instalaciones-de-la-umsh>
- Melucci, A. (1986). Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios Políticos*, (46). Revisado el 13 de noviembre, 2016. Tomado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFp>

bnx0c3lbt3ZpbWllbnRvc3NvY2lhbGVzfGd4OjIwNmJmMTZkMDQzMTAzZT
E

Merriam, (1998). Case studies as qualitative research research & Designing the study and selecting sample. In S. Merriam. *Qualitative research and case study applications in education* (pp. 26-70). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.

Miranda, F. (2013, 9 de agosto). Dejan su lugar en Proemes más de mil jóvenes inscritos. *Milenio*. Revisado el 6 de noviembre de 2016. Tomado de http://www.milenio.com/politica/Dejan-lugar-Proemes-jovenes-inscritos_0_131986872.html

Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). (2016). *Blog del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior*. Revisado el 7 de abril, 2016. Tomado de <http://aspirantesexcluidos.blogspot.mx/>

Muñoz, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. México: FCE.

Negrete y Graizbord (s.f.). Revisado el 29 de diciembre, 2015. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/img/revistas/igeo/n42/a9f1.jpg>

Ochoa, M. (2013, 14 de julio). Hay tristeza entre rechazados de la UABC. *El mexicano*. Revisado el 5 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.el-mexicano.com.mx/informacion/noticias/1/3/estatal/2013/07/14/683442/hay-tristeza-entre-rechazados-de-la-uabc>

Ordorika, I. (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. México: CESU-UNAM / Plaza y Valdés Editores

Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles educativos*, 23 (91). 77-96. Revisado el 3 julio, 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209105>

Pérez Colunga, B. (2013). *De ser "rechazado" a ser estudiante en una universidad privada de medio costo: la experiencia de aceptar y de asimilar el ingreso a la universidad insurgentes, plantel Xola*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones

Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Ciudad de México, México.

Partida, C. (2015, 22 de julio). Rechazados, más de la mitad de aspirantes a la UdeG. *La Jornada Baja California*. Revisado el 4 de septiembre, 2016. Tomado de <http://jornadabc.mx/tijuana/22-07-2015/rechazados-mas-de-la-mitad-de-aspirantes-la-udeg>

Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra: España.

Presidencia de la República. (2015). *Tercer Informe de Gobierno 2014-2015. Anexo estadístico*. Revisado el 24 de junio, 2016. Tomado de <http://www.presidencia.gob.mx/tercerinforme/>

Puga, C. y Luna, M. (2008). *Acción colectiva y organización: estudios sobre desempeño asociativo*. México: UNAM

Ramírez, R. (2009). Transitando a la educación superior: entre la saturación de espacios y la búsqueda de una oportunidad. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE. Revisado el 7 de julio, 2016. Tomado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1666-F.pdf

Redacción. (2015, 9 de agosto). Quedan 64 mil 440 aspirantes a nivel superior fuera del IPN. *Excelsior*. Revisado el 20 de marzo, 2016. Tomado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/09/1039295>

Redacción. (1995, 11 de noviembre). No habrá marcha atrás en la reforma de los planes de estudio de los CCH; representa un avance académico, dice su coordinador. *Proceso*. Revisado el 4 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.proceso.com.mx/170674/no-habra-marcha-atras-en-la-reforma-de-los-planes-de-estudio-de-los-cch-representa-un-avance-academico-dice-su-coordinador>

- Rodríguez Rocha, E. (2015). *El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México. Un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas*. Tesis doctoral, El Colegio de México (Colmex). Ciudad de México: México.
- Rodríguez, R. (2014a, 25 de junio). La UNAM debería retener a los candidatos de cien puntos o más. *Campus Milenio*. 565. Revisado el 19 de junio, 2016. Tomado de http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=1756:la-unam-deberia-retener-a-los-candidatos-de-cien-puntos-o-mas&Itemid=140
- Rodríguez, R. (2014b, 16 de julio). Bachillerato tecnológico y el examen de admisión de la UNAM. *Campus Milenio*. 568. Revisado el 19 de junio, 2016. Tomado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1993>
- Rodríguez, R. (2014c, 7 de mayo). ¿Obcecados? *Campus Milenio*. Revisado el 11 de mayo, 2016. Tomado de http://campusmilenio.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=1557:obcecados&Itemid=140
- Rodríguez, R. y Márquez, A. (2011). Las políticas de acceso a la educación superior en la primera década del siglo XXI: entre el universalismo y la focalización. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México D. F., México: COMIE.
- Rojas, H. (2014, 6 de febrero). El examen de ingreso a las IES debería aplicarse en día único: Fernández Fassnacht. *Educación Futura*. Revisado el 3 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.educacionfutura.org/el-examen-de-ingreso-a-las-ies-deberia-aplicarse-en-dia-unico-anuies/>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2016a). *Solicitud de información*. Datos no publicados.
- SEP. (2016b, 6 de julio). *Comunicado 306. Un Lugar para Ti ofertará más de 463 mil lugares en Educación Superior, en la Zona Metropolitana del Valle de México*.

