



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## El sentido de la exclusión: dificultades para ingresar a las universidades públicas de prestigio en la zona metropolitana de la ciudad de México

**Enrique Daniel Paredes Ocaranza**

UNAM, Facultad De Estudios Superiores Iztacala/Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
[alep\\_ocaranza@yahoo.com.mx](mailto:alep_ocaranza@yahoo.com.mx)

**Claudia Lucy Saucedo Ramos**

UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
[csclusar@gmail.com](mailto:csclusar@gmail.com)

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos Formativos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



### Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar los sentidos que construyeron un grupo de estudiantes cuando relataron sus experiencias sobre la imposibilidad de ingresar por medio de examen a las universidades públicas de prestigio de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Se emplearon las entrevistas a profundidad para reconstruir las historias escolares de nueve participantes que cursaban una carrera universitaria en una institución privada, pero que nunca lograron acceder a las instituciones públicas de prestigio. Entre los principales resultados se resalta que los exámenes de ingreso se convierten en mecanismos de interpretación en los que se articulan distintos sentidos como la exclusión y desilusión escolar. La falta de un espacio universitario conlleva a que los que aspiran entrar a la UNAM, IPN o la UAM, mientras se preparan para los exámenes de ingreso, salten de un trabajo a otro, y cuando quedan desempleados se definan a sí mismos como ninis. En las conclusiones se plantea la necesidad de profundizar en los sentidos que construyen los estudiantes que han experimentado dificultades para transitar a la EMS y ES.

**Palabras clave:** *estudiantes, educación media superior, educación superior, identidad, examen de ingreso.*

## Introducción

En el presente trabajo se abordan los sentidos que construyeron un grupo de estudiantes al relatar sus experiencias sobre la imposibilidad de ingresar por medio de examen a las universidades públicas de prestigio de la zona metropolitana de la Ciudad de México. En la última década ha sido foco de interés de los gobiernos consolidar la EMS y ES como parte de una educación obligatoria, universal y de alta calidad (Diario Oficial de la Federación, 2019). Este objetivo se ha convertido en un desafío para el sistema educativo por la falta de espacios de formación para atender a la población que aspira a estos niveles y con el paso del tiempo se ha incrementado la dificultad para acceder a los bachilleratos y universidades catalogados de alto prestigio social y cultural. La oferta educativa en las áreas limítrofes al Distrito Federal y en las zonas conurbadas del Estado de México se ha visto notablemente rebasada. La expansión de estos dos niveles ha llevado a la construcción de nuevos planteles educativos y universidades, espacios escolares recientes que definen nuevas formas de ser estudiante por la configuración de contextos, identidades escolares, así como de nuevas problemáticas que surgen en estas dinámicas (Saucedo, Suárez y Palacios, 2012; Weiss, 2012).

El aumento de planteles y de universidades se justifica, en parte, por la dificultad que viven los jóvenes de ingresar a las instituciones de educación superior o bachilleratos como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Este escenario ha llevado al interés de investigadores a explorar las experiencias que enfrentan los aspirantes y estudiantes para transitar a la EMS y la Universidad. Los rechazados o excluidos de la educación superior han sido usualmente caracterizados por estar inmersos en una situación de pobreza, es decir, los contextos socioeconómicos heterogéneos significan un desafío para el sistema educativo (Emilio, Solís, y Robles, 2014). La dimensión del problema no es únicamente económica, es un desafío por las particularidades de las distintas figuras educativas que no logran acceder a la universidad: etnia, deficiencias académicas, falta de capital cultural, intereses personales, matrimonio, maternidad y paternidad (Pieck, Vicente-Díaz, y Castañeda, 2019). Al respecto, Silva y Rodríguez, (2013), consideran crucial adaptar la enseñanza, los contenidos y plantear estrategias compensatorias para estos nuevos grupos. Desde esta lógica, planteles e instituciones específicas que den cabida a estos nuevos grupos de estudiantes son una opción, empero, el acceso a la oferta universitaria considerada como de prestigio, al parecer, al final con estas medidas, se reserva para las figuras escolares más tradicionales.

