ISSN: 2007-5340

Universidades



Año LXXVI · Nueva época · núm. 108 · abril junio, 2026.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

Vicepresidencia Región Andina: Dr. Jorge Luis Cáceres Arce, rector de la Universidad Católica de Santa María, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil**: Dr. Paulo César Montagner, rector de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. **Vicepresidencia Región Caribe**: Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica**: Dr. Carlos Araya Leandro, rector de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. **Vicepresidencia Región Cono Sur**: Dr. Jhon Boreto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Vicepresidencia Región México**: Dr. Leonardo Lomelí Vanegas, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes**: Dr. Daniel Mato, director de la Cátedra UNESCO ESIAL de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. **Vocalía de Organismos de Cooperación y Estudio**: Dr. Rogelio Pizzi, prorrector de Cooperación Interuniversitaria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Presidencia de la Comisión de la Defensa de la Autonomía**: Dr. Héctor Cancela, rector de la Universidad de la República, Uruguay.

Vicepresidencias alternas

Región Andina: Dr. Charles Robin Arosa Carrera, rector Universidad de los Llanos, Colombia. **Región Brasil:** Dr. Carlos Henrique de Carvalho, rector de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. **Región Caribe:** Mtra. Alejandra Hernández Acosta, rectora de la Universidad Abierta para Adultos, República Dominicana. **Región Centroamérica:** Mtro. Juan Rosa Quintanilla, rector de la Universidad de El Salvador, El Salvador. **Región Cono Sur:** Dr. José De los Santos Sánchez Martínez, rector de la Universidad Nacional del Este, Paraguay. **Región México:** Dra. Lilia Cedillo Ramírez, rectora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes**: Dra. María Clara Nieto, directora de Planeación y Desarrollo, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Colombia. **Vocalía alterna de Organismos de Cooperación y Estudio:** Mtra. Mitzi Gómez Morales, coordinadora de Relaciones Internacionales de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, UNAM, México.

Miembros de la Comisión de la Defensa de la Autonomía:

Dra. Nancy María Natalia Duarte Romero, rectora de la Universidad Internacional de las Tres Fronteras, Paraguay.
Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas, Brasil.

Secretaría General: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

Vicepresidencia Región México: Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

Director
Armando Alcántara Santuario

coordinación
Germán Álvarez Mendiola

Editor
Praxedis Razo

Comité Editorial
Armando Alcántara. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Marcelo Knobel. Academia Mundial de Ciencias, UNESCO.
Marcial Rubio. Pontificia Universidad Católica de Perú, Perú.
Francisco Tamarit. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Martín Unzué. Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata, Argentina
Miguel Ángel Urrego. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
Eduardo Remedi. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México.

Secretaría Técnica
Analhi Aguirre. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.
Iris Santacruz Fabila. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.
Édgar Sandoval Gutiérrez. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.

Portada
Detalle de olla azul con asas (barro bruñido, autor anónimo, 1998).

contraportada
Detalle de plato con flor y venado (barro bruñido, Asunción Galván, 2006).

Diseño y diagramación
Olivia González Reyes

Traducción
Ana Amador, portugués
Iliana Fuentes, inglés

Corrección
Natalia Durand
Esaú López Fraga

Agradecimientos

Por supuesto a la casa Vergara-Aliseda, incluso a Clío, por su generosa acogida. A las bizcotelas que nos dieron ánimos hasta el final.

Iconografía

En fotografías de Francisco Larrea y Rogelio González, con la voluntad del coleccionista tenemos que en la p. 7 hay un jarrón pequeño con palomas (barro petatillo, de José Bernabe C, 2015); en las p. 8 y p. 81 una granada (barro rojo, de Florentino Jimón 2000); en la p. 9, p. 28 y p. 80 una miniatura de cántaro con tapa y venados (barro bruñido, de Fernando Jimón, 2008); en las pp. 10-11 un florero (barro bruñido, de Ángel Santos, 2001); en las p. 12, p. 17 y p. 86 hay una olla con flores (barro rojo, de Florentino Jimón, 2000); en la p. 22 varias cosas: un nacimiento abstracto (barro rojo, de María Elena López, 2009), y unas miniaturas de tina con nahuales y porrón de agua (barro rojo, de Fernando Jimón, 2018); en la p. 28 dos cosas, un cántaro pequeño con pájaros (barro bruñido, de Florentino Jimón, 2002) y unas miniaturas de olla con nahuales y jarra con pájaros (barro bruñido, de Fernando Jimón, 2018); en las p. 33 y p. 87 hay una tina grande con nahuales (barro bruñido, de A. Mateos N. 2014); en la p. 36 un florero (barro bruñido. A. Mateos N., 2005); en la p. 41 un detalle de vasija grande con trípode (barro bruñido, de Ángel Ortiz A., 2012); en la p.42 una olla y tapa (barro petatillo, de Leonardo Bernabe Capelmano, 2012); en la p. 49 hay un jarro con pavo real (arro petatillo, de un autor anónimo, 1998); en la p.57, p.72 y p. 89 hay detalles de un tibor (barro bruñido, de Ángel Ortiz A., 2014); en la p. 58 otro tibor (barro canelo, de Nicasio Pajarito 2010); en la p. 65 y en las pp. 68-69 a detalle hay una Jarra grande con ave (barro canelo, de J. Pajarito 1998); en la p. 72, a lado del tibor antes indicado hay unas churumbelas (barro bruñido, Luis Cortez, 2011); y otro tibor (barro bruñido, de Asunción Galván, 2004) en la p. 75; un florero con luna (barro bruñido, de A. Mateos N., 2012) en la p. 76; en la p. 77 hay unas miniaturas de olla, porrón y guaje (barro bruñido, de Asunción Galván, 2006); en la p. 79 hay una olla grande con jarros (barro canelo, V.M. Pajarito y F., 2011); en la p. 80 miniaturas diversas (barro rojo y bruñido, de Fernando Jimón, 2018); en las pp. 82-82 así como en la p. 87 hay un plato con gallos (barro bruñido, de A. Mateos N., 2014); un jarrón con escena acuática (barro bandera. Florentino Jimón, 1998) en la p. 85; un plato con flor y venado (barro bruñido, de Asunción Galván, 2006) en la p.86; una vasija irregular con escena de familia (barro bruñido, de Ángel Ortiz A., 2010) en la p. 88; así como miniaturas diversas (barro rojo y bruñido, de Fernando Jimón, 2018) en la p.90.

En la fotografía de la p. 91: en las manos del coleccionista, un jarrón pequeño con venado (barro petatillo, de Raúl Aguirre, 1986), un jarrón pequeño con palomas (barro petatillo, de José Bernabe C., 2015), una olla miniatura (barro bruñido, de Asunción Galván, 2006) y un jarrón grande (barro bruñido, de Florentino Jimón, 1999).

Nota *bene*: los años representan la fecha de adquisición de las piezas. Juzgando por su estilo algunas piezas pueden ser bastante más antiguas; por ejemplo, la olla azul con asas, las piezas de Ángel Ortiz y el jarrón con palomas de Bernabe.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan la visión o juicio de la UDUALC o de algunos de sus miembros afiliados.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC) https://www.redalyc.org/

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUALC, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUALC, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión, y cada autor es responsable de su contenido.

La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo a los siguientes correos electrónicos: **praxedis.razo@udualc.org** y **publicaciones@udualc.org**

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.
Año LXXVI, Nueva época, núm. 108, abril-junio, 2026.
DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2026.108

Contenido

Tensiones de la gratuidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

Presentación 6
Armando Alcántara Santuario

Introducción 9
Germán Álvarez Mendiola

Dossier

¿Basta la gratuidad? Educación superior, desigualdad y configuración de sistemas universitarios en América Latina 12
Miguel Alejandro González Ledesma y Marion Lloyd

La gratuidad incompleta: políticas públicas, equidad y límites estructurales de la educación superior latinoamericana 28
Germán Álvarez Mendiola

Gratuidad, financiamiento, justiciabilidad y exigibilidad de la educación superior en México 42
Alejandro Márquez Jiménez

Gratuidad de la educación superior en México: promesa constitucional en deuda 58
Marisol Silva Laya

Ecos regionales

Retos del financiamiento público en la educación superior latinoamericana y caribeña 72
Henning Jensen Pennington

Cambios en la geopolítica y sus efectos en la educación superior 76
Martín Unzué

Reflejos 82

plástica

La cerámica de las flores: la colección de barro tonalteca Vergara-Aliseda 84
Rodolfo Vergara

Documentos

Alicia Alarcón Palacios, una universitaria ejemplar 92
Paulina Michel Concha

Reseña

Liderazgo, emprendimiento e innovación para el desarrollo rural, de Omelio Borroto Leal 97
Francisco Telémaco Talavera Siles

Dussel: la filosofía es un don para un mundo sin sentido, filme que va de la filosofía de la liberación a la liberación de la filosofía 102
Luis E. Melchor Flores

Separata

475+ UNAM 105

poética

El mollete está frío otra vez 106
Sebastián Quiroz Ruiz

Presentación

El tema de la gratuidad de la educación superior se ha convertido en materia de amplios debates en México, sobre todo a partir de que la reforma al artículo tercero de la Constitución de 2019 establece la obligación del Estado de ofrecer a toda la población el acceso sin costo a las universidades e instituciones públicas de educación superior. Con esta reforma, el Estado mexicano plantea garantizar el derecho a este nivel educativo. Con ello también se refuerzan los principios de equidad e inclusión, que orientan el texto del artículo tercero. Los trabajos que componen el *dossier* de este número, coordinado por Germán Alvarez Mendiola, analizan con profundidad el tema de la gratuidad y su vinculación con la desigualdad, la equidad, la justicia social y el financiamiento. De los cuatro artículos, dos se centran en México (Márquez y Silva) y los dos restantes comparan la situación de la gratuidad, la equidad y el acceso en varios países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú (Alvarez; González y Lloyd).

La temática analizada en este *dossier* también se inscribe en un contexto internacional todavía más amplio. Recientemente la UNESCO publicó el *Informe mundial sobre Tendencias de la Educación Superior. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en panorama de movilidad internacional.* El documento forma parte de los diversos trabajos e iniciativas que el organismo ha venido desarrollando para impulsar la Agenda 2030 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que se propone "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". El informe destaca que, si bien la matrícula global de la educación superior se ha duplicado en las últimas dos décadas, alcanzando casi 269 millones de estudiantes en 2024, persisten importantes desigualdades en el acceso, la culminación de estudios, la financiación y la movilidad. Asimismo, se subraya que son muy pocos los estudiantes (3%) que participan de la movilidad internacional; además, únicamente el 9% de las personas refugiadas accede a la educación superior, y un número importante de instituciones enfrentan

crecientes presiones financieras, además de amenazas a la libertad académica y el desafío de adaptarse a la transformación digital y a la inteligencia artificial.

El Informe de la UNESCO señala que la adopción de la inclusión como objetivo relevante de las políticas públicas constituye en general el primer paso hacia el logro de la equidad en la educación superior. No obstante que ampliar el acceso es esencial, no se transforma automáticamente en una participación significativa, la permanencia o el egreso de los estudiantes. Con frecuencia, los esfuerzos por aumentar la inclusión en el nivel superior resultan insuficientes, especialmente cuando las desigualdades estructurales históricas siguen excluyendo a una parte significativa de la población de la posibilidad de ingresar y avanzar en los sistemas de educación superior. Es el caso de asignar un número fijo de plazas en la educación a las poblaciones subrepresentadas, lo que se conoce como "cuotas", tema que es explorado en uno de los textos de este *dossier*.



Otro tema importante del Informe de la UNESCO es el financiamiento de la educación, el cual se considera también como un elemento esencial que influye no solo en la viabilidad de las instituciones sino en la capacidad de los sistemas de educación superior para ofrecer oportunidades educativas verdaderamente inclusivas y de alta calidad. El documento sostiene que un financiamiento adecuado, equitativo y sostenible se convierte en un requisito primordial para ampliar el acceso, mejorar los resultados de egreso, así como garantizar la contratación y la retención de personal académico cualificado, fomentar la transformación digital y conservar la capacidad de investigación. Sobre la gratuidad, el Informe advierte que además de la sostenibilidad, los modelos por sí mismos no garantizan un acceso equitativo a una educación de calidad.



En ciertas circunstancias, pueden socavar la equidad, beneficiando más a quienes tienen mayores ingresos, o comprometer la calidad debido a la escasez de financiamiento para la universidades e instituciones de educación superior. Finalmente, se subraya que la eficacia del financiamiento no solo depende del monto de los gastos presupuestales, sino de los sistemas de gobernanza que determinan los mecanismos de asignación y supervisión de los fondos.

Es por ello que algunos gobiernos plantean la "doble vía" de ampliar la autonomía institucional al mismo tiempo que refuerzan la rendición de cuentas mediante auditorías externas y la publicación de resultados. Es en este contexto en el que la elección de los temas que analizan los textos de este *dossier* resulta altamente pertinente, a la luz de la situación que guardan los casos analizados por sus autores.

Armando Alcántara, director de
Universidades

Referencia

UNESCO-IESALC (2026). Informe mundial sobre tendencias de la educación superior. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional. (https://doi.org/10.54674/IN.2026.93

Tensiones de la gratuidad de la educación superior en América Latina y el Caribe

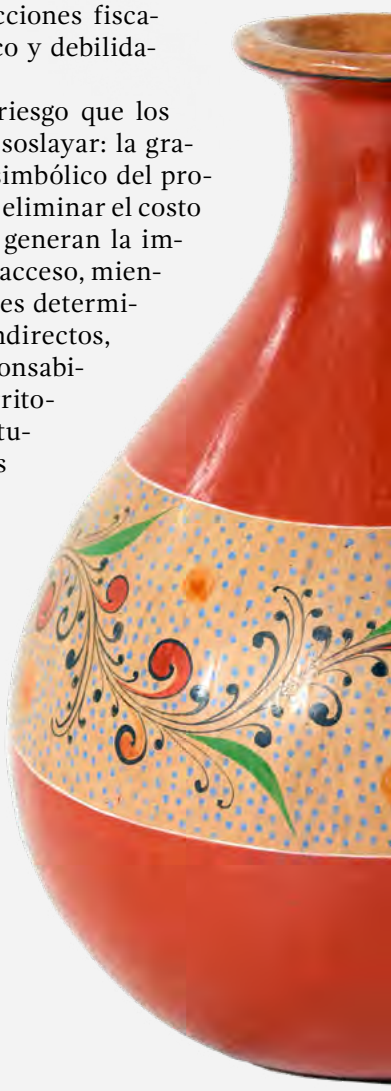
La gratuidad de la educación superior se ha convertido en un campo de disputa política, jurídica y fiscal, un terreno donde se dirimen preguntas sobre derechos, equidad y responsabilidad pública que ningún país de la región ha resuelto del todo. En sociedades marcadas por agudas desigualdades en el acceso, las trayectorias y el valor de las credenciales, la eliminación de aranceles, cuotas o colegiaturas constituye una promesa poderosa de ampliación de las oportunidades de acceso y reducción del peso económico que las familias asumen para sostener la formación de sus hijas e hijos. Sin embargo, la gratuidad plantea preguntas difíciles sobre financiamiento, calidad, permanencia, regulación, justicia distributiva y capacidad estatal.

Este *dossier* reúne cuatro contribuciones que examinan esta problemática desde ángulos complementarios. En conjunto, los textos coinciden en una idea de fondo: la gratuidad es una condición relevante para avanzar hacia el derecho efectivo a la educación superior, pero resulta insuficiente en sistemas con fuerte segmentación y marcada diferenciación institucional, con financiamiento limitado y gran desigualdad territorial. La potencial democratización educativa que abre la gratuidad sólo puede desarrollarse si estudiantes de menores recursos y de grupos históricamente excluidos logran acceder a instituciones de buena calidad, con apoyos para la permanencia y la conclusión, y con credenciales socialmente reconocidas.



Los trabajos incluidos exponen que la gratuidad no constituye una política homogénea. Los seis países analizados ilustran arreglos muy distintos. Argentina representa la tradición universalista más consolidada, aunque con problemas severos de permanencia y conclusión. Brasil y Chile comparten una paradoja: la gratuidad del sector público coexiste; en el primero, con un sistema ampliamente privatizado que requiere acciones afirmativas para corregir sesgos de acceso; en el segundo, emerge como respuesta parcial a décadas de financiamiento basado en aranceles, crédito y endeudamiento estudiantil. Colombia y Perú muestran rutas distintas de intervención estatal: en el primer caso, una transición hacia el financiamiento de la oferta pública y la expansión territorial; en el segundo, una combinación de becas focalizadas y regulación de calidad. México representa un caso aparte: la gratuidad ha sido reconocida constitucional y legalmente, pero su cumplimiento tropieza con restricciones fiscales, ausencia de un fondo específico y debilidades institucionales acumuladas.

El *dossier* subraya además un riesgo que los debates de política pública suelen soslayar: la gratuidad puede operar como cierre simbólico del problema antes de haberlo resuelto. Al eliminar el costo directo de estudiar, los gobiernos generan la impresión de haber democratizado el acceso, mientras permanecen intactas las fuentes determinantes de desigualdad: los costos indirectos, la necesidad de trabajar, las responsabilidades familiares, la distancia territorial, la calidad desigual de las instituciones y la insuficiencia de apoyos académicos y socioeconómicos. El resultado es una inclusión estratificada, es decir, la entrada de más estudiantes al sistema, pero en condiciones de formación, permanencia y egreso profundamente desiguales. Desde esta perspectiva, la gratuidad sólo despliega su potencial cuando se articula con financiamiento público suficiente, regulación de la calidad y mecanismos efectivos de exigibilidad del derecho.



Las diferencias entre los artículos enriquecen el debate. González Ledesma y Lloyd privilegian la mirada regional, construyen una tipología de modalidades de gratuidad y formulan una pregunta ordenadora sobre sus alcances reales frente a la desigualdad. Álvarez Mendiola desarrolla una lectura comparativa de varios países latinoamericanos y coloca el acento en los límites estructurales que condicionan el potencial democratizador de la gratuidad: segmentación institucional, financiamiento insuficiente, calidad desigual y costos indirectos. Márquez Jiménez concentra el análisis en México y examina con detalle las restricciones fiscales, la escasez crónica de recursos públicos y la necesidad de mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad del derecho. Silva Laya también se ocupa del caso mexicano, pero enfatiza la distancia entre el mandato constitucional, la Ley General de Educación Superior y su implementación efectiva, además de proponer escenarios para avanzar hacia una gratuidad real. Leídos en conjunto, los cuatro textos permiten ver la gratuidad, simultáneamente, como principio normativo, como instrumento de política y como arreglo financiero concreto; asimismo, examinar las tensiones, no siempre resolubles, entre esas tres dimensiones.



Los textos reunidos aquí llegan, por rutas distintas, a una conclusión convergente: la gratuidad es una condición necesaria pero estructuralmente insuficiente en sistemas que no han resuelto sus problemas de segmentación, financiamiento y calidad. En un momento en que varios países de la región la han constitucionalizado o la debaten como reforma urgente, este dossier ofrece un balance crítico de lo que la gratuidad puede y no puede hacer. La gratuidad importa, pero importa menos de lo que sus defensores suponen y más de lo que sus críticos conceden. Los artículos que siguen intentan precisar ese margen.

Germán Álvarez Mendiola
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México.