- Revisado el 5 de noviembre, 2016. Tomado de <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-309-un-lugar-para-ti-ofertara-mas-de-463-mil-lugares-en-educacion-superior-en-la-zona-metropolitana>
- SEP. (2015). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2014-2015*. Revisado el 22 de julio, 2016. Tomado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_14_15.pdf
- SEP. (2014, 5 de agosto). *Comunicado 228. Lanza SEP portal "Hay opciones para todos en Educación Superior" 2014-2015*. Revisado el 5 de noviembre, 2016. Tomado de <http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-228-lanza-sep-portal-hay-opciones-para-todos-en-educacion-superior-2014-2015>
- SEP. (2013, 19 de junio). *Comunicado 082. Presenta SEP Programa Emergente de Matrícula en Educación Superior 2013-2014*. Revisado el 5 de noviembre, 2016. Tomado de http://sep.gob.mx/es/sep1/C0820613#.WC5Jc_nhBkh
- SEP. (2012, 21 de julio). *Comunicado 085. Abre SEP línea telefónica para informar sobre oferta metropolitana de educación superior*. Revisado el 5 de noviembre, 2016. Tomado de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0850712#.WC5Ig_nhBkh
- Secretaría de Gobernación (2012). *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP). Principales resultados*. Revisado el 2 de marzo, 2015. Tomado de <http://www.encup.gob.mx/>
- Silva, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4), 2-28. Revisado el 2 de diciembre, 2014. Tomado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos* 33, (esp.). Revisado el 18 de diciembre, 2015. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500010&script=sci_arttext

- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En Blanco, E; Solís, P. y; Robles, H. (Coords.). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. (pp. 71-106). México: INEE / El Colegio de México.
- Taborga Torrico, H. (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Contextos y problemas*. México: ANUIES.
- Tarrés, M. (1992). Perspectivas analíticas en la sociología de la acción colectiva. *Estudios Sociológicos*, 10 (30), 735-757. Revisado el 11 de noviembre, 2016. Tomado de <http://aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/23970/1/10-030-1992-0735.pdf>
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Trujillo, J. (2016, 25 de agosto). Rechazados toman coordinación de la Universidad de Guerrero. *Milenio*. Revisado el 4 de noviembre, 2016. Tomado de http://www.milenio.com/estados/rechazados-alumnos_exigen_abrir_16_lugares-apertura_para_rechazados_0_579542141.html
- Unidad de transparencia UNAM. (2016). *Solitud de información*. Datos no publicados.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Unesco). (2016). *Unesco Institute for Statistics*. Revisado el 3 de mayo, 2016. Tomado de <http://data.uis.unesco.org/>
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). (2016). *Ayuda en línea. Criterios de selección*. Revisado el 16 de julio, 2016. Tomado de <https://kiknelia.rec.uam.mx/index.php?/Knowledgebase/Article/View/40/1/criterios-de-seleccion>
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2015). *Anuario Estadístico 2015*. Revisado el 20 de marzo, 2016. Tomado de

http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario_estadistico_UAM_2015.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2016). *Portal de estadística universitaria*. Revisado el 16 de marzo, 2016. Tomado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2009). *Reglamento vigente de estudios de licenciatura*. Revisado el 20 de abril, 2016. Tomado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/servicios-ajusco/descarga-de-documentos/category/6?download=26>

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.

Weiss, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES

Krotz, E. (1997). La dimensión utópica en la cultura política: perspectivas antropológicas. En Winocur, R. (Coord.). *Culturas políticas a fin de siglo*. (p. 36-52). México: Flacso sede México / Juan Pablos Editor.

Wuests, T. y Mar, P. (2000). Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga posiciones y explicaciones. *Perfiles Educativos*. 22 (90), pp. 34-56. Revisado el 3 de septiembre, 2016. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209003>

Yin, R. (2004, 20 January). *Case study methods*. Revisado el 1 de julio, 2016. Tomado de <http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. 4th ed. USA: Sage Publications.