Contrario a la iniciativa gubernamental, los jóvenes aspiran a las opciones convencionales de mayor renombre. Básicamente por ser concebidos como espacios universitarios y de vida que definirán su formación y su futuro, no sólo en términos académicos sino de acceso a otras experiencias recreativas. La universidad promueve, directa e indirectamente, múltiples identidades, pero no sólo disciplinares o profesionales, sino también personales e institucionales. El interés por ser universitario es parte de un proceso, que se da en distintos momentos. Por ejemplo, Machuca, (2013) encontró que para los estudiantes de sociología en la UNAM la aspiración de ingresar

a la educación superior y la elección de carrera fueron momentos claves para construirse como universitarios. Al profundizar sobre estos dos momentos, el autor indicó que el deseo por ser universitario está en las disposiciones de los estudiantes y sus familias por terminar una carrera; es decir, el interés por ingresar a cierta universidad y recibir un tipo particular de la formación se construye en la expectativa de los padres y la posición social donde se encuentra el sujeto.

Las diferencias de ubicarse en determinada institución o facultad superior marcan rasgos característicos de las identidades escolares. Los estudiantes del IPN se autodefinen diferente a los de la UAM o UNAM (Payán, Guerra, Martínez y García-Sierra, 2005), pero comparten la idea de estar recibiendo una formación de alta calidad. Mientras en otras instituciones, como la Universidad Veracruzana se ha reportado la falta de una identidad vocacional en los universitarios, debido a que muchos la eligieron por ser la única que los aceptaba, en otras palabras, no era su primera, ni su segunda opción (Matus, 2010). La universidad ha sido planteada en la literatura como la posibilidad de construir un vínculo y pertenencia con una institución a través de sentirse parte de una comunidad al identificarse con creencias, valores, símbolos, conocimientos, historias y posturas políticas, por ello el interés por formar parte de estos mundos, entonces, la universidad se convierte en una segunda casa (Payán, Guerra, Martínez y García-Sierra, 2005). Ser universitario significa tener la posibilidad de construirse en distintas identidades: un estudiante tiene la opción de ser deportista, sin dejar de comprometerse con lo académico, mientras que otro, verá la universidad como transitoria y se inclinará por divertirse, convivir con amigos y compañero (Sánchez, s.f.). Todo esto lleva a entender por qué la insistencia de los estudiantes por cursar el bachillerato o la universidad en determinado lugar. No estar inscrito en la universidad representa para muchos jóvenes la falta de un espacio para desarrollarse y construir identidades.

Para entender las experiencias de exclusión a las universidades públicas de prestigio en la zona metropolitana, Guzmán (2013) se acercó al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación (MAES). Movimiento que convoca a jóvenes que no han logrado ingresar a una institución de educación superior pública de prestigio. La investigadora encontró que los aspirantes habían construido sentidos muy variados sobre los exámenes y los resultados obtenidos. Elementos como el puntaje obtenido fueron significativos, representaban la lejanía o cercanía de alcanzar la meta: “estar muy cerca”, quedarse a “uno o dos aciertos”, lo cual en un principio los incitaba a volver a intentarlo. Otro elemento importante en estas experiencias fue el número de intento. Conforme más veces presentaban los aspirantes las evaluaciones de ingreso sus actitudes y estrategias eran otras. Por ejemplo, Guzmán reporta que para el segundo intento seguían sintiendo los aspirantes que estaban a punto de “quedarse”, pero de ahí en adelante se transformaba su emoción en culpa y desgano. El resultado del examen fue empleado por los aspirantes para configurar una noción negativa de estudiante sobre sí mismos.

## Metodología

Empelamos entrevistas a profundidad para reconstruir los relatos de nueve estudiantes de una universidad privada en la Ciudad de México que experimentaron diversos problemas para encontrar un espacio de formación superior y que no lograron acceder a las instituciones educativas consideradas de prestigio. De la muestra participante, cuatro eran hombres y cinco mujeres con edades que oscilaban entre los 24 y 42 años, seis trabajaban de tiempo completo o parcial y tres se dedicaban enteramente estudiar. La Universidad A, a la que pertenecían ha sido considerada por los analistas como espacios escolares de “absorción de la demanda” de estudiantes que no consiguen lugar en las grandes instituciones públicas y privadas (Gil-Antón, 2008). Estos estudiantes tenían trayectorias escolares interrumpidas, dado que en diversos momentos habían entrado, salido y vuelto a ingresar a distintas preparatorias y universidades hasta que concluyeron la carrera de psicología en la Universidad A. Las entrevistas se llevaron a cabo en el año 2015, de manera presencial y fueron audiograbadas y transcritas para su análisis.