¿Basta la gratuidad? Educación superior, desigualdad y configuración de sistemas universitarios en América Latina*

Miguel Alejandro González Ledesma[a] y Marion Lloyd[b]

[a] Doctor en Ciencias Políticas, Scuola Normale Superiore Di Pisa. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

[b] Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Resumen

Este artículo analiza la relación entre gratuidad y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. A partir de datos del Higher Education Policy Observatory (HEPO) y de los casos de Argentina, Brasil, Chile y México, se argumenta que la gratuidad es condición importante pero insuficiente para garantizar el derecho a la educación superior. Su capacidad redistributiva depende de la cobertura, la composición público-privada, el financiamiento estatal y los instrumentos de inclusión y permanencia. La gratuidad puede coexistir con desigualdades estructurales y segmentación institucional; avanzar hacia la equidad exige políticas que trasciendan la eliminación de aranceles.

Palabras clave: gratuidad, equidad, derecho a la educación superior, América Latina y el Caribe, mitos.

DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2026.108.891

A gratuidade é suficiente? Ensino Superior, desigualdade e configuração dos sistemas universitários na América Latina

Resumo

O artigo analisa a relação entre gratuidade e equidade no Ensino Superior da América Latina e o Caribe. Segundo dados do Higher Education Policy Observatory (HEPO), e dos casos na Argentina, Brasil, Chile e México; a gratuidade é uma condição importante, mais insuficiente, para garantir o direito ao Ensino Superior. A capacidade de redistribuição depende da cobertura, a composição público-privada, o financiamento estadual e os instrumentos de inclusão e permanência. A gratuidade pode coexistir com desigualdades estruturais e segmentação institucional; mas o avanço para a equidade exige políticas que transcendam a eliminação de taxas.

Palavras-chave: gratuidade; equidade; direito ao Ensino Superior; América Latina e o Caribe; mitos.

Is Free Tuition Enough? Higher Education, Inequality and the Configuration of University Systems in Latin America

Abstract

This article analyses the relationship between free tuition and equity in higher education in Latin America and the Caribbean. Drawing on data from the Higher Education Policy Observatory (HEPO) and the cases of Argentina, Brazil, Chile, and Mexico, it argues that free tuition is an important but insufficient condition for guaranteeing the right to higher education. Its redistributive capacity depends on enrollment coverage, the public-private composition of the system, state funding, and mechanisms that support inclusion and student retention. Free tuition can coexist with structural inequalities and institutional segmentation; advancing toward equity requires policies that go beyond the elimination of tuition fees.

Key words: free tuition, equity, right to higher education, Latin America and the Caribbean, myths.

Introducción

La gratuidad de la educación superior (ES) ocupa hoy un lugar central en los debates sobre equidad e inclusión en América Latina y el Caribe (ALC). Varios países de la región la han consagrado como derecho en sus constituciones o legislaciones, y su reivindicación ha sido bandera de movimientos estudiantiles, plataforma de gobiernos progresistas y principio orientador de organismos internacionales. Sin embargo, su sola existencia –formal o efectiva– no garantiza que la educación superior funcione como mecanismo de justicia social. Este artículo parte de esa constatación para preguntarse: ¿basta la gratuidad?

El argumento central es que la gratuidad constituye una condición necesaria, pero insuficiente, para avanzar hacia formas más amplias de garantía del derecho a la educación superior. Su capacidad redistributiva depende de variables que la anteceden y la condicionan: la cobertura del sistema, la composición público-privada de la matrícula, el financiamiento estatal y los instrumentos orientados a promover condiciones efectivas de acceso e inclusión. Ignorar esas variables lleva a sobrestimar el impacto de la gratuidad donde existe y a minimizar los efectos de su ausencia. Para desarrollar este argumento, el artículo se estructura en tres partes. La primera ofrece un acercamiento regional comparada a partir de los datos del Higher Education Policy Observatory de la UNESCO (HEPO, 2026), con el propósito de identificar las distintas configuraciones existentes entre gratuidad y reconocimiento jurídico del derecho a la educación superior en ALC. La segunda profundiza en cuatro casos que representan trayectorias contrastantes: Argentina, con una tradición de universalismo público y gratuidad estructural; Brasil, que combina gratuidad pública con un sistema altamente privatizado; Chile, paradigma de la expansión basada en el mercado y el financiamiento a la demanda; y México, donde la incorporación reciente de la gratuidad en el texto constitucional aún no se traduce en acceso efectivo. La tercera sección sintetiza los hallazgos, advirtiendo sobre la difusión de algunos mitos que caracterizan la narrativa de políticas en torno a los alcances de la gratuidad como instrumento de política educativa.

Gratuidad y derecho a la educación superior en América Latina: una aproximación regional

Diferentes formas de gratuidad: alcances diferenciados

En las últimas décadas, la gratuidad de la educación superior ha ganado terreno en los debates internacionales sobre equidad, justicia social e inclusión como demanda política, objeto de política pública y problema teórico (Lloyd, 2019; García de Fanelli, 2021; UNESCO-IESALC, 2023). Hasta los primeros años del siglo XXI predominó un consenso relativamente extendido en favor de reformas orientadas a la mercantilización, la diversificación institucional y la expansión del financiamiento privado en este nivel educativo. Sin embargo, ese escenario comenzó a cambiar a partir de distintos procesos políticos y sociales que reposicionaron la gratuidad como estrategia para reducir desigualdades y atender el rezago histórico de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Entre los factores que explican este giro destacan el viraje político hacia gobiernos de izquierda o centroizquierda en varios países de la región (González-Ledesma y Álvarez-Mendiola, 2020), y la incorporación de nociones como inclusión, equidad y acceso ampliado en la agenda de organismos internacionales como el Banco Mundial (CLADE, 2021). A ello se suman las movilizaciones estudiantiles, que impugnaron la mercantilización educativa y colocaron la gratuidad en el centro del debate público: en México, en 1999, como un derecho a defender; en Chile, en 2011, como un derecho a conquistar (González-Ledesma, 2017). En paralelo, las agendas de inclusión y democratización educativa promovidas por la UNESCO, en particular a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), dotaron a estas demandas de respaldo y proyección internacional (Chiroleu, 2013; Dallaglio *et al.*, 2022; Didou-Aupetit y Chiroleu, 2022).

En ese contexto, la gratuidad se fue consolidando como principio normativo, demanda política e instrumento redistributivo orientado a ampliar el acceso y reducir barreras económicas históricas (*cfr.* Buendía y Rivera, 2024, para el caso mexicano). Sin embargo, su implementación no estuvo exenta de dificultades: en contextos de alto privatismo, como Chile, abrió cuestionamientos sobre sus alcances distributivos, su sostenibilidad financiera y su capacidad real para producir mayores niveles de equidad (Brunner y Labraña, 2018). Por su parte, en México, el reconocimiento constitucional de la gratuidad no ha sido acompañado del fondo de financiamiento que la propia ley mandata. Las instituciones públicas que cobraban cuotas las perdieron sin recibir compensación presupuestal equivalente, de modo que la gratuidad formal ha operado, en los hechos, como un mecanismo que redujo sus recursos disponibles (Ramírez *et al.*, en prensa).

Por lo tanto, para ordenar mejor el análisis, este trabajo propone una forma de clasificar los distintos modelos de gratuidad en educación superior que existen en América Latina y el Caribe. La clasificación combina el alcance legal de la gratuidad, el peso que tienen las instituciones públicas y privadas en cada sistema, si el financiamiento llega a todos o sólo a quienes más lo necesitan, y qué tan capaz es el sector público de crecer y absorber más estudiantes. Estos elementos constituyen configuraciones que reflejan cómo cada país articula el financiamiento, la cobertura y la responsabilidad del Estado en la educación superior.

La gratuidad *universal-estructural* refiere a sistemas donde la gratuidad está consagrada jurídicamente, la provisión pública es dominante y de amplia cobertura, y el financiamiento no está condicionado a criterios socioeconómicos. La gratuidad *universal-segmentada* comparte el reconocimiento normativo, pero coexiste con desigualdades institucionales y territoriales significativas que fragmentan su alcance real. La *gratuidad restringida* se da en sistemas donde la norma existe pero el peso del sector privado o las capacidades limitadas de expansión pública acotan considerablemente su expresión efectiva. Los mecanismos *focalizados-compensatorios,* en cambio, no operan sobre el conjunto del sistema sino que actúan de forma redistributiva parcial (mediante becas, subsidios o exenciones) dentro de sistemas con alta privatización. Por último, se distingue entre países *sin gratuidad identificable,* donde la evidencia disponible indica su ausencia, y países con *información insuficiente,* donde los datos no permiten establecer una caracterización.





Según el HEPO (2026), 59% de los países de ALC establecen alguna forma de gratuidad en sus legislaciones, aunque su expresión concreta varía considerablemente. Argentina, Cuba y Uruguay responden al tipo universal-estructural. México, Ecuador, Paraguay, Nicaragua y República Dominicana se configuran como gratuidad universal-segmentada. Brasil, Bolivia, Costa Rica y Venezuela presentan esquemas de gratuidad restringida. Chile, Colombia y Perú operan con mecanismos focalizados-compensatorios. Guatemala, Honduras y El Salvador carecen de esquemas de gratuidad identificables, mientras que Granada, Jamaica, Panamá y Trinidad y Tobago presentan información insuficiente para su clasificación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Gratuidad y derecho a la educación superior en América Latina

País	Gratuidad en ES pública	Derecho a la ES	Rasgo o modalidad predominante
Argentina	Universal-estructural	Explícito	Universalismo público histórico
Bolivia	Restringida	Indirecto	Derecho general a la educación aplicable a ES
Brasil	Restringida	Indirecto	Gratuidad pública coexistente con fuerte sector privado
Chile	Focalizada-no obligatoria	Explícito	Derecho reconocido con subsidios y financiamiento a la demanda
Colombia	Focalizada-compensatoria	Indirecto	Expansión mixta con peso del financiamiento privado
Costa Rica	Restringida	Indirecto	Tradición pública con reconocimiento educativo general
Cuba	Universal-estructural	Explícito	Modelo estatal universal
República Dominicana	Universal-segmentada	Explícito	Reconocimiento formal con capacidades diferenciadas
Ecuador	Universal-segmentada	Explícito	Reconocimiento constitucional robusto
Guatemala	Sin gratuidad / indeterminada	Indirecto	Reconocimiento general del derecho a la educación
Granada	Información insuficiente	Indirecto	Ausencia de reconocimiento explícito y ambigüedad normativa
Honduras	Sin gratuidad	Indirecto	Reconocimiento indirecto con capacidades limitadas de expansión pública
Jamaica	Información insuficiente	No consolidado	Ausencia de reconocimiento explícito y ambigüedad normativa
México	Universal-segmentada	Explícito	Reconocimiento constitucional reciente
Nicaragua	Universal-segmentada	Explícito	Garantía legal de gratuidad y derecho

Tabla 1. Gratuidad y derecho a la educación superior en América Latina

País	Gratuidad en ES pública	Derecho a la ES	Rasgo o modalidad predominante
Panamá	Información insuficiente	Indirecto	Reconocimiento educativo general con definición ambigua de gratuidad
Perú	Focalizada-compensatoria	Explícito	Gratuidad pública coexistente con expansión mercantil
Paraguay	Universal-segmentada	Explícito	Reconocimiento constitucional con segmentación institucional
El Salvador	Sin gratuidad	Indirecto	Acceso condicionado y financiamiento mixto
Trinidad y Tobago	Información insuficiente	No consolidado	Ausencia de reconocimiento explícito del derecho a la ES
Uruguay	Universal-estructural	Explícito	Tradición universalista pública
Venezuela	Restringida	Indirecto	Gratuidad amplia con reconocimiento indirecto del derecho

Fuente: Elaboración propia con base en los datos por país del HEPO, 2026. Los casos de Granada, Jamaica, Panamá y Trinidad y Tobago presentan información indeterminada en la dimensión de gratuidad, debido a que no fue posible consultar una o varias de las normas legales consideradas.

El derecho a la educación superior: expresiones divergentes de un "consenso"

A comienzos del siglo XXI, este proceso adquirió una dimensión jurídico-normativa: organismos multilaterales y espacios regionales de coordinación sectorial impulsaron una reconfiguración del debate que trasladó la discusión sobre la educación superior hacia el terreno de los derechos (Sabzalieva *et al.*, 2022; UNESCO-IESALC, 2023; García, 2025). En ese marco, la UNESCO y diversas agencias internacionales promovieron una visión de la EDucación superior como bien público vinculado a la ciudadanía, la inclusión y el desarrollo sostenible, reconociendo, al mismo tiempo, su papel estratégico en la reducción de desigualdades y el fortalecimiento de capacidades científicas y productivas (Banco Mundial, 2002; Ramón y Oré, 2022).

García (2025) sitúa en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) uno de los escenarios más significativos donde esta reconfiguración tomó forma en ALC. Estas conferencias funcionaron como plataformas de negociación política y de elaboración de posicionamientos regionales compartidos sobre la función de la universidad. La CRES de Cartagena de Indias (2008) marcó un quiebre: allí se consagró la definición de la educación

superior como bien público social, derecho humano universal y deber del Estado, formulación que se planteó en franca oposición a la lógica mercantil y privatizadora dominante en los años previos. Con ello, el debate regional reorientó su eje hacia la democratización del acceso, la justicia social y la obligación estatal de garantizar el derecho efectivo a la educación superior, entendido como el acceso universal para los egresados del nivel previo (*cfr.* Cerqueira y Rezende, 2022, para el caso de Brasil).

No obstante, el HEPO (2026) advierte que este derecho no se expresa de manera uniforme en la región, y que su alcance varía según el tipo de anclaje jurídico que lo sostiene. Se distinguen así tres situaciones. El reconocimiento explícito corresponde a países que consagran el derecho a la educación superior directamente en sus constituciones o legislaciones centrales, en general asociado a una concepción de la educación superior como bien público y responsabilidad del Estado. El reconocimiento indirecto refiere a sistemas donde este derecho no está enunciado como tal, sino que se deriva del derecho general a la educación o de principios constitucionales más amplios ligados a la igualdad, el acceso o el desarrollo social. Finalmente, hay países donde el derecho a la educación superior carece de anclaje jurídico o reconocimiento expreso.

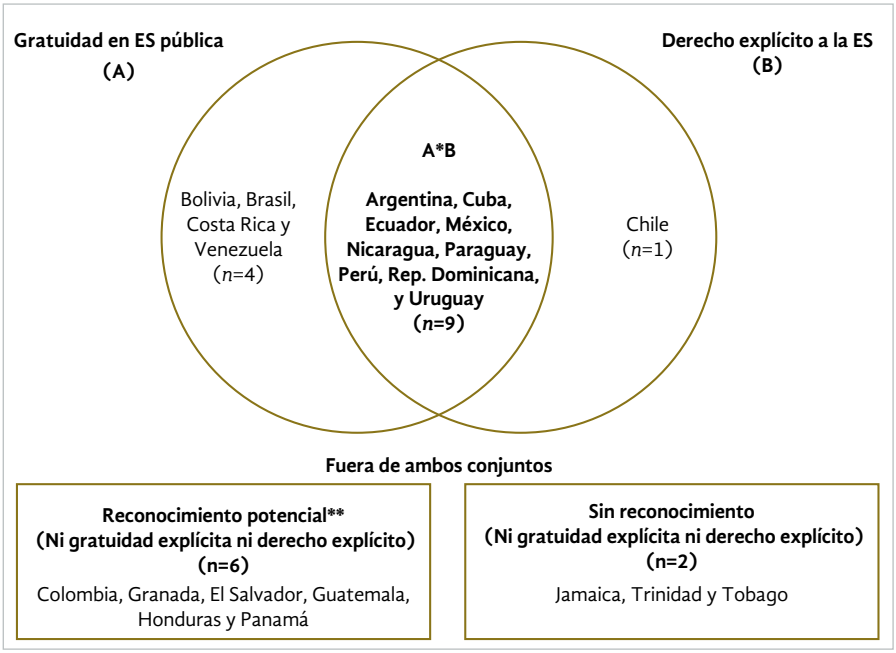
Conforme a esta clasificación, Argentina, Cuba, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Chile integran el primer grupo. Cabe señalar que este reconocimiento puede incluir el acceso a instituciones privadas, como ocurre en sistemas altamente privatizados. Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Venezuela y Granada conforman el segundo. Jamaica y Trinidad y Tobago son los casos donde el derecho carece de anclaje jurídico expreso (ver Tabla 1) .

Ahora bien, ¿cómo se distribuyen los países de la región cuando se consideran ambas dimensiones de manera conjunta? Podría esperarse que el reconocimiento jurídico del derecho a la educación superior y la existencia de gratuidad explícita tendieran a aparecer juntos, como expresiones de un mismo compromiso estatal; pero esto no es así. La gratuidad y el derecho a la educación superior se combinan de maneras diversas, en ocasiones incluso divergentes, evidenciando que los países de la región han seguido rutas distintas para asumir, o eludir, su responsabilidad frente al acceso a este nivel educativo.

El Gráfico 1 cruza la existencia de gratuidad explícita en la educación superior pública (A) y el reconocimiento explícito del derecho a acceder a este nivel educativo (B). La intersección concentra nueve países donde ambas condiciones se cumplen simultáneamente: Argentina, Cuba, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Fuera de ella, Bolivia, Brasil, Costa Rica y Venezuela cuentan con gratuidad pero sin reconocimiento explícito del derecho a la educación superior; Chile hace el recorrido inverso: reconoce el derecho sin contar con un esquema universal de gratuidad. Colombia, Guatemala, Granada, Honduras, El Salvador y Panamá no presentan ninguna de las dos características, aunque estos países se distinguen por carecer incluso de reconocimiento general del derecho a la educación de cualquier nivel. Jamaica, y Trinidad

y Tobago aparecen con información indeterminada en la dimensión de gratuidad, por lo que su ubicación en el diagrama debe leerse con reservas.

Gráfico 1. Relación entre gratuidad y derecho a la educación superior en América Latina y el Caribe



Fuente: Elaboración propia con base en datos de HEPO (2026). **En estos países, el derecho a la educación superior (o a la educación en general) está reconocido en leyes nacionales clave, aunque de forma potencial y no explícita.

Este panorama regional muestra que el reconocimiento normativo de la gratuidad y del derecho a la ES, por sí solo, dice poco sobre sus efectos reales. Su alcance depende de variables que la clasificación regional no logra capturar. Tal es el caso del grado de privatización del sistema, los niveles de cobertura, el financiamiento público efectivo y los instrumentos concretos mediante los cuales se operacionaliza el acceso. La siguiente sección examina esas dimensiones a través de cuatro casos contrastantes.

Las otras dimensiones de la gratuidad: los casos de Argentina, Brasil, Chile y México

Si bien la mayoría de los países de ALC establecen alguna forma de gratuidad en la educación superior pública y 10 de ellos, además, estipulan el derecho al acceso de forma explícita, el impacto de la normatividad varía según el caso nacional en términos de equidad. Por ejemplo, no es lo mismo garantizar la gratuidad en el sector público en un sistema altamente privatizado y con bajos niveles de cobertura, como es el caso de Brasil, que en Argentina, en

donde 8 de cada 10 estudiantes asisten a instituciones públicas y el nivel de cobertura es de los más altos del mundo. Tampoco cobra el mismo significado el derecho de la educación superior en Chile, en donde sólo 60% de la población tiene acceso a la gratuidad (focalizada) y los demás deben financiar su educación superior a través de gastos familiares o préstamos estudiantiles, que en México, en donde la gratuidad es un derecho para todos (por lo menos, en términos legales) y el sector público es mayoritario. A su vez, las variaciones en el nivel de financiamiento a la educación superior pública, así como los instrumentos (acceso irrestricto, cupos reservados, préstamos o becas) adoptados en cada país también condicionan el alcance de la gratuidad.

Por ello, en esta sección, incorporamos otras variables de los sistemas de educación superior para complejizar la relación entre gratuidad y equidad: la matrícula bruta; el nivel de privatización de la matrícula; la inversión pública en educación superior; y los instrumentos de equidad adoptados. A su vez, organizamos el análisis con base en cuatro estudios de caso paradigmáticos de la región latinoamericana: Argentina, Brasil, Chile y México. Además de contar con los sistemas de educación superior más consolidados de la región, estos países reflejan la diversidad regional en la instrumentación y en el alcance de las políticas de gratuidad y en términos de equidad.

La cobertura en educación superior y la composición público-privada

Desde principios del siglo XXI, la región de ALC ha más que duplicado el acceso a la educación superior, y Argentina y Chile ya cuentan con tasa bruta de cobertura (TBC) mayor a 100%. La TBC regional actualmente asciende a 59%, muy por encima del promedio mundial de 40% (Banco Mundial, 2026). No obstante, hay importantes variaciones entre países: desde 47% en México a 108% en Argentina (HEPO, 2026). A su vez, la región tiene el nivel de privatización en EDucación superior más alto del mundo: más de 50% de la matrícula y dos tercios de las universidades están en el sector privado (Saforcada *et al.*, 2022); aunque, otra vez, hay grandes diferencias nacionales.

Tales variaciones tienen importantes implicaciones para la equidad. Por ejemplo, Chile ha alcanzado una TBC de 105%, sólo por detrás de Argentina, aunque con políticas de financiamiento opuestas. Mientras en Argentina, 78% de la matrícula es pública; en Chile, que fue pionero en ALC en introducir las políticas neoliberales durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), 84% de matrícula es privada (HEPO, 2026). Además, las colegiaturas chilenas –tanto para las públicas como las privadas– son las más caras del mundo, en proporción a los ingresos *per cápita* (Pells, 2018).



A su vez, aunque Brasil garantiza la gratuidad en la educación superior pública, ese sector sólo abarca 23% de la matrícula, mientras que 77% de los estudiantes asiste a instituciones privadas (HEPO, 2026) –la mayoría, de relativamente baja calidad y con fines de lucro (Lloyd, 2016)–. Además, la TBC en Brasil de 60% está muy por debajo de la de Argentina y Chile. Por otro lado, mientras en México 64% de la matrícula es pública, la TBC apenas es de 47% –la más baja de los cuatro casos analizados–, lo que limita el impacto de la gratuidad. Además, como veremos más adelante, el gobierno mexicano no ha asignado fondos para garantizar la gratuidad en las IES públicas, por lo que ese derecho aún no es efectivo.

Tabla 2. Tasa bruta de cobertura (TBC), proporción de matrícula privada, y % de gasto público en educación

País	Año	TBC (%)	Año	% matrícula privada	Año	% del gasto público total en educación
Argentina	2023	107.8	2022	23.4	2022	20.2
Chile	2023	104.7	2023	83.7	2022	26.3
Granada	2018	100.0	2018	100.0	2017	13.6
Uruguay	2023	80.0	2022	14.7	2023	26.0
Perú	2017	71.2	2017	72.4	2023	16.4
Ecuador	2023	67.9	2022	40.8	2023	27.8
Brasil	2022	60.4	2023	77.3	2022	17.4
Colombia	2022	59.3	2022	45.6	1999	19.1
República Dominicana	2024	57.7	2022	56.3	2007	14.5
Costa Rica	2019	55.0	2019	48.0	2021	21.2
Panamá	2023	53.7	2022	21.4	2023	24.1
México	2023	47.5	2022	35.8	2022	20.0
Cuba	2024	43.1	2024	0.0	2007	-
El Salvador	2024	32.8	2023	66.9	2023	10.7
Nicaragua	2023	30.4	2023	26.6	2023	33.9
Guatemala	2023	27.3	2023	56.2	2023	11.6
Honduras	2023	27.3	2019	47.3	2023	11.6
Jamaica	2023	22.5	2015	39.5	2015	13.7

Fuente: Elaboración propia con base en datos del HEPO, 2026. Se incluyen únicamente países con datos recientes disponibles. Los años varían por indicador y país según la última actualización disponible en la fuente.

Gasto público en educación superior

Otra variable que incide en la equidad educativa es el gasto público en educación superior como proporción del gasto total en educación. Tal cifra refleja la prioridad que le asignan los gobiernos a la educación superior como servicio público. Entre los cuatro estudios de caso, Chile es el que mayor proporción dedica al nivel terciario, 26.3%, a pesar de que apenas 16% de la matrícula es pública (HEPO, 2026). Sin embargo, la magnitud de la matrícula –de 1.4 millones de estudiantes, de una población de 20 millones– y los subsidios públicos a los préstamos estudiantiles elevan el costo para el Estado.

Por otro lado, a pesar de contar con la mayor proporción de estudiantes en educación superior pública y gratuita, Argentina gasta menos que Chile en el sector: 20.2%. Como resultado, las IES públicas argentinas sufren de un desfinanciamiento crónico, situación que se ha agudizado con las políticas de austeridad económica impuestas por el presidente libertario Javier Milei, desde 2023. Argentina tiene la mayor tasa de abandono en educación superior de los cuatro países perfilados; 38% de los ingresantes universitarios abandona sus estudios durante el primer año y sólo 23% se gradúa (Sanseau, *et al.*, 2023).

En el caso de Brasil, el gobierno cubre el costo total de la educación superior pública, pero ésta sólo atiende a 33% de la matrícula. Por ello, no sorprende que el país invierta relativamente poco en educación superior, 17.4% (HEPO, 2026). A su vez, la baja inversión en el sector público incentiva al sector privado, que cobra por una educación de dudosa calidad. Por otro lado, México cubre la mayor parte del costo de la educación superior pública, que absorbe 64% de la matrícula. No obstante, el país gasta menos que Chile proporcionalmente (20%), y pocos estudiantes mexicanos logran llegar a la educación superior; la TBC es de apenas 47%, 12 puntos porcentuales por debajo de la media regional (Banco Mundial, 2026; HEPO, 2026). Tal situación limita la capacidad de ampliar la matrícula y de cumplir con el mandato constitucional de la gratuidad.

Instrumentos de equidad en la educación superior

La última variable que incide en la relación gratuidad-equidad son los instrumentos de equidad. Casi todos los países de la región han adoptado políticas que buscan ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior para grupos subrepresentados. No obstante, estos instrumentos han tenido resultados contradictorios en términos de equidad.

Argentina fue pionera en la región en establecer el acceso irrestricto a la educación superior gratuita, a partir de 1949. La política facilitó la enorme expansión de la matrícula, incluyendo para estudiantes de bajos recursos. Además, en las últimas dos décadas, el gobierno ha creado 19 nuevas universidades nacionales en zonas marginadas, además de multiplicar por 20 la cantidad de becas de manutención (Doulián, 2025). No obstante, debido a la calidad desigual de la educación preuniversitaria y la falta de apoyos suficientes –tanto económicos como académicos–, muchos estudiantes no terminan la educación superior. Por ello, la gratuidad no garantiza la equidad.

Por su parte, Brasil cuenta con las políticas de acción afirmativa más extensas del hemisferio. A partir de 2003, las más de 150 universidades públicas (federales y estatales) empezaron a reservar 50% de sus lugares para estudiantes de bajos recursos, afrobrasileños, indígenas y personas con discapacidad (Lloyd,

2016). A su vez, el gobierno subsidia becas en las universidades privadas y préstamos estudiantiles con tasas preferenciales. La combinación de esos instrumentos ha permitido la democratización del acceso a las universidades públicas, que son gratuitas, así como la gran expansión de la matrícula. Sin embargo, la limitada oferta pública disminuye el impacto de la gratuidad.

El caso de Chile también es contradictorio. Aunque se garantiza el acceso a la educación superior, ésta se paga mayormente a través de un sistema de préstamos estudiantiles, el Crédito con Aval del Estado (CAE), implementado en 2005. El esquema es legado de las políticas neoliberales de la dictadura y permitió alcanzar altísimos niveles de cobertura, pero también generó una crisis de deuda estudiantil. En respuesta a las protestas estudiantiles de 2011, el gobierno introdujo una política de gratuidad con la meta de llegar a 100% del sector público para 2020. No obstante, al no alcanzar el apoyo legislativo, la gratuidad se limitó a los primeros seis deciles (Villaseca, 2024).

Finalmente, México reformó la Constitución en 2019 para establecer la gratuidad y acceso universal a la educación superior. Además, se mandató la creación de un fondo para compensar a universidades públicas que cobran colegiaturas (sobre todo, en el norte del país). Aunque se estimaba que el monto requerido ascendía a unos 650 millones de dólares de dólares al año (Clemente, 2019), aún no se han otorgado fondos para este fin. En su lugar, el gobierno implementó un programa masivo de becas estudiantiles en todos los niveles educativos, cuyo costo es mayor al presupuesto total de educación superior (IMCO, 2025; El Despertador, 2026). Como resultado, el principal instrumento de equidad en el país sigue siendo las becas cuasiuniversales, mientras que la gratuidad aún no es una realidad efectiva.

Notas finales

Tras aseverar que la gratuidad es una condición necesaria mas no suficiente para la consecución de la equidad en la educación superior, el análisis comparado propuesto en este escrito permite también identificar cinco mitos recurrentes que distorsionan el debate sobre la gratuidad en la región.

El primero es que la gratuidad, por sí misma, garantiza la equidad. Argentina ilustra con claridad los límites de esta idea: su tradición de acceso irrestricto y gratuito no ha impedido tasas de abandono entre las más altas de la región, producto de desigualdades previas en la formación preuniversitaria y de la insuficiencia de apoyos académicos y económicos durante la trayectoria. La gratuidad elimina una barrera, pero no las demás.

El segundo mito es que la gratuidad es una categoría homogénea. Como muestra la tipología construida a partir de los datos del HEPO (2026), existen al menos cinco modalidades distintas (universal-estructural, universal-segmentada, restringida, focalizada-compensatoria e indeterminada), con alcances, coberturas y efectos redistributivos muy diferentes.

El tercer mito es que la gratuidad es una política de izquierda, o que sólo es viable en sistemas con predominio público. Los casos analizados desmienten ambas versiones: Chile, con el sistema más privatizado de la región, introdujo un esquema de gratuidad focalizada bajo un gobierno de centroizquierda, pero sobre una arquitectura institucional heredada de la

dictadura. México, en cambio, constitucionaliza el derecho y la gratuidad igualmente bajo un gobierno de izquierda, pero sin los recursos necesarios para hacerlos efectivos. La orientación política del gobierno importa menos que la configuración estructural del sistema.

El cuarto mito es que el enfoque privado (préstamos estudiantiles, becas focalizadas, financiamiento a la demanda) resuelve el problema de acceso sin los costos fiscales de la gratuidad universal. La experiencia chilena muestra que ese modelo puede alcanzar coberturas muy altas, pero a costa de trasladar la desigualdad hacia el endeudamiento estudiantil, la segmentación institucional por nivel socioeconómico y la mercantilización de la experiencia educativa.

El quinto mito, quizás el más difícil de desmontar, es que la gratuidad es en sí misma un horizonte político suficiente. En varios países de la región, la gratuidad se ha convertido en un enunciado que genera consenso electoral pero que no se traduce en erogación de recursos, fortalecimiento de instituciones o reformas por su calidad y equidad. Frente a estos mitos, el análisis comparado sugiere que la pregunta no es tanto si debe haber gratuidad, sino en qué condiciones ésta puede contribuir efectivamente a la equidad. El diablo, como siempre, está en los detalles.

Nota

* Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento del PAPIIT IN302025, "Gobierno y gobernanza de la desigualdad en la educación superior en México y América Latina. Rutas para un análisis crítico desde las políticas públicas". Ambos autores contribuyeron de manera igual en: conceptualización, metodología, investigación, redacción del borrador original y revisión. El orden de los nombres es alfabético. Los autores agradecen, además, a Juan Pablo Salas Abarca, estudiante adscrito a este proyecto, por su ayuda en la compilación de los datos provenientes del Higher Education Policy Observatory (HEPO).

Referencias

Banco Mundial (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. World Bank. https://doi.org/10.1596/0-8213-5143-5

Banco Mundial (2026). *Inscripción escolar, nivel terciario (% bruto)* [Base de datos]. Disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.ENRR

Brunner, J. J. y Labraña, J. (2018). *Financiamiento de la educación superior, gratuidad y acceso universal*. Centro de Estudios Públicos. Disponible en: https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/dpp_031_noviembre2018_jjbrunner_jlabrana.pdf

Buendía, A. y Rivera, D. (2024). "El mito de la gratuidad en la educación superior mexicana: Acercamientos a la comprensión de un cambio de política", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 32*(34). https://doi.org/10.14507/epaa.32.8501

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2021). *Aprendizaje para todos: inversión en conocimientos y capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Análisis crítico*. CLADE. Disponible en: https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_Banco-Mundial_v9.pdf

Cerqueira Carvalho, F. L. y Rezende Gonçalves, M. A. (2022). "La democratización en la educación superior brasileña: un debate abierto", en *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34*(2), pp. 30-51. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.613

Chiroleu, A. (2013). "¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización?: Cuatro experiencias en América Latina", en *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3), pp. 582-604.

Clemente, A. (2019). "SEP garantiza que con 20 mil mdp habría gratuidad y obligatoriedad en educación superior", en *El Financiero*, 14 de febrero. Disponible en: https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/sep-garantiza-que-con-20-mil-mdp-habria-gratuidad-y-obligatoriedad-en-educacion-superior/

Dallaglio, L., Pratti, A. y Gamarra, J. (2022). "Democratización del acceso a la educación superior: Comparación de políticas de becas y créditos educativos de Argentina, Chile y Uruguay (2015-2020)", en *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 80*, pp. 283-317. https://doi.org/10.14422/mis.v80.i157.y2022.004

Didou-Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). "Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿Qué sabemos, y qué ignoramos?", en *Revista Educación Superior y Sociedad, 34*(2), pp. 18-29. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723

Doulián, N. (2025). "La universidad en disputa: análisis de los ciclos de expansión universitaria argentina (2000-2023)", en *Revista RAES, XVII*(30), pp. 27-45.

"Becas superan gasto en educación superior" (2026). *El Despertador*, 22 de enero. Disponible en: https://eldespertador.com.mx/becas-superan-gasto-en-educacion-superior

García, P. D. (2025). "El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos", en *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 37*(1), pp. 570-592. https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1008

García de Fanelli, A. (2021). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. IIPE UNESCO Oficina para América Latina. Disponible en: https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az5362.pdf

González-Ledesma, M. A. y Álvarez-Mendiola, G. (2020). "Neoliberals versus post-neoliberals in the formation of governance regimes in Latin America's higher education", en Capano, G. y Jarvis, D. S. L. (eds.), *Convergence and diversity in the governance of higher education: Comparative perspectives*, pp. 426-454. Cambridge University Press.

González Ledesma, M. A. (2017). "Movimientos estudiantiles y reforma a la educación superior. México (1999) y Chile (2011)", *en Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina* V, pp. 371-434.

Higher Education Policy Observatory (HEPO), UNESCO IESALC (2026). *Derecho a la educación superior* [Base de datos por país]. Disponible en: https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/page/home/Higher Education Policy Observatory (HEPO), UNESCO IESALC (2026). *Gratuidad en educación superior pública* [Base de datos por país]. Disponible en: https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/page/home/

Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2025). *Paquete económico 2026: ¿Hay inversión en educación?* 26 de octubre. Disponible en: https://imco.org.mx/paquete-economico-2026-hay-inversion-en-educacion/

Lloyd, M. (2016). "Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro", en *Revista de la Educación Superior (RESU)*, (178), abril-junio, pp. 17-30.

Lloyd, M. (2019). "La lucha por la gratuidad en Chile (2011 a 2012)", en Ordorika, I., Rodríguez-Gómez, R. y Gil Antón, M. (eds.), *Cien años de movimientos estudiantiles*, pp. 287-304. UNAM/PUEES.

Pells, R. (2018). "Free tuition in Chile 'fails to improve access for poor'", en *Times Higher Education*, 24 de marzo. Disponible en: https://www.timeshighereducation.com/news/free-tuition-chile-fails-improve-access-poor

Ramírez del Razo, H., Márquez Jiménez, A. y Rosas González, E. G. (en prensa). "Planeación y financiamiento de la educación superior", en *Ley General de Educación Superior: 5 años. Avances, pendientes, retos*.

Ramón Ruffner de Vega, J. G. y Oré León, A. J. A. (2022). "El derecho humano a la educación superior en América Latina y el Caribe: propuestas para su cumplimiento efectivo", en *Universidades*, (94), pp. 55-67. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.660

Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T. y Morales, D. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. UNESCO IESALC.

Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO; IEC-CONADU.

Sanseau, M., Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. CONEAU.

UNESCO IESALC (2023). *El derecho a la educación superior en América Latina y el Caribe: Compendio de notas conceptuales*. UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387656_spa

Villaseca Vial, M. (2024). "Problemas de la gratuidad en educación superior: una bola de nieve", en *El Mostrador*, 1 de agosto. Disponible en: https://brunner.cl/2024/08/gratuidad-en-educacion-superior-3/





La gratuidad incompleta: políticas públicas, equidad y límites estructurales de la educación superior latinoamericana*

Germán Álvarez Mendiola

Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), investigador del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).

Resumen

El artículo analiza las políticas de gratuidad y financiamiento estudiantil en la educación superior latinoamericana a partir de seis países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Sostiene que la gratuidad ha contribuido a ampliar oportunidades, reducir barreras económicas directas y fortalecer el lenguaje de derechos. Sin embargo, su alcance democratizador depende de las condiciones institucionales, fiscales y académicas en las que opera. En sistemas jerárquicos y segmentados, la eliminación de aranceles o colegiaturas puede ampliar el acceso y, al mismo tiempo, reproducir desigualdades mediante trayectorias de menor valor, apoyos insuficientes y credenciales desiguales. El artículo desplaza así la discusión desde el acceso en sí mismo hacia las condiciones bajo las cuales el acceso se convierte en oportunidad educativa efectiva.

Palabras clave: gratuidad; educación superior; equidad; políticas públicas; América Latina; inclusión segmentada.

DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2026.108.892

A gratuidade incompleta: políticas públicas, equidade e limites estruturais do Ensino Superior latinoamericano

Resumo

O artigo analisa as políticas de gratuidade e financiamento dos estudantes no Ensino Superior latinoamericano a partir de seis países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru. Argumenta que a gratuidade tem contribuído para ampliar oportunidades, diminuir a barreira econômica direita, e fortalecer a linguagem de direitos. No entanto, seu alcance democratizador depende das condições institucionais, fiscais e acadêmicas nas quais trabalha. Nos sistemas hierárquicos e segmentados, a eliminação de taxas ou propinas pode ampliar o acesso e, a sua vez, reproduzir desigualdades através de trajetórias de menor valor, apoio insuficiente e credenciais desiguais. O artigo desloca o argumento do acesso por si só para as condições sob as quais o acesso transforma-se em oportunidade educativa eficiente.

Palavras-chave: gratuidade; Ensino Superior; equidade; políticas públicas; América Latina; inclusão segmentada.