En cuanto al análisis, partimos de un enfoque sociocultural para dar cuenta de las experiencias de los participantes respecto a su tránsito por distintos contextos de práctica social (Dreier, 1991). Para la articulación de los sentidos que construyeron sobre sus historias escolares, utilizamos la teoría de autointerpretación de Brinkmann (2008). Al respecto, el autor menciona que las personas utilizamos marcos morales para definir quiénes somos y cómo, a partir de los mismos recuperamos elementos para articular sentidos de nuestras experiencias y de nuestro ser persona. Estos marcos de interpretación no los elegimos, los recuperamos desde una posición social y están delimitados por la cultura, las tradiciones y la historia. En otras palabras, nos interpretamos a nosotros mismos desde la participación que tenemos en contextos situados de práctica, en donde tenemos posiciones sociales y posturas personales específicas (Dreier, 1991).

## Desarrollo

### La primera experiencia con el examen de ingreso

Las primeras experiencias con los exámenes de ingreso a las instituciones de prestigio comienzan en la transición de la secundaria al bachillerato con el Concurso de Asignación a la Educación Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (COMIPEMS). En este primer acercamiento algunos aspirantes negaron haberse preparado para el examen, obteniendo un resultado que limitaba sus opciones educativas para estudiar. Los siguientes testimonios ejemplifican las vivencias de los aspirantes:

*Hice examen nuevamente para nivel medio superior, pero no me quedé en las opciones que yo había elegido porque no hubo ninguna preparación para el examen, entonces la única opción que tuve fue CONALEP o CETIS. Entonces me fui a un CONALEP (Dafne, estudiante universitaria con empleo de medio tiempo).*

En algunos testimonios similares al anterior, los participantes señalaron que presentaron en repetidas ocasiones el examen COMIPEMS buscando quedarse en la UNAM o IPN, al no conseguirlo, comentaron que se resignaron a opciones como Bachilleres, CONALEP, CETIS, las preparatorias del Distrito Federal, y si contaban con recursos económicos consideraron lo que denominaron como escuelas “prácticas”, bachilleratos de bajo costo que les permitirían recuperar parte del tiempo perdido en los exámenes de ingreso. Ante los resultados negativos que obtenían en los exámenes, los participantes reportaron haber reaccionado emocionalmente con tristeza o desilusión:

No me quedé en ninguna prepa, para mí fue muy deprimente porque estuve sin escuela seis meses, tenía que esperar a lo más próximo que era el bachillerato: el Bachilleres. Entonces para mí fueron como seis meses perdidos y sí me deprimí un poco porque yo quería entrar a la escuela, yo no quería estar en mi casa (Fátima, estudiante universitaria, empleada de tiempo completo y madre de tres hijos).

Al final, y a pesar de sentirse inconformes con los resultados, los informantes decidieron aceptar su situación y cursar el bachillerato en el plantel que obtuvieron. Si bien lograron adaptarse y terminar el bachillerato, cuando volvieron a enfrentar el desafío de ingresar -por medio de examen- a las universidades como la UNAM o el IPN, vivieron una experiencia similar, así lo comentaron:

*Sí hice examen a la UNAM, nuevamente, e hice examen... Creo que nada más fue a la UNAM porque en ese tiempo yo quería estudiar ingeniería en sistemas... Intenté y no, me rechazaron, creo que también intenté en el POLI, tampoco, no me quedé. Y después intenté en la UAM, en la carrera de derecho y también era una de las más demandadas, pero ahora creo que también fue por parte de la preparación porque no me preparé para los exámenes (Fátima, estudiante universitaria, empleada de tiempo completo y madre de tres hijos).*

Un detalle interesante, al hablarnos los participantes sobre sus experiencias con los exámenes de ingreso, fue que en apariencia vivieron las mismas dificultades. No obstante, conforme avanzaron en su relato fue posible distinguir que las dificultades se acrecentaban y tenían otros matices. Al no ser un examen único, los aspirantes comentaron que primero se concentraron en una sola universidad, sin prepararse mucho y eligiendo opciones de alta demanda. Al tener poco éxito, sus mecanismos de acción cambiaron: se abrieron a toda la oferta que existía de instituciones y exploraron otras posibles licenciaturas. Durante la conversación con ellos siempre intentaron explicarnos el motivo del mal resultado, algunos lo atribuyeron a su falta de preparación, pero otros, fueron reiterativos en dejarnos claro su constante esfuerzo y dedicación, aunque paralelamente evocaron sentimientos de culpa.