Incomplete Free Tuition: Public Policies, Equity, and the Structural Limits of Latin American Higher Education

Abstract

This article examines free tuition and student financing policies in Latin American higher education through the cases of six countries: Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, and Peru. It argues that free tuition has contributed to expanding opportunities, reducing direct economic barriers, and strengthening a rights-based discourse. However, its democratizing potential depends on the institutional, fiscal, and academic conditions under which it operates. In hierarchical and segmented systems, the elimination of tuition fees can expand access while simultaneously reproducing inequalities through lower-value educational pathways, insufficient support mechanisms, and unequal credentials. The article, therefore, shifts the discussion from access itself to the conditions under which access becomes an effective educational opportunity.

Keywords: free tuition; higher education; equity; public policy; Latin America; segmented inclusion.

Introducción: la promesa pública de la gratuidad

En fechas recientes, por diversas razones, la gratuidad de la educación superior ha vuelto a ocupar el centro de la discusión en varios países latinoamericanos. Los fallos judiciales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) que amplían su alcance en México, los intentos por restringirla en Chile y las estrategias territoriales de expansión en Colombia muestran la intensidad coyuntural de ese debate. Junto con la gratuidad pública argentina, la combinación brasileña de gratuidad, cuotas y asistencia estudiantil, y el esquema peruano de becas focalizadas con regulación de calidad, estos casos confirman que la región tiene distintos arreglos de gratuidad construidos a lo largo de sus historias nacionales (SCJN, 2026; Silva y Arriaza, 2026; Ministerio de Educación Nacional, 2024, 2026).

En sociedades marcadas por profundas desigualdades, con sistemas educativos segmentados y expectativas familiares de movilidad social, la eliminación del pago directo por estudiar es una promesa para ejercer el derecho efectivo a la educación superior. Esta promesa, sin embargo, se vuelve problemática porque, en sí misma, no es la solución para universalizar el acceso y garantizar trayectorias estudiantiles completas. La gratuidad genera una redistribución del costo de estudiar entre las familias, los contribuyentes, las instituciones y el Estado.

América Latina pasó de sistemas de élite a sistemas masificados, heterogéneos y jerárquicos. La expansión amplió oportunidades, pero también desplazó la desigualdad hacia otras dimensiones, como el tipo de institución, el programa cursado, el prestigio de la credencial, la localización territorial, la modalidad de estudio, las condiciones de permanencia y la probabilidad de graduación. Didou Aupetit y Chiroleu (2022) advierten que las políticas de democratización e inclusión no han logrado revertir la segmentación interna de los sistemas ni la subrepresentación de grupos vulnerables, sobre todo en el egreso. Desde una perspectiva de derechos, García (2025) señala que algunos países reconocen explícitamente el derecho a la educación superior y otros lo formulan de modo genérico; la gratuidad puede ser total, parcial o quedar subordinada al financiamiento privado del estudiantado.

Este ensayo examina comparativamente la relación entre gratuidad, equidad y límites estructurales en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú con el fin de identificar cómo distintos arreglos de política pública distribuyen costos y oportunidades. La tesis principal es que las políticas de gratuidad y financiamiento estudiantil han producido avances en la medida en que ampliaron oportunidades, redujeron barreras económicas directas, fortalecieron el lenguaje de derechos y obligaron a los Estados a asumir responsabilidades que antes eran desplazadas hacia las familias. Su alcance democratizador, sin embargo, queda restringido cuando la eliminación de aranceles o colegiaturas actúa sobre sistemas segmentados y muy diferenciados, con alta selectividad, financiamiento insuficiente y calidad desigual. En esas condiciones, la gratuidad abre la puerta, pero la democratización sólo puede volverse realidad a lo largo de las trayectorias estudiantiles y en el valor social de la credencial obtenida.

De la consigna al instrumento de política pública

Debido a que la gratuidad interviene en sistemas jerárquicos, desiguales y con capacidades institucionales muy diversas, sus efectos pueden ser expansivos en el acceso, pero limitados, desplazados o incluso segmentadores en sus resultados. Así, una política de gratuidad puede tener fundamentos normativos sólidos y ser débil como instrumento; o puede estar focalizada y producir efectos distributivos visibles, y, al mismo tiempo, conservar intactas las jerarquías institucionales. De ahí que el análisis deba centrarse en el régimen de política, esto es, en los valores que legitiman la acción pública, los arreglos institucionales que la hacen operativa y los actores que intervienen en su diseño e implementación. Pérez Díaz (2024), en una comparación sistemática de México y Argentina, sostiene que esos componentes pueden fortalecer el discurso de la igualdad de oportunidades mientras producen efectos redistributivos limitados, precisamente porque los valores igualitarios no siempre se traducen en arreglos institucionales capaces de sostenerlos.

La relación entre derecho, mercado, financiamiento y regulación configura el terreno comparativo de los países analizados. Argentina expresa una gratuidad pública con legitimidad histórica, mientras que México consagró un mandato universalista sin rediseñar la base fiscal necesaria para sostenerlo. Chile y Colombia llegaron a la gratuidad desde trayectorias marcadas por aranceles, crédito y subsidios a la demanda: en un caso como corrección parcial de un sistema organizado por endeudamiento y, en el otro, como giro hacia el financiamiento de la oferta pública. Brasil y Perú muestran otro problema: cuando la provisión privada es muy extensa, la gratuidad o las becas requieren mecanismos de cuotas por sectores sociales, asistencia estudiantil o regulación de calidad para evitar que se conviertan en subsidios que terminan beneficiando a estudiantes de sectores medios y altos. La economía política de cada sistema explica, así, por qué el mismo término designa políticas con alcances y beneficiarios distintos.

El repertorio de instrumentos para la gratuidad responde a lógicas diversas. La gratuidad universal pone el costo en el presupuesto público y reafirma con fuerza el derecho a la educación superior; la focalización, en cambio, dirige los recursos hacia grupos definidos como prioritarios. Otras herramientas conexas, como las becas, los créditos, las acciones afirmativas, los subsidios a la oferta y la regulación de la calidad actúan sobre zonas diferentes del problema, como la capacidad de pago, los filtros de acceso, la capacidad institucional o el valor de la formación ofrecida. Por eso sus efectos no se desprenden sólo del diseño nominal. Si la selección es fuerte, es posible que la gratuidad no democratice el subsidio y que termine apoyando a los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y capital escolar. En sistemas privatizados, las becas y los créditos



abren oportunidades a costa de trasladar los riesgos hacia los estudiantes y sus familias. En contextos de expansión rápida, la regulación de calidad protege a los estudiantes frente a ofertas débiles. Su efecto democratizador, sin embargo, depende de que el cierre o la restricción de programas deficientes vaya acompañado de alternativas públicas suficientes. De este modo, las políticas producen efectos paradójicos: corrigen una desigualdad mientras que generan otra en un punto distinto del sistema.

El caso mexicano ejemplifica un tipo particular de mediación entre instrumento y estructura. La reforma constitucional de 2019 y la Ley General de Educación Superior (LGES) colocaron la obligatoriedad y la gratuidad en el centro del discurso de las políticas, pero la promesa se incorporó a un sistema sin el financiamiento ni las capacidades institucionales necesarias para realizarla adecuadamente. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES) advirtieron pronto que el mandato requería la creación del fondo especial y recursos suficientes estipulados en la LGES para no trasladar los costos a las instituciones (ANUIES, 2021; Comisión de Financiamiento del CONACES, 2022). Ese fondo no se ha creado.

La reducción del costo directo favorece el acceso de estudiantes de menores recursos y alivia presiones económicas, pero sus efectos sobre permanencia, desempeño académico, graduación y calidad dependen de condiciones que la gratuidad no controla por sí sola (Espinoza *et al.*, 2022; Flores *et al.*, 2020; Londoño-Vélez *et al.*, 2020; Silveira, 2018). Distinguir entre el valor moral del principio, la capacidad técnica del instrumento y los resultados observables en sistemas concretos es una condición para analizar adecuadamente la gratuidad. Esta distinción tiene consecuencias políticas pues, si se confunden los tres planos, es común que se defienda la gratuidad con argumentos normativos o se le descarte con argumentos técnicos.

Avances regionales: derecho, cobertura y alivio financiero

Las políticas de gratuidad y financiamiento estudiantil han alterado el terreno de la disputa sobre la educación superior. El acceso dejó de presentarse sólo como decisión privada de inversión y pasó a formar parte de una controversia pública sobre la distribución de oportunidades y costos. En esa disputa, los Estados han debido precisar si subsidian a las familias, sostienen a las instituciones o combinan ambas rutas, y qué gastos permanecen fuera de la política.

En el plano del derecho, Argentina y México muestran alcances distintos de un discurso público semejante. Argentina mantiene una gratuidad universitaria con legitimidad social, aunque atravesada por problemas de permanencia y conclusión (Alfaro y Heredia, 2024; García de Fanelli y Adrogué, 2019; Marquina, 2024). México elevó el derecho a la educación superior al rango constitucional y legal, pero carece del soporte fiscal para cumplir el mandato (ANUIES, 2021; De la Cruz Flores y Flores-Buendía, 2026; Álvarez Mendiola, 2025; SCJN, 2026).

Chile y Colombia siguieron otra ruta con la reducción del costo directo en sistemas marcados por aranceles, crédito o subsidios a la demanda. En Chile, la gratuidad alivió la carga financiera de estudiantes de menores ingresos y algunos estudios registran que en contextos específicos se han producido efectos favorables sobre la permanencia o el rendimiento (Espinoza *et al.*, 2022; Flores *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2023). En Colombia, la Ley 2307, del año 2023, y el proyecto "Puedo Estudiar" intentan reorientar la política para pasar de instrumentos centrados en el estudiante individual al financiamiento de la oferta pública y su ampliación territorial (Congreso de Colombia, 2023; Ministerio de Educación Nacional, 2022, 2024, 2025, 2026).

Brasil y Perú muestran que el alivio financiero es mayor cuando se articula con mecanismos compensatorios o regulatorios. En Brasil, las cuotas de poblaciones en desventaja modificaron parcialmente la composición social y racial del acceso a instituciones públicas y limitaron la captura de la gratuidad por quienes ya podían superar procesos selectivos. Prouni, FIES y PNAES extendieron apoyos hacia el sector privado y la permanencia estudiantil (Rossetto y Gonçalves, 2015; Silveira, 2018; Castro y Tannuri-Pianto, 2019). En Perú, Beca 18 abrió oportunidades para jóvenes vulnerables con alto rendimiento, y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) vinculó el derecho a estudiar con condiciones básicas de calidad (Auris Villegas *et al.*, 2024; Cuenca y Sánchez, 2023; Cuenca, 2025; Saforcada *et al.*, 2019; Umbral, 2023). Estos avances explican la relevancia política de la gratuidad y justifican su defensa como principio. Lo que no explican es por qué, en sistemas jerárquicos y segmentados, ampliar el acceso no equivale a modificar la posición que los nuevos estudiantes ocupan dentro de él.

El efecto segmentador de la gratuidad

El problema más grave de la gratuidad es que puede producir efectos segmentadores. Aunque la matrícula gratuita cambia el precio de entrada, no puede modificar un amplio conjunto de condiciones sistémicas, como la localización de la oferta, los filtros de admisión, el prestigio diferencial de las instituciones o la calidad de los programas. En sistemas caracterizados por cupos escasos y alta selectividad, el subsidio público puede llegar primero a quienes ya lograron superar barreras académicas y sociales. Una parte de los grupos vulnerables consigue entrar, pero a menudo en circuitos precarizados de menor prestigio (Casillas *et al.*, 2015). Allí aparece la paradoja: la gratuidad reduce el precio de entrada y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de agudizar la geografía de las desigualdades mediante formas de inclusión estratificada.

El caso chileno estudiado por Mella San Martín y Moya Díaz (2024) muestra un mecanismo de expansión asociada a créditos que reduce en parte el peso de los recursos económicos sobre el acceso general, pero concentra el cambio en instituciones menos selectivas, sin modificar el acceso a universidades de élite. Este mismo razonamiento se aplica, con matices, a Brasil, Colombia y México. En Brasil, la gratuidad pública en universidades de mayor prestigio habría reproducido su composición social de no mediar las cuotas sociales y raciales. En Colombia, la ampliación de la cobertura gratuita en instituciones públicas no resuelve la disponibilidad territorial de cupos de calidad. En México, las universidades públicas federales y las autónomas estatales concentran las preferencias por prestigio y valor de la credencial, pero sus exámenes de admisión generan amplios contingentes de aspirantes no admitidos, que terminan buscando opciones en instancias menores o privadas de bajo precio y calidad variable (OECD, 2019; Álvarez Mendiola, 2024; De la Cruz Flores y Flores-Buendía, 2026).

Los costos indirectos (transporte, alimentación, alojamiento, materiales, conectividad, responsabilidades familiares y costo de oportunidad de no trabajar) no están incluidos en la gratuidad y refuerzan la segmentación. Esta segmentación tiene además una dimensión de género: las cargas de cuidado y las expectativas de rol condicionan no sólo la permanencia, sino también el campo de estudio elegido y, con él, el valor laboral de la credencial obtenida. En países con gratuidad amplia, como Argentina, o con reducción del costo directo, como Chile, la eliminación del pago de aranceles no cubre tiempo, manutención, transporte ni posibilidad de trabajar. Los estudios sobre estudiantes chilenos con gratuidad registran que el beneficio facilita la permanencia y analizan las dificultades de integración social en instituciones de élite, así como la necesidad de apoyos de manutención que el instrumento no cubre (Espinoza *et al.*, 2022; Álvarez-Valdés, 2023).

En Argentina, la gratuidad pública sostiene el acceso amplio de los estudiantes sin eliminar sus diferencias en disponibilidad de tiempo y capacidad de sostener los estudios (Adrogué y García de Fanelli, 2018; García de Fanelli y Adrogué, 2019). En sistemas jerarquizados como México y Brasil, esa restricción material se combina con la segregación horizontal: las mujeres son mayoría en la matrícula, pero permanecen concentradas en campos de menor retorno relativo y subrepresentadas en ciencia, tecnología,



ingeniería y matemáticas. La gratuidad reduce una barrera económica relevante, pero no modifica por sí misma las condiciones sociales que organizan la permanencia, la elección de campo y el valor posterior de la credencial (OECD, 2025; World Bank, 2022). Las políticas de gratuidad o subsidio pierden fuerza democratizadora cuando canalizan el acceso hacia programas de baja calidad e instituciones subfinanciadas que reparten credenciales de escaso reconocimiento profesional y social. Ese riesgo aparece, con distintos matices, en las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en México, en la expansión territorial colombiana, en la oferta privada de bajo costo en Brasil y Perú, y en los programas menos selectivos en Chile. La experiencia de la SUNEDU en Perú, por otra parte, muestra que el acceso y la regulación de condiciones básicas son parte de una misma agenda.

Universalismo, focalización y arreglos híbridos

La distinción entre gratuidad universal y gratuidad focalizada es útil, pero es algo abstracta y, por lo tanto, no es suficiente para comprender la experiencia regional. Los sistemas concretos funcionan mediante arreglos híbridos que no tienen el mismo origen ni producen los mismos efectos.

En algunos casos, el híbrido expresa un diseño relativamente deliberado que combina gratuidad en un tramo del sistema con instrumentos compensatorios para corregir sesgos de acceso y permanencia. Brasil se acerca a esta variante porque articula gratuidad pública, cuotas, becas, crédito y asistencia estudiantil. En otros casos, el arreglo híbrido resulta de una sedimentación de capas provenientes de programas previos que no desaparecen, giros de gobierno, restricciones fiscales y nuevas leyes que se añaden sin rediseñar el conjunto. Colombia se mueve en esa dirección al pasar del crédito y los subsidios a la demanda hacia la gratuidad pública y el financiamiento a la oferta. En México la sedimentación es más problemática porque el mandato legal universalista se superpone a un sistema de financiamiento que no fue rediseñado para sostenerlo.

Los arreglos híbridos no suelen ser soluciones sofisticadas: en unos casos expresan aprendizajes institucionales y reordenamientos de coaliciones; en otros, la dificultad de desmontar programas anteriores y financiar derechos nuevos. En Brasil, la combinación de instrumentos puede corregir sesgos de ingreso a las instituciones públicas y apoyar permanencia. En Colombia o México, en cambio, la acumulación de mandatos y programas

puede ampliar derechos en el lenguaje jurídico y dispersar responsabilidades en la operación cotidiana. El problema no es la hibridación en sí misma, sino la capacidad política y fiscal para alinear los instrumentos en torno a una idea consistente de equidad.

Financiamiento, calidad y sostenibilidad

Ante la carencia de recursos, la gratuidad amplía las obligaciones públicas sin crear las condiciones institucionales para cumplirlas. García de Fanelli (2019) ha mostrado que las políticas de financiamiento en la región combinan asignaciones históricas, fórmulas, fondos especiales, becas, créditos, subsidios y contratos. La gratuidad se ubica dentro de esa caja de instrumentos, pero no puede ser sustituto del financiamiento institucional.

Un problema común de política pública es esperar que una misma política resuelva muchos problemas diferentes, como aumentar la cobertura, eliminar los pagos directos, mejorar la calidad, sostener la permanencia o expandir la oferta territorial sin aclarar qué se financia primero y qué queda en segundo plano. En contextos fiscales restrictivos, la gratuidad obliga a decidir qué estudiantes, programas e instituciones reciben prioridad; qué costos de la trayectoria se cubren; qué estándares de calidad se sostienen; y qué metas se aplazan. Sin esa jerarquización, el derecho se formula con amplitud, pero la operación queda constreñida por la escasez. Esa misma priorización, sin embargo, puede producir nuevas injusticias cuando deja fuera a grupos con necesidades diversas de apoyos académicos, sociales y económicos.

En México, la carencia de soporte presupuestal para cumplir con el mandato legal de gratuidad es una decisión de política pública. El Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030 ratifica la centralidad del acceso, la equidad territorial y la conclusión de estudios, y fija como meta elevar la tasa bruta de cobertura de 45.1% en 2024 a 55% en 2030. El problema es que ese crecimiento carece de fórmula presupuestal que lo sustente: el programa remite la instrumentación de sus acciones a los recursos aprobados para cada ejecutor de gasto y no incorpora como meta la constitución del fondo especial de gratuidad previsto en la LGES. La ambiciosa meta de cobertura y la renuncia implícita a convertir el fondo especial de gratuidad en un compromiso programático verificable profundizan la distancia entre el mandato jurídico y la capacidad financiera para ponerlo en práctica (Presidencia de la República, 2026; Comisión de Financiamiento del CONACES, 2022; De la Cruz Flores y Flores-Buendía, 2026; Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019).

En Chile el problema es distinto, aunque relacionado. Cuando el Estado cubre aranceles de acuerdo con montos administrativamente definidos, es posible que las instituciones encuentren una brecha entre costos reales y pagos recibidos, con efectos sobre su autonomía y capacidad académica (Bernasconi, 2018). En Argentina, el Estado sostiene a las universidades con una política fiscal que no siempre reconoce la complejidad de cumplir con las funciones de docencia, investigación, extensión y bienestar estudiantil.

La calidad ha quedado con frecuencia fuera de la agenda de gratuidad, aunque la experiencia peruana con la SUNEDU muestra que ambas agendas pueden articularse. En México y Colombia es claro que la expansión

territorial o institucional no basta si las nuevas opciones carecen de financiamiento adecuado y condiciones académicas y operativas suficientes. En Brasil y Chile la segmentación público-privada y la diferenciación institucional producen credenciales con valores desiguales.