### **Sentirse como “Uno más del montón”**

Al contarnos sus historias, describieron haber sentido distintas emociones que impregnaron su estado anímico mientras valoraban sus posibilidades y tomaban decisiones. Casi todos dijeron haber manifestado tristeza, depresión e incluso un sentido de pérdida. Cuando relataron haber intentado superar los exámenes una segunda o tercera vez, reorientaron sus acciones y se abrieron a la posibilidad de postularse a otras opciones profesionales de menor demanda, así lo comentaron los participantes:

*Volví a hacer otra vez la convocatoria a la UAM, pero lo hice en otra carrera... diseño gráfico, si no mal recuerdo. Igual, no me quedé ni por tronco común, ni por especialidad. El tercer examen fue para psicología y allí me quedé para tronco común, pero no para la especialidad (Daniela, estudiante universitaria con empleo de medio tiempo).*

Aunado al cúmulo de emociones negativas que impregnó sus experiencias, comenzaron a construir en sus historias una impresión negativa de ellos mismos cultivada en diversos contextos. Desde lo institucional sentían que las carencias de espacios en las universidades públicas los dejaban en desventaja, mientras que su desempeño a lo largo de los procesos de evaluación para ingresar a la educación pública les indicaba que había un problema en ellos. En el ámbito familiar las críticas y reproches fueron constantes por no haber logrado cumplir con las expectativas académicas. Identificamos todos estos elementos como eslabones que daban forma a una identidad de “autoexclusión y marginación escolar” y que fue reportado narrativamente por los participantes como “no sirvo para esto”, es decir, para la escuela. En el siguiente testimonio se muestra parte de este rasgo de sumirse en la autoexclusión académica:

*¡Ah! Pues era como la desilusión de decir: -no sirvo para esto-. Era tan fácil antes, ir a inscribirte y entrar a la escuela, estás compitiendo entre tantas personas y no te quedas... Eres como que uno más del montón que no puede salir adelante, si no es en una escuela de paga. Más que nada era la desilusión, por eso también dejé de hacer el intento y ya no me metí a estudiar (Daniela, estudiante universitaria con empleo de medio tiempo).*

El resultado de identificarse en la desilusión, según los aspirantes, fue un alejamiento de lo escolar, un intento por distanciarse y marcar una distancia con su proceso de formación. Además, varios dijeron haberse darse por vencidos y abandonar la idea de seguir estudiando, lo cual no fue aceptado en sus familias, el siguiente ejemplo lo describe:

*Mi papá me decía que siguiera echándole ganas, que siguiera adelante, que estudiara, que me pusiera a estudiar...- Era como siempre la misma cosa: -ponte a estudiar, si no estás estudiando ponte a trabajar, si estás trabajando me das los gastos de la casa porque aquí tú no vives gratis- (Daniela, estudiante universitaria con empleo de medio tiempo).*

Un punto en común en la narrativa de varios participantes fue la amenaza por parte de los padres de ponerlos a trabajar si no continuaban estudiando. Este método surtió distintos efectos a corto y largo plazo. La presión familiar era muy fuerte y abonaba a los sentimientos de desilusión de los aspirantes. La escuela era un símbolo de estatus, el siguiente testimonio refleja lo expuesto:

*Era lo mismo de siempre. Y mi papá me decía: -estudia para que seas alguien en la vida-, yo le decía: -pero ya soy alguien-, -así no sirves, tienes que estudiar para ser alguien- (Daniela, estudiante universitaria con empleo de medio tiempo).*

En los discursos de los participantes fue frecuente que expusieran su interés por cursar una carrera universitaria. Es posible que la raíz de esta motivación fuera familiar, en el testimonio anterior el significado de “ser alguien en la vida” demostraba un deber ser, un proceso relacional entre las expectativas y presión del padre hacia el crecimiento académico del hijo. Los aspirantes se habían apropiado de estos discursos familiares, fue posible verlo en sus historias, y al no cumplir los aspirantes con estas demandas impuestas por ellos mismos y por sus seres queridos el resultado era una constante frustración. Mientras procuraban entrar a las universidades públicas, los aspirantes se dedicaron a trabajar. Por lo general, reportaron que eran empleos precarios en los cuales no duraban mucho, llevándolos a saltar del empleo, al desempleo y a lo que definieron como *ninis*:

*Entonces me frustré, ya no quise estudiar, me metí a trabajar. Bueno, estuve de nini como un año y medio (Ián, estudiante universitario de tiempo completo)*

El sentido de ser *nini* tenía muchas connotaciones sociales, los participantes se ubicaron en este estado básicamente porque cumplían con las características de esta identidad, ya que narraron que ni estudiaban, ni trabajaban. Sin embargo, esta identidad de *nini* y las pocas oportunidades laborales los incentivaron a contemplar alternativas particulares para cursar una licenciatura. En un punto de sus historias escolares reportaron que tomaron la decisión de dejar de intentar ingresar a las universidades públicas prestigiosas y optaron por pagar una colegiatura en una escuela particular. Gracias a esto, todos los participantes lograron avanzar hasta los últimos semestres de la carrera en la Universidad A.

## Conclusiones

En resumen, las experiencias de los participantes sobre sus esfuerzos e insistencia por ingresar a universidades públicas de prestigio en la zona metropolitana denotan los simbolismos que atribuimos socialmente a estas instituciones. El significado de ser universitario o politécnico tiene eco en la vida personal y académica, para ciertas clases sociales aspirar a ser parte de estas instituciones es el medio para acceder o mantener un *statu quo*. Las historias que presentamos reflejan la dificultad actual que tienen los jóvenes para encontrar un espacio universitario donde se desarrollaren. En línea con lo anterior, los exámenes de ingreso son algo más que instrumentos para clasificar el desempeño de los aplicantes. Sin que sea la intención, se han tornado en herramientas interpretativas que marcan la percepción de los aspirantes ya que, como ilustran los testimonios, fue constante definirse a través de una autocrítica en función de los resultados que obtuvieron en las distintas experiencias con los exámenes. Hay contextos sociales de participación que están cerrados para miles de jóvenes. Ellos tienen que reelaborar sus expectativas y elegir escuelas de absorción de la demanda que les permitan sostener la visión que tienen de sí mismos como estudiantes universitarios. A la par, la autointerpretación que realizan de sí mismos se complementa con la valoración de que logran salir adelante al trabajar para pagar sus estudios y, en varios de los casos, sostener su propia familia.

Por último, es importante destacar que se requiere explorar con mayor detalle los estados de inactividad académica de los sujetos escolares en sus tránsitos a otros niveles educativos para identificar obstáculos y barreras.

## Referencias

- Cortés Sánchez, A. R. (s.f.). Estudiantes de la FES Acatlán e identidades universitarias. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10. Ciudad de México: COMIE.
- Diario Oficial de la Federación (2019). Primero de mayo de 2021. Secretaría de Gobernación. Descargado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021)
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5-35.
- Emilio, B. Solís, P. y Robles, H coord. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE-El Colegio de México.
- Gil Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda: Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la educación superior*, 37(145), 115-121.
- Guzmán, C. (2013). Querer ser estudiante: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. En Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades*. México: ANUIES: 27-62.
- Machuca, A. E. (2013). La identidad de los estudiantes de Sociología: una mirada en retrospectiva. Guzmán, C. Coord. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, 273-306.
- Payán, T. C., Guerra, M., Martínez, N. R. y García-Sierra, R. (2005). Valores e identidad en los estudiantes de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (43) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004308>
- Pieck, E.M., Vicente-Díaz, M. R. y García, V. G. (2019). La formación para el trabajo como espacio de subjetivación. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 24(82): 691.718.
- Saucedo, C. L., Suarez, P. y Palacios, R. (2012). La adolescencia como construcción sociocultural. En G. Pérez, y J. J. Yoseff, *Desarrollo psicológico un enfoque socio-cultural (págs. 89-108)*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, M. Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven el primer año los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Guzmán, Carlota. *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México, DF: ANUIES, 95-128.