Conclusiones: una política necesaria, pero insuficiente

La gratuidad de la educación superior reduce barreras económicas directas, disminuye la carga financiera de las familias, puede evitar endeudamientos injustos y fortalece la responsabilidad estatal. Al mismo tiempo, ha trasladado el debate desde la capacidad individual de pago hacia la distribución pública de oportunidades.

Sin embargo, a la gratuidad no se le puede atribuir una capacidad de transformación mayor que la que sus instrumentos propician. El peligro más grave es que la gratuidad produzca inclusión segmentada, es decir, que los nuevos estudiantes sean dirigidos a programas e instituciones de menor prestigio y calidad, con menor probabilidad de egreso y credenciales frágiles. Esta segmentación tiene además una dimensión de género: la presencia mayoritaria de las mujeres en la matrícula no se traduce mecánicamente en posiciones laborales equivalentes cuando persiste la segregación horizontal por campos de estudio. Así como la inclusión segmentada no debería contar como logro democratizador, el indicador de cobertura no tendría que encubrir la persistencia de la desigualdad.

Toda política de gratuidad enfrenta decisiones distributivas difíciles, especialmente en contextos fiscales restrictivos. El punto es evitar que la gratuidad funcione como beneficio aislado. Cuando el subsidio al estudiante se separa del financiamiento institucional, de las condiciones de permanencia y de la regulación de calidad, la política puede aliviar el costo de entrada, pero dejar intactas las jerarquías que definen dónde se estudia, en qué condiciones y con qué resultados.

La gratuidad gana alcance cuando queda situada dentro de una política de equidad. Su efecto depende de la progresividad del subsidio, para que el gasto público no sea capturado por los grupos con mayores ventajas socioeconómicas y académicas. Depende a la vez de la suficiencia institucional, para que los recursos no se limiten al costo administrativo de la matrícula y alcancen a sostener docencia, infraestructura y apoyos estudiantiles. La calidad de los programas hacia los que conduce el acceso gratuito o subsidiado es una condición fundamental. Sin esos componentes, la ampliación del acceso puede terminar garantizando el "derecho" a una credencial que el mercado laboral y la sociedad reconocen muy poco.

El alcance democratizador de la gratuidad depende de que los nuevos estudiantes no queden concentrados en ofertas de menor valor. En sistemas jerárquicos, más que el aumento de matrícula, lo importante es dónde estudian y en qué condiciones permanecen y se gradúan. En suma, el punto decisivo para entender el alcance de la gratuidad en América Latina es si amplía el acceso sin reproducir la segmentación que pretende corregir.

Nota

* Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto PAPIIT IN302025 "Gobierno y gobernanza de la desigualdad en la educación superior en México y América Latina. Rutas para un análisis crítico desde las políticas públicas", coordinado por Miguel Alejandro González Ledesma y Marion Lloyd, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Referencias

Adrogué, C. y García de Fanelli, A. M. (2018). "Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies", en *Education Policy Analysis Archives, 26*(126). https://doi.org/10.14507/epaa.26.3497

Alfaro, E. y Heredia, M. (2024). "Tendencias recientes en educación superior en América Latina. Argentina, Brasil y Perú en perspectiva comparada", en *Revista RAES, 16*(29), pp. 12-27. Disponible en: https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1976/1968

Álvarez Mendiola, G. (2024). *Educación superior en Iberoamérica: Informe México*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Álvarez Mendiola, G. (2025). "Higher education reforms in Mexico", en *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1908

Álvarez-Valdés, C. (2023). "Estudiantes con gratuidad en universidades prestigiosas: ajustes académicos para permanecer", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(3), pp. 1-19. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5894

ANUIES (2021). *Gratuidad de la educación superior como derecho humano en el sistema mexicano: Anotaciones de la ANUIES sobre su interpretación y efectividad*. Disponible en: https://crss.anuies.mx/wp-content/uploads/2021/06/La-gratuidad-en-la-educacion-superior-9junio2021.pdf

Auris Villegas, D., Mendoza Rejas, J. N., Mendoza Rejas, A. R., Cabrera Morales, T. G. y Canchari Vázquez, U. (2024). "Política de la educación universitaria en Perú: Una revisión sistemática", en *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(35), pp. 2578-2595. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.889

Bernasconi, A. (2018). "Gratuidad: la mañana después...", en *La Tercera*, 31 de julio. Disponible en: https://www.latercera.com/opinion/noticia/gratuidad-la-manana-despues/263762/

Casillas, M., Ortega, J. C. y Ortiz, V. (2015). "El circuito de educación precaria en México: una imagen del 2010", en *Revista de la Educación Superior, 44*(173), pp. 47-83. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100003&lng=es&tlng=es

Castro, C. R. de M. y Tannuri-Pianto, M. E. (2019). "Educação superior pública no Brasil: custos, benefícios e efeitos distributivos", en *Nova Economia, 29*(2), pp. 623-649. https://doi.org/10.1590/0103-6351/3622

Centro de Estudios Espinosa Yglesias (2019). *Hacia la gratuidad de la educación superior: Primeros pasos e implicaciones presupuestales*. Nota de política pública. Disponible en: https://ceey.org.mx/hacia-la-gratuidad-de-la-educacion-superior-primeros-pasos-e-implicaciones-presupuestales/

Comisión de Financiamiento del CONACES (2022). *Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior*. Documento de trabajo. Disponible en: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/documento_completo.pdf

Congreso de Colombia (2023). *Ley 2307 de 2023, por la cual se establece la gratuidad en los programas de pregrado en las instituciones de educación superior públicas del país*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-416414_archivo_pdf_2.pdf

Cuenca, R. y Sánchez, M. F. (2023). *Peru: tracing good and emerging practices on the right to higher education around the world; Policy initiatives on the right to higher education in Peru*. UNESCO IESALC. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385633_eng.locale=es

Cuenca, R. (2025). "Una expansión desigual: la universidad en el Perú", en *Integración y Conocimiento, 14*(2). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10357167.pdf

De la Cruz Flores, G. y Flores-Buendía, J. I. (2026). "La educación superior en México frente al cambio de régimen político: rupturas, continuidades y desafíos (2012-2024)", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 34*(40). https://doi.org/10.14507/epaa.34.9348

Didou Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). "Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos?", en *Revista Educación Superior y Sociedad, 34*(2), pp. 18-29. https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723

Espinoza, Ó., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L. y González, L. E. (2022). "¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria", en *Calidad en la Educación,* (57), pp. 67-100. https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1245

Flores, *R., Iglesias, C., Paredes, R. y Valdés, N. (2020). "Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC", en Calidad en la Educación, (52), pp. 239-262. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755*

García, *P. D. (2025). "El derecho a la educación superior en América Latina: avances en su reconocimiento y desafíos", en Revista Educación Superior y Sociedad, 37(1), pp. 570-592. https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1008*

García de Fanelli, A. M. (2019). "El financiamiento de la educación superior en América Latina: tendencias e instrumentos de financiamiento", en *Propuesta Educativa*, (52), pp. 111-126. Disponible en: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000200010&lng=es&tlng=es

García de Fanelli, A. M. y Adrogué, C. (2019). "Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(96). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843

Londoño-Vélez, J., Rodríguez, C. y Sánchez, F. (2020). "Upstream and downstream impacts of college merit-based financial aid for low-income students: Ser Pilo Paga in Colombia", en *American Economic Journal: Economic Policy, 12*(2), pp. 193-227. https://doi.org/10.1257/pol.20180131

Marquina, M. (2024). *Educación superior en Iberoamérica: Informe nacional Argentina.* Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Mella San Martín, C. y Moya Díaz, E. (2024). "Expansión de la educación superior en Chile: ¿la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad de acceso?", en *Perfiles Educativos, 46*(184), pp. 31-52. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61245/53519

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Equidad social en el acceso y permanencia en la educación superior: Generación E y Gratuidad*. Nota técnica. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_29.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2024). *Avanza la estrategia "Universidad en tu Territorio" para educación superior accesible.* 31 de mayo. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/420935:Avanza-la-estrategia-Universidad-en-tu-Territorio-para-educacion-superior-accesible

Ministerio de Educación Nacional (2025). *Gobierno del Cambio garantiza la gratuidad en la educación superior pública con transferencias de recursos de $11,2 billones anuales hacia una política de financiamiento a la oferta.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424621

Ministerio de Educación Nacional (2026). *Política de Gratuidad "Puedo Estudiar".* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Politica-de-Gratuidad-Puedo-Estudiar/

OECD (2019). *The future of Mexican higher education: Promoting quality and equity.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264309371-en

OECD (2025). *Gender differences in education, skills and STEM careers in Latin America and the Caribbean: Insights from PISA and PIAAC*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4ea07281-en

Pérez Díaz, A. B. (2024). *Valores, arreglos institucionales y actores en el diseño de políticas para la expansión de oportunidades en la educación superior en México y Argentina: Un análisis comparado* [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México]. Disponible en: https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/490/1/Perez_AB.pdf

Presidencia de la República (2026). *Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030. Diario Oficial de la Federación*, 14 de abril. Disponible en: https://sidof.segob.gob.mx/notas/5784738

Rodríguez Llona, M. A., Verdugo Bonvallet, V. y Vidal Rojas, M. (2023). "Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a la educación: tensiones y desafíos", en *Revista Brasileira de Educação, 28*, e280061. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280061

Rossetto, C. B. de S. y Gonçalves, F. de O. (2015). "Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso", en *Dados, 58*(3), pp. 791-824. https://doi.org/10.1590/00115258201559

Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Internacional de la Educación e IEC-CONADU. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/privatizacion_de_la_universidad_in_america_latina.pdf

Silva, D. y Arriaza, J. (2026). "Gratuidad sin límite de edad y pausa en adscripción de universidades: qué dice la megarreforma en materia de educación", en *La Tercera*, 22 de abril. Disponible en: https://www.latercera.com/nacional/noticia/gratuidad-sin-limite-de-edad-y-pausa-en-adscripcion-de-universidades-que-dice-la-megarreforma-en-materia-de-educacion/

Silveira, L. C. T. da (2018). "Widening access to higher education for low-income students: A Brazilian case study (1990s-2016)", en *Revista Brasileira de Educação, 23*, e230023. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230023

Suprema Corte de Justicia de la Nación (2026). *La Suprema Corte garantiza la reparación por daño moral frente a expresiones entre particulares; refuerza la visión integral de la educación, así como la educación superior gratuita; y fortalece el acceso efectivo a la justicia administrativa y fiscal.* Comunicado de Prensa No. 071/2026, 7 de mayo. Disponible en: https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/comunicado.asp?id=8489

Umbral (2023). *La situación de la educación superior en el Perú: Una síntesis.* Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades. Disponible en: https://www.consorcio.edu.pe/umbral/wp-content/uploads/2023/05/BOLETIN-INFORMATIVO-N.-12-UMBRAL.pdf

World Bank (2022). *Attracting more young women into STEM fields*. LAC Gender Notes. World Bank Group. Disponible en: http://documents.worldbank.org/curated/en/257831642743451543





Gratuidad, financiamiento, justiciabilidad y exigibilidad de la educación superior en México

Alejandro Márquez Jiménez

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Resumen

El documento busca mostrar lo insuficiente que puede resultar enfrascarse en el debate sobre la pertinencia de los programas de política pública orientados a garantizar la gratuidad universal o focalizada de la educación superior, sin considerar dos cuestiones que se encuentran en la base de los problemas que se enfrentan para garantizar este derecho. Tomando como referente el caso de México, se argumenta que mientras no se brinde solución a los problemas que inciden en la escasez crónica de recursos del Estado, así como no se establezcan mecanismos que garanticen la justiciabilidad y exigibilidad del derecho a la educación superior, independientemente de la orientación que puedan tener las políticas públicas, no habrá avances significativos que garanticen este derecho.

Palabras clave: educación superior, financiamiento, gasto público, política pública, derecho a la educación.

DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2026.108.893

Gratuidade, financiamento, justiciabilidade e exigibilidade do Ensino Superior no México

Resumo

O artigo mostra a insuficiência resultante de focar o debate sobre a pertinência dos programas de política pública que visam garantir a gratuidade universal ou centrada no Ensino Superior, não considerando dois assuntos que se encontram na base dos problemas que se enfrentam para garantir esse direito. Tomando como referente o caso do México, argumenta-se que enquanto não se tiverem soluções aos problemas da escassez crônica de recursos do Estado, assim como não se estabelecerem mecanismos para garantir a justiciabilidade e exigibilidade do direito ao Ensino Superior, independentemente da orientação que tenham as políticas públicas, não se terão avanços significativos que garantam esse direito.

Palavras-chave: Ensino Superior; financiamento; gasto público; política pública; direito à educação.

Free Tuition, Financing, Justiciability, and Enforceability of the Right to Higher Education in Mexico

Abstract

This paper seeks to demonstrate the limitations of focusing exclusively on the debate over the appropriateness of public policy programs aimed at guaranteeing universal or targeted free tuition in higher education, without considering two issues that lie at the root of the challenges involved in securing this right. Using Mexico as a case study, it argues that unless solutions are found to the problems underlying the chronic shortage of state resources, and unless mechanisms are established to guarantee the justiciability and enforceability of the right to higher education, no significant progress will be made in ensuring this right, regardless of the orientation of public policies.

Keywords: higher education, financing, public expenditure, public policy, right to education.

Introducción

Este documento se orienta a analizar los problemas que se enfrentan en México para expandir democráticamente las oportunidades de acceder a la educación superior, específicamente sobre la orientación que deberían seguir las políticas educativas en este nivel de estudios con miras a expandir equitativamente las oportunidades de acceder a este nivel educativo; particularmente, sobre la conveniencia de optar por una política de gratuidad universal o una focalizada para avanzar en este cometido.

Cabe recordar que esta discusión no es nueva, pues tuvo un fuerte impulso durante el transcurso de la década de los 90, aunque el contexto era distinto. En ese momento la discusión se presentó de manera concomitante con, por un lado, el debilitamiento y paulatino abandono del modelo de crecimiento, es decir, aquellos que no tuvieran las condiciones de acceder a bienes y servicios básicos por sí mismos; si bien, considerando que lo que no cuesta no es valorado se optó por establecer programas de transferencias monetarias condicionadas en varios países de América Latina (Duhau, 2001; Rodríguez y Márquez, 2011; Castro y Mediavilla, 2022).

Ahora, más de 20 años después de la puesta en marcha de muchos de estos programas en los países de América Latina y del avance internacional de algunas premisas sociales vinculadas con el derecho humano de acceso a la salud y la educación, entre otras cosas, el dilema sobre la universalización y la focalización como eje de la política social se mantiene; si bien la perspectiva vuelve a cambiar con el regreso, al menos en el discurso, de la universalización como objetivo de la política social. Este aspecto es particularmente evidente en el caso de la educación superior, llegando a considerarse el derecho a la educación superior como un imperativo de justicia social vinculado con las nociones de derechos humanos y socioeconómicos (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2020; 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023). Esto ha influido para que en algunos países ya se reconozca la gratuidad de la educación superior pública a través de leyes nacionales, como muestra una reciente publicación donde se señala que, de un total de 149 países, 41 de ellos (29%) ya establecen legalmente la gratuidad de la educación superior a nivel nacional (Davis, Bouckaert y Galán, 2023).

Cabe advertir que estos países no se concentran entre los de mayores ingresos o en las regiones más desarrolladas; pues la proporción de países más alta se encuentra en los de ingreso mediano alto (42%), cuya proporción es más del doble de la existente en los países de ingreso alto (20%); y por región,

América Latina y el Caribe se encuentra entre los grupos de países donde la proporción supera el 50%, mientras que América del Norte y Europa Occidental que concentra a los países más desarrollados, la proporción es de sólo 20% (Davis *et al.*, 2023). Esta situación refleja la tensión que se ha venido acumulando desde hace décadas, donde, por un lado, hay cada vez más presión por expandir la educación superior bajo el reconocimiento de los beneficios económicos, sociales y culturales que aporta a la sociedad en su conjunto, así como por reconocerla como un derecho humano fundamental; y, por otro lado, la carencia estructural de recursos que existe en diversos países para aumentar sustancialmente su cobertura con equidad y calidad (UNESCO, 2022).

El escenario muestra la paradoja que se presenta en México: el reconocimiento creciente del derecho a la educación superior, pero una baja capacidad fiscal para garantizar este derecho con equidad y calidad.

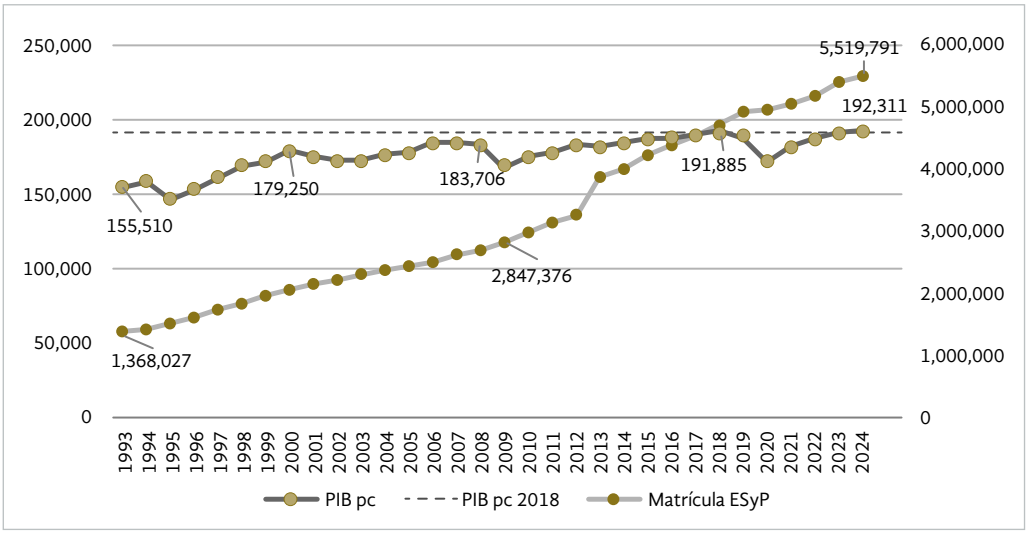
A continuación, se procederá a mostrar lo insuficiente que puede resultar enfrascarse en el debate sobre la pertinencia de los programas de política pública orientados a garantizar la gratuidad universal o focalizada de la educación superior sin considerar dos cuestiones que se están en la base de los problemas que se enfrentan para garantizar este derecho en México.

México en el siglo XXI: la expansión de la educación superior y su financiamiento

Durante el transcurso del siglo XXI, México se ha caracterizado por tener un desempeño económico que ha sido calificado de pobre, debido a que desde 1990 el crecimiento del PIB ha promediado sólo el 2.2% anual; situación que es resultado de las bajas tasas de inversión en infraestructura pública y el estancamiento de la productividad laboral que no ha mejorado en los últimos veinte años (Iacovone, Muñoz, Olaberria y Pereira, 2021).

Entre 1993 y 2007, el PIB per cápita apenas creció el 18% en todo el periodo, para posteriormente mantenerse estancado casi hasta 2024, con contracciones importantes en 2009 (resultado de la crisis internacional inmobiliaria) y en 2020 (por la pandemia de la covid-19) (Gráfica 1). En contraste, entre 1993 y 2024 no ha dejado de crecer la matrícula de educación superior y posgrado, duplicando su tamaño entre 1993 y 2009, y que volvió casi a duplicarse nuevamente entre 2009 y 2024 (Gráfica 1). No obstante, debido a la carencia estructural de recursos, el crecimiento experimentado en la educación superior se ha mantenido mediante dos procesos, la diversificación de los modelos institucionales que se han añadido a los modelos tradicionales (universidades e institutos tecnológicos); y la asociación de los nuevos modelos institucionales con la segmentación social de los grupos poblacionales a los que se orienta la nueva oferta educativa y que usualmente implica una pauperización de las condiciones en que se ofrece la educación de este nivel. Es decir, una educación con mayores carencias para los grupos sociales más pobres que están llegando a la educación superior (ver Navarro, 2025; Subsecretaría de Educación Superior, 2026).

Gráfica 1. PIB per cápita y matrícula en educación superior y posgrado en México, 1993-2024 (pesos de 2018)



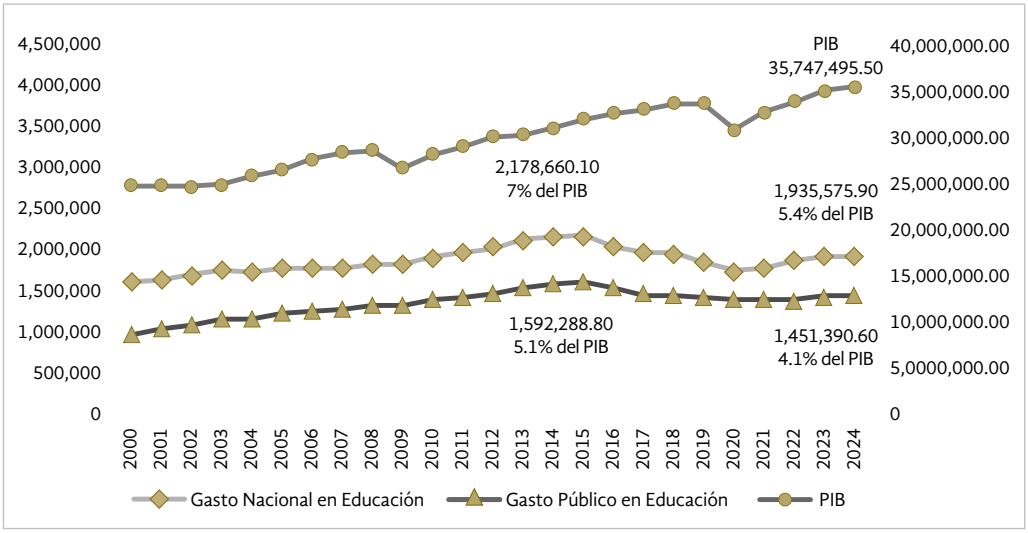
Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2025; Secretaría de Educación Pública (SEP), 2025.

Por otra parte, aunque en 2001 (en el Programa Nacional de Educación 2001-2006) y 2002 (en la Ley General de Educación) el gobierno mexicano estableció el compromiso de destinar recursos equivalentes al 8% del PIB a la educación, de ese porcentaje se estableció la disposición de destinar el equivalente al 1% del PIB para la educación superior y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, (SEP, 2001; *Diario Oficial de la Federación* [DOF], 2002).

No obstante, estas disposiciones se establecen como disposiciones débiles sin mecanismos que garanticen su cumplimiento, por lo cual hasta la fecha, no se han cumplido. Asimismo, ocurre con los nuevos compromisos contraídos con el financiamiento de la educación superior a partir de la reforma realizada al artículo tercero de la Constitución en 2019 y la posterior promulgación de la Ley General de Educación Superior en 2021, donde se reconoce a la educación de este nivel como parte de los derechos humanos fundamentales; así como el compromiso del Estado para garantizar su gratuidad y obligatoriedad. Sobre esto último, incluso en la Ley General de Educación Superior se establece el compromiso de incluir en el Presupuesto de Egresos de la Federación un fondo especialmente orientado para garantizar esta prerrogativa (DOF, 2019; DOF, 2021).

Ahora bien, aunque desde que se estableció el compromiso de destinar a la educación recursos equivalentes al 8% del PIB, se abrió un debate con respecto a si este compromiso incluía o no el gasto que realizan los particulares en educación (gasto privado); la información disponible permite dar cuenta de la enorme brecha que hasta la fecha existe en el cumplimiento de este compromiso. En 2024, considerando únicamente al rubro de gasto público, este indicador apenas representa la mitad (4.1%) de lo que debería destinarse a la educación como porcentaje del PIB, y aun incluyendo el monto del gasto privado en este indicador (5.4% del PIB) su magnitud queda muy lejos del compromiso contraído por el Estado (Gráfica 2).

Gráfica 2. PIB y gasto en educación en México, 2000-2024
(millones de pesos de 2025 y porcentajes)



Fuente: Presidencia de la República, 2024; 2025; SEP, 2024.

La situación descrita evidencia el usual incumplimiento de los compromisos contraídos por el Estado con el financiamiento de la educación y la urgente necesidad de establecer mecanismos que aseguren que se cumplan. Al respecto, se ha propuesto la creación de mecanismos que sí aseguren la justiciabilidad y exigibilidad de estos compromisos por parte de los ciudadanos.

La justiciabilidad con respecto a un derecho se refiere a la posibilidad de dirimir su incumplimiento o violación ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial, y de confirmarse, conceder la reparación al titular del derecho; mientras que la exigibilidad incluye adicionalmente medidas del orden legislativo, político y administrativo que en caso de incumplimiento del derecho por acción u omisión se pueda sancionar de acuerdo a lo dispuesto por la ley (Latapí, 2009; Carmona y Conde, 2022).

Los compromisos del Estado con la educación en México han aumentado vertiginosamente durante las últimas décadas. Cabe recordar que hasta 1992 sólo la educación primaria era considerada gratuita y obligatoria, actualmente este compromiso se extiende hasta la superior, lo cual resulta ampliamente deseable. No obstante, mientras se carezca de instancias y procedimientos para que estos compromisos, así como muchos otros se cumplan, se corre el riesgo de que queden como letra muerta en nuestras constituciones y leyes.

En este sentido, cabe resaltar que usualmente la asignación de recursos educativos en México depende de prioridades políticas y de las restricciones estructurales de las finanzas públicas. Por ejemplo, el crecimiento del gasto programable del gobierno federal, que constituye los recursos reales de que dispone el gobierno para cubrir sus múltiples funciones, mostró tasas de crecimiento muy marginales entre 2000 y 2016; mientras que al año siguiente, presentó un brusco descenso atribuido al incremento del gasto no programable destinado a cubrir el costo financiero de la deuda pública, así

como el brusco ajuste que se tuvo que realizar al gasto programable debido al desplome internacional de los precios del petróleo. En los años posteriores, el gasto programable fue bastante inestable hasta que se conjuntó con los efectos que tuvo la pandemia de la covid-19 en las finanzas públicas del gobierno federal (Gráfica 3).

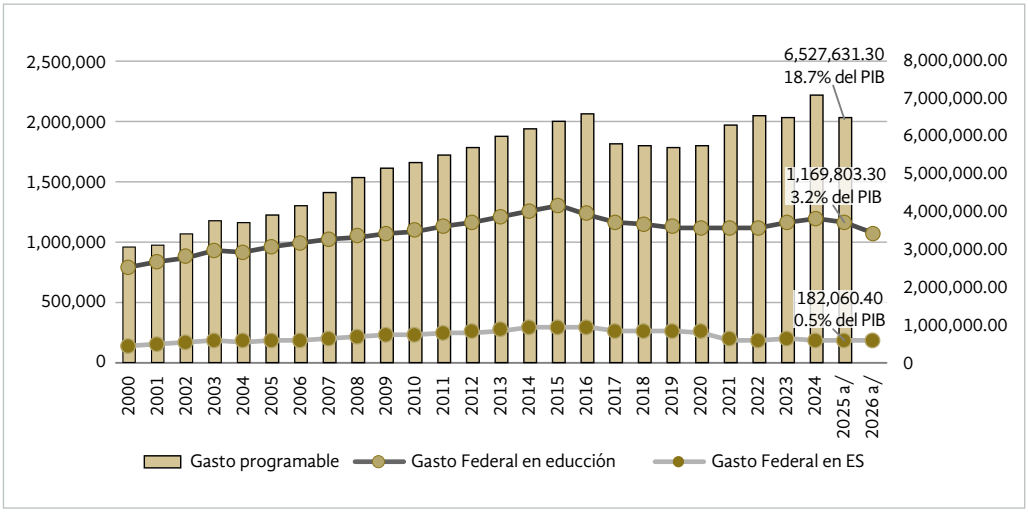
A lo anterior hay que añadir que con el paso del tiempo el presupuesto de egresos del gobierno federal se divide en un mayor número de funciones. Mientras que en el año 2000 las funciones en las que se dividía ascendían a 17, en 2019 estas ascendieron a 29, a 49 en 2020, y llegaron a 56 en 2026. Es decir, la magnitud del gasto programable del gobierno federal durante todo el periodo se puede comparar con un pastel cuyo tamaño no crece o lo hace de manera insuficiente y que cada vez tiene que repartirse entre un mayor número de funciones (Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP], varios años).



La situación anterior invariablemente afecta el comportamiento del gasto federal en educación, el cual creció marginalmente hasta 2015, para posteriormente presentar una disminución de 18% entre 2015 y 2026. Esta situación afectó más drásticamente a la educación superior, donde el declive de los recursos destinados por el gobierno federal alcanzó el 40% entre los años señalados (Gráfica 3).

Ello, sin duda contrasta con los compromisos contraídos a partir de la reforma constitucional de 2019, donde la educación superior pasó a ser considerada como parte de la educación obligatoria y su acceso como un derecho humano fundamental. También contrasta con lo establecido en la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior donde se establece la disposición de destinar un monto equivalente al 1% del PIB y que dicho monto no podrá ser inferior a lo aprobado en el ejercicio presupuestal inmediato anterior; lo cual tampoco se cumple.

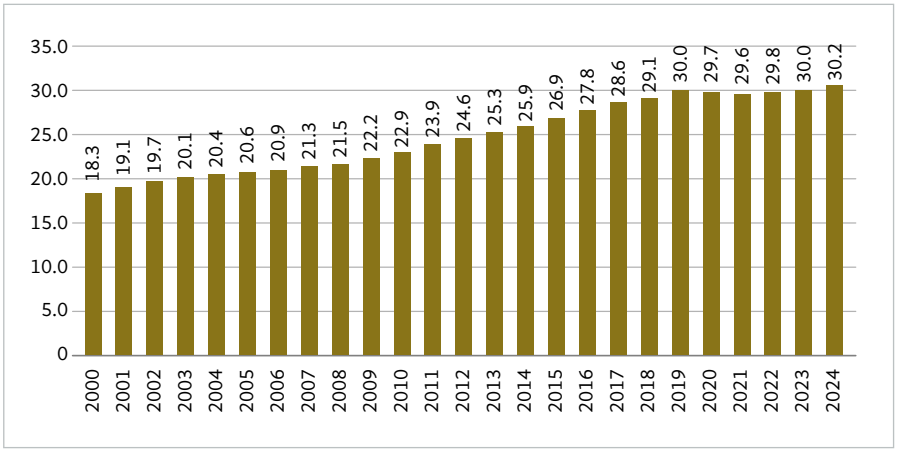
Gráfica 3. Gasto Programable y Gasto Federal en Educación, 2000-2025
(millones de pesos de 2025 y porcentajes)



Fuente: SHCP, varios años.

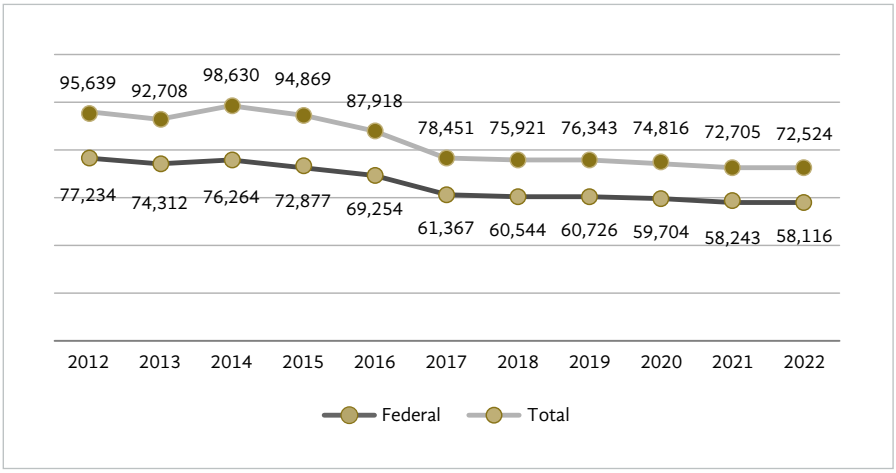
De esta manera, la matrícula de educación superior crece y aumenta su cobertura, pasando de 18.3% a 30% entre 2000 y 2019, para estancarse en los últimos años (Gráfica 4). Esto sucede debido a que los recursos no han crecido en la misma magnitud, y ello ha repercutido en la disminución del subsidio público por alumno en educación superior; indicador que, entre 2014 y 2022, disminuyó el 23.8%, en el caso del subsidio federal; y 26.5%, en el caso del subsidio público total (Gráfica 5). Esto refleja la difícil situación de la educación superior, cuando la expansión de la cobertura sin el crecimiento proporcional del financiamiento se traduce en una reducción del subsidio por alumno y en el deterioro de las condiciones institucionales.

Gráfica 4. Cobertura bruta en educación superior, 2000-2024
(incluye posgrado)



Fuente: SEP, 2025.

Gráfica 5. Presupuesto público por alumno en Educación Superior, 2012-2022 (pesos de 2022)

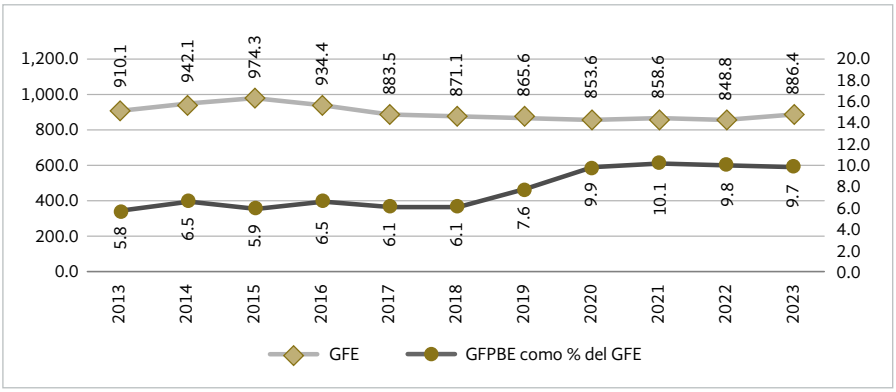


Fuente: Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [SEP-CONACES], 2022.

Otra forma de apreciar las limitaciones estructurales de las finanzas públicas en los recursos que se destinan a la educación es a través de las prioridades que otorgan los gobernantes a sus programas de gobierno. Ante un presupuesto educativo que no crece lo suficiente, el aumento que experimentan los rubros considerados prioritarios sólo puede realizarse a costa de disminuir el de otros rubros educativos. Éste es el caso de los programas de becas para estudiantes que, entre 2013 y 2023, han pasado de representar el 5.8% al 9.7% del gasto federal en educación (Gráfica 6).

Si bien es deseable que los programas de becas para estudiantes sigan creciendo y aumentando su cobertura, el problema se presenta cuando su crecimiento aparece en un presupuesto que no sólo no crece, sino que incluso hay momentos en que contrae. Esto implica que dejen de atenderse de forma adecuada otras prioridades educativas, como ha ocurrido con algunas instancias educativas orientadas a la atención de sectores vulnerables que han experimentado la disminución de sus presupuestos, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Márquez, 2024).

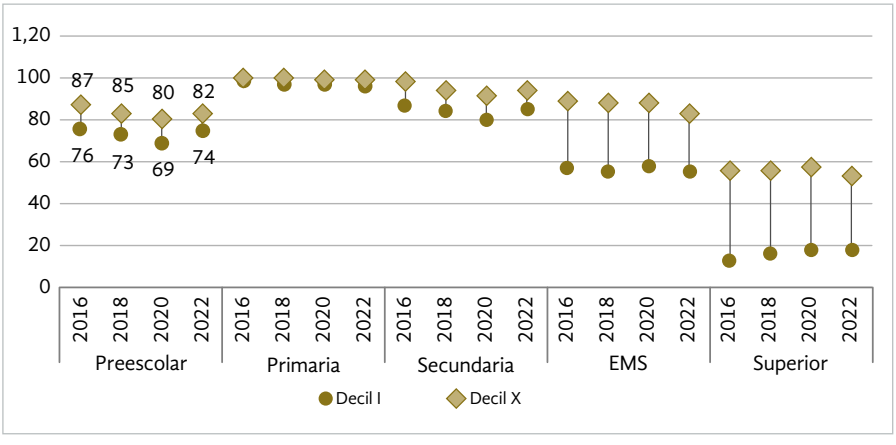
Gráfica 6. Gasto en la función de educación (GFE) y gasto federal en programas de becas escolares (GFPBE) como porcentaje del GFE, 2013-2023 (millones de becas y miles de millones de pesos de 2022)



Fuente: SHCP, 2011 a 2022; SHCP, 2023.

A pesar de que los programas de becas para estudiantes se han priorizado durante los últimos años para promover la equidad educativa, las brechas de acceso a la educación son difíciles de eliminar y aumentan considerablemente en los niveles superiores de educación (Gráfica 7). Mientras que la posibilidad de acceder a la educación media superior entre el 10% de la población más pobre y el 10% de los hogares más ricos es de aproximadamente 30 puntos porcentuales, esta distancia alcanza cerca de 40 puntos porcentuales en la educación superior (Gráfica 7).

Gráfica 7. Asistencia escolar en México: brechas de acceso entre el decil I y el X en los diferentes tipos y niveles educativos, 2016-2022 (porcentajes)



Fuente: INEGI, 2016, 2018, 2020, 2022.

Por otra parte, se cuenta con evidencias que muestran que los apoyos vertidos a través de los programas de becas en los niveles superiores de educación llegan tarde para los jóvenes provenientes de los grupos más vulnerables, cuando una alta proporción de ellos ya fueron excluidos del sistema educativo.

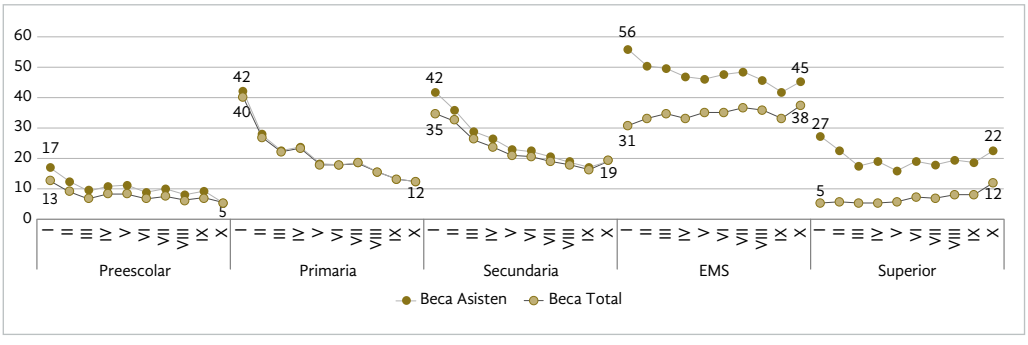
Al respecto, se observa que mientras en la educación primaria y secundaria los programas de becas estudiantiles tienen un efecto progresivo (llegan en mayor proporción a los más necesitados), este efecto se pierde en los niveles superiores de educación, lo cual resulta más evidente cuando no sólo se toma la proporción de alumnos que asiste, sino al total de jóvenes que se encuentran en los grupos de edad normativa para cada nivel de estudio en cada decil de ingreso.

De esta manera, considerando únicamente a los alumnos que asisten a la educación media superior, el porcentaje de jóvenes que reciben beca en cada decil de ingreso económico corresponde a 56% para el 10% de la población más pobre, y a 45% para el 10% de quienes provienen de los hogares más ricos, lo cual mantiene el efecto progresivo en los programas de becas. No obstante, al considerar al total de jóvenes que existen en cada decil de ingreso en las edades normativas correspondientes para asistir a la educación media superior (15 a 17 años), el efecto se invierte, puesto que es mayor el porcentaje (38%) de jóvenes provenientes de los hogares más ricos que reciben becas y menor el de los provenientes de los hogares de menores recursos (31%) (Gráfica 8).

Una situación similar ocurre en la educación superior, donde los porcentajes correspondientes al tomar en cuenta sólo a los jóvenes que se mantienen en la escuela son de 27% para los más pobres y de 22% para los más ricos, mientras que al considerar al total de jóvenes en la edad normativa para asistir a la educación superior (18 a 22 años) en cada decil de ingreso, la relación vuelve a invertirse, siendo mayor el porcentaje de los jóvenes que reciben beca provenientes del 10% de los hogares más ricos (12%) y menor para los jóvenes provenientes de los hogares más pobres (5%) (Gráfica 8).

Lo anterior tiene importantes repercusiones para los programas de becas, implica que, independientemente de los procedimientos focalizados o universalistas de estos programas, éstos sean insuficientes para revertir la exclusión de los grupos más vulnerables en los niveles superiores de educación; es decir, la evidencia sugiere que los apoyos vertidos por estos programas llegan cuando una alta proporción de los grupos más vulnerables han abandonado la escuela.

Gráfica 8. Acceso a becas: porcentaje de beneficiarios por decil de ingreso económico con respecto a los que asisten y al total de niños y jóvenes de los grupos de edad correspondiente en cada decil, 2022 (porcentajes)



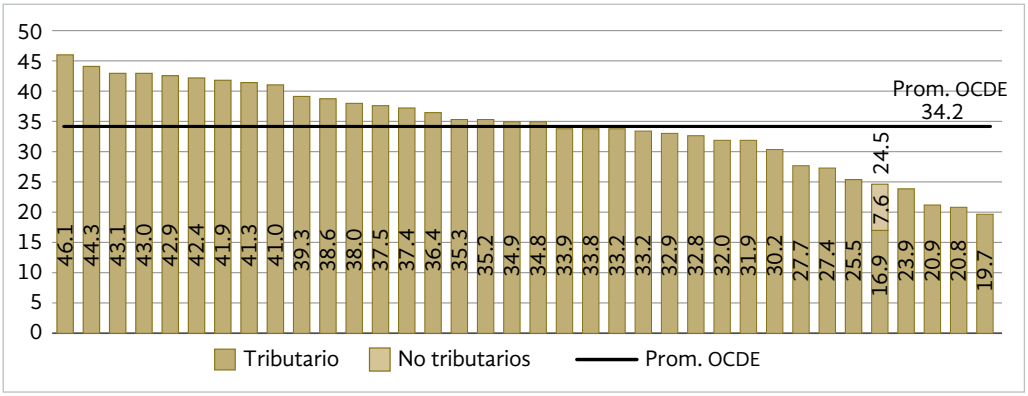
Fuente: INEGI, 2022.

La necesidad de realizar una profunda reforma fiscal con carácter progresivo en México es una opinión cada vez más compartida por especialistas (Villalobos, 2024; Flores, 2025; Suarez y Adam, 2025) y publicaciones de organismos internacionales (Tello, 2015; Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre [OXFAM-México], 2025; OECD, 2026).

México se ubica entre los países con los ingresos tributarios más bajos como porcentaje del PIB, tanto al compararlo con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como con los de ALyC. (Gráficas 9 y 10). Si bien en un documento, el Servicio de Administración Tributaria (SAT) de México aclaró que los ingresos del gobierno federal incluyen, además de los ingresos tributarios, los ingresos no tributarios provenientes de las empresas productivas del Estado como Petróleos Mexicanos (PEMEX) y la Comisión Federal de Electricidad (CFE); es cierto que los ingresos del gobierno federal llegan a representar el equivalente al 24.5% del PIB, ubicando a nuestro país apenas por arriba del promedio de los países de ALyC, pero de todas formas manteniéndose muy por debajo del promedio de los países de la OCDE (Gráficas 9 y 10). No obstante, esto no contradice la baja posición que ocupa el país en términos de recaudación tributaria; por lo demás, muestra la dependencia que todavía tenemos de los recursos petroleros; lo cual, en no pocas ocasiones, ha afectado el desempeño de la economía mexicana debido a la volatilidad de los precios internacionales de este recurso.

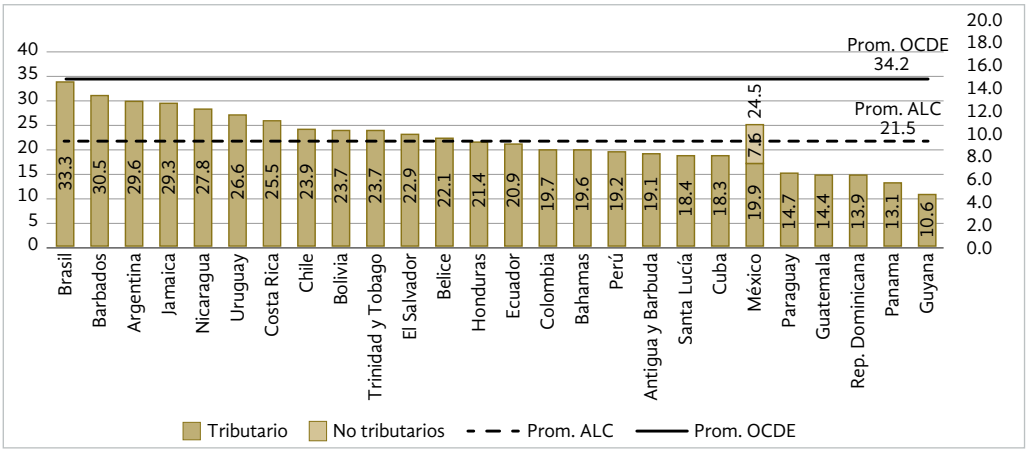
En suma, la información presentada evidencia la debilidad estructural de las finanzas públicas de México, debido a la brecha que lo separa de los recursos tributarios que obtienen en promedio los países más desarrollados de la OCDE. Esto lleva a considerar la urgente necesidad de impulsar una reforma fiscal con el fin de fortalecer su sistema de protección social, donde se incluye a la educación en general, y a la educación superior en particular.

Gráfica 9. Recaudación tributaria como porcentaje del PIB, 2022
(países de la OCDE)



Fuente: OCDE, 2023; 2024; SAT, 2024.

Gráfica 10. Recaudación tributaria como porcentaje del PIB, 2022
(países de ALyC)



Fuente: OCDE, 2023; 2024; SAT, 2024.

Comentarios finales

El análisis expuesto en este ensayo permite sostener que es poco productivo enfrascarse en el debate sobre la gratuidad universal o focalizada de la educación superior sin antes avanzar en la solución de dos cuestiones que se encuentran en la base de los limitados logros que los programas de ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior con equidad y calidad han tenido en México.

La primera cuestión consiste en dar solución a la condición estructural que limita la posibilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación superior para todos los ciudadanos, para lo cual se requiere aumentar los ingresos tributarios del Estado de modo que se evite o, al menos disminuya, la dura competencia que se establece por los recursos públicos en cada ejercicio presupuestal. De no hacerlo, probablemente la educación superior seguiría perdiendo terreno en la distribución de los recursos públicos y se mantendría la incertidumbre que permanece en cada aprobación del presupuesto, donde lo que unos ganan lo pierden otros en la competencia por los escasos recursos públicos.

La segunda cuestión se relaciona con la justiciabilidad y exigibilidad del derecho a la educación superior; pues aunque se han establecido compromisos financieros del Estado con la educación, en general, y la de nivel superior, en particular, en los principales documentos normativos del país (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación y Ley General de Educación Superior, por ejemplo), no existen mecanismos a los que puedan recurrir los ciudadanos para procurar su justiciabilidad y exigibilidad, razón por la cual estos compromisos pueden quedar reducidos a buenas intenciones, metas aspiracionales, enunciados políticos sin efecto vinculante o demagogia.

En este sentido, brindar solución a estas cuestiones resulta prioritario para garantizar el derecho a la educación superior en México, recomendación que puede ampliarse al resto de los países de la región debido a la similitud de las condiciones que guardan al respecto.

Referencias

Carmona Arellano, N. y Conde González, F. J. (2022). "Educación: experiencia de exigibilidad en la Ciudad de México", en Vértiz Galván, M. A. (coord.), *El tercero constitucional a debate*, pp. 137-151. México: UAA / UPN.

Castro, L. G. y Mediavilla, M. (2022). "Políticas Públicas Focalizadas en Latinoamérica: Revisión de los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas", en *Revista Internacional de Política Económica, 4*(2), pp. 66-83. https://doi.org/10.7203/IREP.4.2.25798

Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre - México (2025). *Decálogo por la justicia fiscal*. México: OXFAM México.

Davis, K., Bouckaert, M. y Galán-Muros, V. (2023). "NotaPES 1: ¿Qué países garantizan la educación superior pública gratuita por ley?", en *Serie de Notas de Política de Educación Superior* UNESCO-IESALC, noviembre.

Diario Oficial de la Federación (2002). *Decreto por el que se reforma el artículo 25 de la Ley General de Educación,* 30 de diciembre. México: DOF.

Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa,* 15 de mayo. México: DOF.

Diario Oficial de la Federación (2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior,* 20 de abril. México: DOF.

Duhau, E. (2001). "Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación", en Ziccardi, A. (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina,* pp. 311-326. Buenos Aires: CLACSO.

Esquivel, G. (2024). "El reto fiscal", en *Revista Nexos,* 1 de octubre. Disponible en: https://gerardoesquivel.org/wp-content/uploads/2024/10/esquivel-nexos-octubre-2024-1.pdf

Flores, L. (2025). "Gerardo Esquivel presenta propuesta de reforma fiscal; aumentaría recaudación y bajaría evasión", en *El Universal,* 19 de agosto. Disponible en: https://www.eluniversal.com.mx/cartera/gerardo-esquivel-presenta-propuesta-de-reforma-fiscal-aumentaria-recaudacion-y-bajaria-evasion/

Iacovone, L., Muñoz Moreno, R., Olaberria, E. y Pereira López, M. (2021). *Crecimiento de la productividad en México: Comprendiendo las dinámicas principales y los determinantes clave*. México: Banco Mundial.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *Towards universal access to higher education: International Trends*. París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2016*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2018*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2020*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares 2022*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025). *PIB per cápita*. INEGI, Cuéntame de México, Sección Educativa, 5 de abril de 2026. Disponible en: https://cuentame.inegi.org.mx/explora/economia/pib_per_capita/

Latapí Sarre, P. (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(40), pp. 255-287.

Márquez Jiménez, A. (2024). "Financiamiento educativo en México, 2018-2024", en De la Cruz Flores, G. y Gallardo, A. L. (coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa,* pp. 76-81. México: IISUE.

Navarro Cendejas, J. (2025). "Estratificación horizontal de la educación superior y clase social de destino en México: Un análisis exploratorio", en *Perfiles Educativos, 47,* Número especial, pp. 1-28. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61882

Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *Revenue Statistics. Tax Revenue Buoyancy in OECD Countries 1965-2022*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9d0453d5-en

Organisation for Economic Co-operation and Development *et al.* (2024). *Estadísticas tributarias en América Latina y el Caribe 1990-2022*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ec57392c-es

Organisation for Economic Co-operation and Development (2026). *OECD Economic Surveys: Mexico 2026*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/8a7c0ac4-en

Osorio Urbina, J. (2025). "La economía latinoamericana en el siglo XXI", en *Revista Páginas, 17*(43). https://doi.org/10.35305/rp.v17i43.914

Presidencia de la República (2024). *Anexo Estadístico del Sexto Informe de Gobierno 2023-24*. México: Presidencia de la República.

Presidencia de la República (2025). *Anexo Estadístico del Primer Informe de Gobierno 2024-25*. México: Presidencia de la República.

Rodríguez Gómez Guerra, R. y Márquez Jiménez, A. (2011). "Las políticas de acceso a la educación en la primera década del siglo XX. Elementos para el debate sobre la orientación de la política social en educación: entre el universalismo y la focalización", en *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Disponible en: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ponencias.htm

Secretaría de Educación Pública - Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (2022). *Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior* (Documento de Trabajo). México: SEP-CONACES.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2025). *Reporte de indicadores educativos* (actualización: septiembre 2025). México: SEP.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2011 a 2022). *Cuenta de la Hacienda Pública*. México: SHCP.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2023). *Presupuesto de Egresos de la Federación 2023*. México: SHCP.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (varios años). *Presupuesto de Egresos de la Federación*. México: SHCP.

Servicio de Administración Tributaria (2024). *Ingresos del gobierno federal representan 24.5% del PIB*. Comunicado 38, 1 de julio. Disponible en: https://www.gob.mx/sat/prensa/ingresos-del-gobierno-federal-representan-24-5-del-pib-038-2024?idiom=es

Suárez Dávila, F. y Adam Dajer, R. (2025). *La reforma fiscal indispensable en un entorno de incertidumbre*. Cuadernos de Gobernabilidad y Fiscalización, Cuaderno Número 62. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Subsecretaría de Educación Superior (2026). *Subsidio por alumno (federal y estatal) en universidades públicas*. Disponible en: https://subsidioentransparencia.dgesui.ses.sep.gob.mx/2026/subsidio-ordinario/UI

Tello Macías, C. (2015). *Sobre la baja y estable carga fiscal en México*. México: Naciones Unidas / CEPAL.

Villalobos, J. A. (2024). "La indispensable reforma tributaria en México para 2025", en *Política, globalidad y ciudadanía, 10*(19), pp. 108-125.





Gratuidad de la educación superior en México: promesa constitucional en deuda

Marisol Silva Laya

Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo de la Educación (Centro INIDE), Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Resumen

La reforma al artículo 3 constitucional de 2019 y la Ley General de Educación Superior marcaron un giro en la política educativa mexicana al reconocer este nivel como un derecho humano, donde la gratuidad constituye un componente fundamental. El análisis del marco normativo y de su implementación inicial revela que, aunque la legislación aspiró a un modelo de gratuidad universal, éste quedó subordinado a restricciones presupuestarias y a una racionalidad fiscal que privilegió apoyos parciales a la demanda sobre el fortalecimiento institucional. Se configuró una gratuidad declarativa y una expansión de bajo costo con riesgos de inclusión estratificada. Este artículo propone dos escenarios orientados a avanzar hacia una gratuidad efectiva y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Palabras clave: gratuidad, educación superior, política educativa, derecho a la educación.

DOI: https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2026.108.894

Gratuidade no Ensino Superior no México: promessa constitucional em dívida

Resumo

A reforma do artigo 3 constitucional de 2019 e a Lei Geral de Ensino Superior marcaram um giro na política educacional mexicana quando reconheceram esse nível como direito humano, onde a gratuidade constitui um componente fundamental. A análise do quadro normativo e da sua implementação inicial revela que, ainda que a legislação visava um modelo de gratuidade universal, esse ficou subordinado às restrições orçamentais e à racionalidade fiscal que privilegia apoios parciais na demanda sobre o fortalecimento institucional. Configurou-se uma gratuidade declarativa e uma expansão de baixos recursos com risco de inclusão estratificada. O artigo propõe dois cenários orientados no avanço para uma gratuidade efetiva e para o uso pleno do direito à educação.

Palavras-chave: gratuidade; Ensino Superior; Política Educacional; direito à educação.

Free Higher Education in Mexico: An Unfulfilled Constitutional Promise

Abstract

The 2019 reform of Article 3 of the Mexican Constitution and the General Law on Higher Education marked a turning point in Mexican educational policy by recognizing higher education as a human right, with free tuition as a fundamental component. An analysis of the regulatory framework and its initial implementation reveals that, although the legislation aspired to a model of universal free tuition, this goal became subordinated to budgetary constraints and a fiscal rationale that favored partial demand-side support over institutional strengthening. The result was a declarative form of free tuition and a low-cost expansion strategy carrying risks of stratified inclusion. This article proposes two scenarios aimed at advancing toward effective free tuition and the full realization of the right to education.

Keywords: free tuition, higher education, educational policy, right to education.

Introducción

El 15 de mayo de 2019, el Congreso de la Unión aprobó la reforma al artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la cual se reconoce el derecho humano a la educación superior. Este reconocimiento contempla la obligatoriedad del Estado de proveer las condiciones para que las personas que cumplan con los requisitos tengan un lugar en este nivel educativo, así como la gratuidad como un componente fundamental para garantizar el ejercicio de este derecho. Dos años después, la Ley General de Educación Superior (LGES), promulgada en abril de 2021, materializó estos principios en un andamiaje normativo que pretendía romper con las lógicas neoliberales que por más de tres décadas habían orientado la política del sector.

Se trataba de un momento histórico: México se comprometía a garantizar que ningún joven fuera excluido del nivel superior por razones económicas. La ley estableció mandatos precisos en materia de financiamiento, creó mecanismos específicos para asegurar la gratuidad y consagró la equidad y la inclusión como principios rectores del Sistema Nacional de Educación Superior. Si bien es cierto que con anterioridad se catalogaba a la educación superior pública como gratuita, no lo ha sido cabalmente, ya que el estudiantado ha tenido que pagar diferentes conceptos (examen de admisión, inscripción anual, pago por período lectivo y servicios diversos como idioma, comedores, trámites escolares, entre otros) en magnitudes que varían entre diferentes instituciones. El nuevo marco normativo anunciaba una nueva era.

Sin embargo, cinco años después de la aprobación de la LGES, persiste una significativa distancia entre el mandato jurídico y las capacidades financieras del Estado. La inversión pública en educación superior cayó al nivel más bajo en dos décadas, el fondo federal especial previsto para garantizar la gratuidad no se ha activado, y las familias mexicanas siguen sosteniendo con sus bolsillos las cuotas e inscripciones de sus hijos en las instituciones de educación superior públicas.

El presente artículo, basado en análisis documental de legislación, presupuestos públicos, estadísticas oficiales y literatura especializada, analiza estas tensiones desde tres ángulos complementarios. Primero, examina el mandato normativo y los límites de su cumplimiento con evidencia empírica y comparativa internacional. Segundo, entreteje ese diagnóstico con las distintas racionalidades que operan en el diseño e implementación de estas políticas. Tercero, propone escenarios posibles y deseables para transitar de una gratuidad declarativa hacia una gratuidad efectiva y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Tendencias globales de financiamiento de la educación superior: ¿dónde queda la gratuidad?

Para dimensionar adecuadamente la situación mexicana, es necesario situarla en el contexto de las tendencias globales de financiamiento de la educación superior. El análisis comparado de Fiorucci y Anton (2021) sobre 32 países de los cinco continentes destaca que la gratuidad entendida como el acceso sin pagar no está presente en todas las regiones del mundo de la muestra analizada, sólo en una tercera parte. El análisis de estos autores puede sintetizarse en cuatro grandes modelos de financiamiento que organizan la relación entre aranceles y asistencia financiera.

El primer modelo, al que pueden adscribirse países como Finlandia, Alemania, Noruega, Argentina, Cuba y Uruguay, corresponde a la *gratuidad universal*, fundada en la concepción de la educación superior como bien público y derecho humano. En estos países el Estado financia tanto los aranceles como, en distintos grados, los costos de manutención de los estudiantes. Finlandia, por ejemplo, con un aporte estatal del 1.7% del PIB, combina acceso gratuito con un robusto sistema de becas que alcanza al 70% de los estudiantes de grado. Alemania, con el 1.1% del PIB de inversión pública, ofrece acceso sin aranceles y subsidios orientados a cubrir el costo de vida estudiantil.

El segundo modelo corresponde a la *gratuidad focalizada*, presente en Chile y Brasil. Chile estableció por ley en 2015 la gratuidad de los estudios para los primeros cinco deciles de ingreso que asisten a instituciones del Consejo de Rectores. Se trata de un modelo que estructura su acceso por principios mercantiles, pero incorpora gratuidad delimitada para sectores postergados. Esta opción resulta de especial relevancia para el análisis mexicano, pues ilustra cómo un país con alta privatización del sistema logró articular un mecanismo redistributivo focalizado.

El tercer modelo, de *asistencia financiera robusta,* combina aranceles con una sólida ayuda por necesidad. Es ejemplificado por Canadá y, en menor medida, España. En Canadá, a pesar de que el promedio nacional de aranceles supera los 4,900 dólares anuales, la batería de políticas de asistencia –préstamos, subvenciones, becas y créditos fiscales– logra compensar fuertemente a los estudiantes. La magnitud de estos recursos lleva a que la matrícula termine siendo de valor casi nulo para los estudiantes de menores ingresos.

El cuarto modelo, de *costo compartido*, predominante en el mundo anglosajón y en Asia, combina aranceles altos con financiamiento vía crédito estudiantil, transfiriendo una parte significativa del costo al individuo y su familia. Reino Unido y China son sus casos más representativos. En el primero, tras la reforma de 2012, los aranceles promedian los 11,000 dólares

anuales y se financian principalmente mediante créditos públicos que los egresados comienzan a devolver una vez que superan un umbral de ingresos. En China, el gobierno central opera un sistema de "costo compartido" donde las familias aportan más del 40% de los ingresos totales de las universidades.

A continuación, veremos cuál es el modelo al que se aspira en México y en qué medida se concreta en la realidad.

El mandato normativo en México: de la Constitución a la LGES

El marco institucional establecido por la reforma constitucional y la LGES elevó la equidad y la inclusión a principios rectores del sistema de educación superior. Los mandatos son explícitos y vinculantes. El Artículo 62 de la LGES estipula que el Estado debe destinar anualmente a la educación pública superior y a la investigación un monto no inferior al 1% del PIB. Este umbral no era un objetivo aspiracional, sino un piso legal mínimo.

A su vez, el Artículo 64 prevé la creación de un Fondo Federal Especial destinado a asegurar la obligatoriedad y la gratuidad, fondo que debía incluirse en el presupuesto a partir de 2022. Asimismo, la ley promueve acciones afirmativas en los artículos 10 y 37, apoyos académicos y la territorialización de la oferta en regiones históricamente marginadas, reconociendo como poblaciones vulnerables a pueblos y comunidades indígenas, personas afromexicanas y personas con discapacidad.

En síntesis, mientras la Constitución establece la gratuidad como un derecho absoluto para la educación pública, la LGES la operacionaliza, por ejemplo, con las acciones estatales para eliminar progresivamente los cobros a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias en los niveles de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado. La ley establece la gratuidad como un proceso incremental que requiere una arquitectura financiera específica (el Fondo Federal Especial) para asegurar que el costo de la educación no sea transferido de las familias a las universidades, sino absorbido por el Estado. Con base en este marco legal puede afirmarse que la pretensión del Estado mexicano es impulsar un modelo de gratuidad universal.

Este diseño normativo no fue producto de decisiones unilaterales. Derivó de una racionalidad deliberativa fundamentada en 32 foros de consulta con la participación de más de 1,633 instituciones de educación superior públicas y privadas y con la asistencia de 11,728 personas. El proyecto de decreto reconoció en esos foros un ejercicio de inclusión democrática que el legislativo denominó un pacto educativo para garantizar el acceso efectivo al derecho humano a la educación superior para todas y todos los mexicanos. Las demandas vertidas en los foros para la atención de la equidad y la inclusión fueron incorporadas, en su mayoría, en el proyecto final.

No obstante, la propia LGES introdujo un mecanismo de mediación que actuaría como candado estructural: la cláusula de "disponibilidad presupuestaria". Esta condición aparece de manera reiterada en el texto legal y funge como filtro entre la garantía del derecho y las restricciones financieras del Estado. La concurrencia en el financiamiento de la federación y los estados, los recursos para el fortalecimiento de las funciones universitarias,

los mecanismos de transición hacia la gratuidad, la ampliación de la oferta, la operación del Fondo Federal Especial, las acciones para prevenir la violencia de género y las becas de posgrado quedan todas sujetas a disponibilidad presupuestal. Este doble registro –declarar el derecho y condicionarlo simultáneamente– constituye la raíz de la tensión que este artículo analiza.

Límites e incumplimiento: la realidad de las cifras

Durante el periodo 2019-2025, precisamente el sexenio que prometió transformar la política educativa, se registró una desinversión sistemática en el sector. En 2025, la inversión pública en educación superior se situó en apenas el 0.5% del PIB, su punto más bajo en dos décadas, representando un déficit del 50% respecto al mandato legal del 1% del PIB establecido en el Artículo 62 de la LGES (Ramírez del Razo, 2025). La reducción del presupuesto para educación superior alcanzó casi el 29% en términos reales respecto a 2019.

El rezago financiero de México resulta aún más evidente al comparar este dato con otros sistemas. Chile invierte el 1.4% del PIB en educación superior; Argentina y Brasil, el 1.3%; el promedio de la OCDE también se sitúa en el 1.4%. Alemania, que ofrece educación universitaria gratuita, destina el 1.1% de su PIB (OCDE, 2025). Incluso el promedio de América Latina y el Caribe supera la inversión mexicana, ubicándose en torno al 0.9%. México se sitúa así por debajo de todos sus referentes comparables, incumpliendo el piso de financiamiento establecido en su propia legislación.

La insuficiencia de recursos ha forzado a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas a mantener cobros a los estudiantes para asegurar su subsistencia operativa. Según estimaciones de la SEP (2022), para 2026 las IES tendrán ingresos por 13,321 millones de pesos por concepto de cuotas de inscripción y colegiaturas pagadas por el estudiantado. Esta cifra representa el monto que el Estado tendría que sustituir a través del Fondo Federal Especial para hacer efectiva la gratuidad universal. En los hechos, la gratuidad está siendo sostenida por los hogares: el costo operativo que el Estado no cubre ha sido transferido directamente a las familias, muchas de las cuales pertenecen precisamente a los sectores que la ley prometía proteger.

El gobierno presionó a las instituciones de educación superior a cumplir con el mandato de gratuidad eliminando los cobros a sus estudiantes. Sin embargo, las instituciones no cuentan con las condiciones financieras ni organizacionales suficientes para eliminar plenamente los cobros por inscripción, reinscripción y cuotas ordinarias, recursos de los que dependen para cubrir rubros de su funcionamiento cotidiano.

Para atender las restricciones financieras, el gobierno federal priorizó una estrategia de focalización ampliada mediante transferencias monetarias directas, destacando el programa de becas Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEF), que atiende prioritariamente a Universidades Interculturales; escuelas normales indígenas, de educación intercultural y rurales, Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, Universidad de la Salud de la Ciudad de México, Universidad de la Salud de Puebla, Universidad de Lenguas Indígenas de México y otras escuelas calificadas como de interés o susceptibles

de apoyo. Sin embargo, este programa sólo benefició al 16% de la matrícula de las IES públicas en 2025 (Ramírez del Razo *et al.*, 2026).

La insuficiencia en la cobertura de este programa insignia revela una distorsión crítica: mientras que en la educación básica y media superior las becas han tendido hacia la universalidad, en el nivel superior persiste una focalización que excluye a la gran mayoría del estudiantado y afecta directamente la permanencia de sectores vulnerables que no logran acceder al apoyo. A pesar de la narrativa oficial sobre el incremento de beneficiarios, diversos análisis indican que su impacto sistémico para elevar la tasa de cobertura nacional ha sido, en realidad, muy pequeño (Acosta, 2024).

La crítica se extiende también a la eficiencia presupuestal y la distribución del gasto social. Resulta revelador que, a pesar de ser un programa faro, el presupuesto de Jóvenes Escribiendo el Futuro apenas concentró el 3% del gasto total destinado a programas sociales (Didou Aupetit, 2024), una dotación claramente insuficiente para expandir el programa y corregir los profundos sesgos de marginación que persisten en el sistema.



Desde la investigación educativa, se señala que este diseño basado en una focalización ampliada opera más como un paliativo temporal que como una solución de fondo (González Ledesma, 2024). Si bien estas becas alivian la precariedad económica inmediata del estudiante, son incapaces de revertir las causas de la desigualdad educativa, pues privilegian las transferencias directas a la demanda en detrimento del fortalecimiento de las instituciones. Bajo esta lógica, la priorización de transferencias directas podría asociarse a una intención de intercambio político y búsqueda de lealtad a costa de desmantelar los fondos destinados a la oferta, la infraestructura y el saneamiento financiero de las universidades (Casillas, 2024). En última instancia, las becas constituyen un apoyo complementario, pero no sustituyen la responsabilidad del Estado de financiar la gratuidad, dado que los estudiantes continúan afrontando cuotas institucionales y costos de vida que los apoyos económicos cubren sólo parcialmente.

En este contexto, la gratuidad permanece como un principio declarativo de política pública (Buendía y Rivera, 2024), ya que no se han desarrollado programas orientados a modificar estructuralmente los costos que el estudiantado debe asumir en las instituciones de educación superior.

Las racionalidades de la política educativa: ¿por qué no se cumple la ley?

Para comprender por qué la brecha entre el mandato normativo y la realidad financiera persiste, conviene analizar las lógicas de actuación que operan en el diseño e implementación de esta política. Siguiendo el marco analítico propuesto por Pérez Díaz y Silva Laya (2026), se identifican tres racionalidades que se entrecruzan y configuran la complejidad del proceso.

El origen de la LGES combina una racionalidad política –orientada a construir legitimidad mediante un discurso de justicia compensatoria– con una racionalidad deliberativa, sustentada en 32 foros de consulta con más de once mil participantes. Este proceso permitió incorporar demandas históricas del sector universitario y dotó de legitimidad política a la reforma. El gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) colocó la garantía del derecho a la educación superior como emblema de ruptura con el modelo neoliberal previo. En términos políticos, la gratuidad se construyó como un componente central del proyecto gubernamental de justicia social. En este marco se impulsaron acciones orientadas a ampliar la cobertura mediante nuevas instituciones, principalmente las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, y programas de becas dirigidos a población vulnerable, destacando Jóvenes Escribiendo el Futuro.

Si bien la racionalidad deliberativa sustentó la construcción de la LGES como un instrumento normativo ambicioso, al implementarse prevaleció una racionalidad económica-instrumental anclada en la política de austeridad republicana. La cláusula de disponibilidad presupuestaria, reiterada a lo largo del texto de la LGES, opera como filtro que subordina el derecho al equilibrio fiscal. El resultado más elocuente es que el Fondo Federal Especial para la gratuidad, previsto en el Artículo 64, y que debía iniciar en 2022, no se ha traducido en asignación presupuestal real. Así, mientras la racionalidad política proclama la universalidad del derecho, la racionalidad instrumental la blinda con condicionantes fiscales que la vuelven inalcanzable en el horizonte actual. Estas tensiones se ven reflejadas en la evidencia empírica sobre el impulso de la educación terciaria en los años recientes.

La gratuidad y la obligatoriedad de la educación superior que tienen como fin garantizar el derecho a la educación superior debe reflejarse en un incremento en la tasa bruta de cobertura, garantizando un crecimiento con equidad. El presidente López Obrador se propuso llevar la tasa de cobertura de 39.7% en el 2018 a 50% en el 2024 (SEP, 2020), pero al concluir su mandato alcanzó sólo el 45.1%. Entre 2022 y 2025, el período posterior a la promulgación de la LGES, la matrícula total de educación

superior aumentó de 4.6 a 5 millones de estudiantes, lo que representa un crecimiento de 8.5%.

Este incremento se concentró principalmente en la modalidad no escolarizada. Mientras la matrícula pública escolarizada apenas creció 0.31%, la pública no escolarizada aumentó 41%; en el sector privado, la modalidad no escolarizada creció 37.5%. Conviene destacar que subsistemas como el de las Universidades Públicas de Apoyo Solidario registraron incrementos superiores al 240% en esta modalidad. Estos datos sugieren que la expansión reciente de la cobertura se ha apoyado en mecanismos de menor costo operativo y financiero para el Estado.

Algo similar ocurre con la creación y multiplicación de las Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García", que fueron concebidas como una estrategia territorial para incrementar las oportunidades educativas a poblaciones tradicionalmente excluidas y que hoy suman 226. No obstante, distintos diagnósticos han señalado limitaciones relacionadas con equipamiento, condiciones laborales necesarias para garantizar una educación de calidad, contradiciendo el principio de una inclusión social justa. Además, una proporción importante de sus sedes (40%) se ubica en municipios con niveles bajos o medios de marginación (Pérez Díaz y Silva Laya), lo que cuestiona parcialmente su focalización hacia los territorios con mayores rezagos.

La confluencia de racionalidades políticas y deliberativas con lógicas instrumentales y de restricción presupuestaria se traduce en una gratuidad declarativa y en un crecimiento insuficiente para alcanzar una cobertura verdaderamente universal. La tasa bruta de cobertura en México permanece por debajo de la que exhiben países y regiones de referencia: Argentina y Chile superan el 80%; Brasil alcanza el 55%; América Latina y el Caribe el 56%; y la OCDE el 78.2% (CEPAL, s.f.; OCDE, 2025). Al mismo tiempo, el sistema de educación superior mexicano corre el riesgo de profundizar una expansión sustentada en formas de inclusión estratificada, incorporando al estudiantado proveniente de sectores sociales desfavorecidos en circuitos institucionales periféricos y modalidades de calidad incierta que, debido a sus condiciones precarias, pueden derivar en trayectorias marcadas por el abandono o por experiencias formativas devaluadas incapaces de revertir las desigualdades acumuladas.

Escenarios posibles y deseables para México

Ante este diagnóstico, considero pertinente plantear dos escenarios estratégicos para avanzar hacia una gratuidad efectiva. Ambos comparten un imperativo financiero ineludible: la ampliación del presupuesto al 1% del PIB que establece la propia ley, con un criterio claro de fortalecimiento de las instituciones de educación superior pública para que estén en condiciones de ofrecer educación de calidad.



Escenario 1. Gratuidad universal: el mandato de ley

Este escenario exige la activación inmediata del Fondo Federal Especial con recursos plurianuales garantizados. Su eje central es que el Estado absorba los 13,321 millones de pesos que hoy pagan las familias en cuotas e inscripciones a las IES públicas, eliminando por completo el cobro en todo el sistema. Para ser sostenible, estos recursos deben integrarse como presupuestos regularizables e irreductibles, blindados frente a recortes discrecionales.

Además, es imperativo asegurar apoyos financieros a los sectores sociales vulnerados para compensar no sólo el arancel, sino los gastos directos e indirectos que implica asistir a la educación superior. En este sentido, los casos de Canadá y España resultan ilustrativos: mientras Canadá utiliza un sistema integral de préstamos, subvenciones y becas para compensar fuertemente a los estudiantes de bajos ingresos (haciendo que el costo de la matrícula sea casi nulo para ellos), España opera un esquema de tasas moderadas con ayudas focalizadas por necesidad.

Para México, ello implica concretar el Fondo Federal Especial para compensar financieramente a las instituciones públicas y, además, destinar recursos suficientes para fortalecer sus capacidades académicas y condiciones de calidad, así como ampliar los programas de becas hacia esquemas de mayor cobertura. La asistencia financiera al estudiantado debe ser suficiente para cubrir gastos asociados a la permanencia –transporte, materiales, vivienda y alimentación–, que continúan representando barreras críticas para los sectores más vulnerados.

Paralelamente, resulta indispensable atender los problemas estructurales que presionan el gasto ordinario de las universidades públicas, entre ellos las plantillas y prestaciones no reconocidas por la Secretaría de Hacienda, la compactación de tabuladores salariales, el rezago acumulado en infraestructura, los adeudos históricos con organismos federales como el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Servicio de Administración Tributaria, así como los pasivos pensionarios (Ramírez del Razo *et al.*, 2026). En numerosas instituciones, estos compromisos financieros, sumados al rubro más cuantioso que es el pago regular al personal académico, absorben más del 90% del presupuesto, lo que limita las posibilidades de invertir en la enseñanza, la infraestructura, la conectividad y el desarrollo académico.

Escenario 2. Gratuidad focalizada con bienestar estudiantil integral

Inspirado en modelos como el de Canadá y el Chile post-2015, este escenario propone concentrar los recursos disponibles en quienes más los necesitan, con una cobertura que trascienda el arancel y atienda el costo total de vida durante los estudios. La focalización inteligente implicaría gratuidad absoluta y apoyos de manutención para el estudiantado, ubicados en los dos primeros quintiles de ingresos, población indígena y afrodescendiente, así como personas con discapacidad; garantizando no sólo la eliminación de aranceles, sino la cobertura de vivienda, transporte y alimentación. Este modelo requiere, adicionalmente, la creación de un sistema integrado de información que transparente la oferta de cupos, el perfil de beneficiarios elegibles y los apoyos disponibles, evitando la dispersión ineficiente de recursos en programas desarticulados.

Cualquiera de los dos escenarios requiere superar la racionalidad instrumental de la austeridad y comprometerse con el financiamiento que la ley ordena. La diferencia entre ellos radica en la estrategia de implementación: el primero apuesta por la universalidad como principio irrenunciable; el segundo acepta la focalización como estrategia transitoria hacia la universalidad, pero la vincula a una cobertura integral que atiende las múltiples dimensiones de la exclusión.

Una idea fundamental que emana de este análisis es que la gratuidad no debe agotarse en la eliminación del arancel. Una política de justicia social efectiva requiere atender las trayectorias completas a través de cuatro dimensiones de equidad que van más allá del acceso inicial.

La primera dimensión es el acceso efectivo con prioridad a la desventaja acumulada, operando mecanismos de acción afirmativa que reconozcan que no todos los jóvenes parten del mismo punto. La segunda es la permanencia sostenida, que exige implementar acompañamiento pedagógico y socioemocional –una pedagogía de la equidad y el cuidado (Silva, 2020)– que atienda el componente afectivo del aprendizaje sin el cual la apertura del acceso se convierte en la puerta giratoria. La tercera dimensión es la participación plena, que reconoce la agencia del estudiantado y las diferencias culturales, especialmente en contextos interculturales. La cuarta y última es el éxito educativo, entendido como desarrollo integral y bienestar emocional, no únicamente como la obtención de un título.

Para que estas cuatro dimensiones operen coherentemente, se requiere de lo que Buendía (2026) ha denominado una arquitectura para la inclusión, un conjunto de políticas interconectadas, con financiamiento blindado, que transformen las condiciones que producen la desigualdad en lugar de limitarse



a mitigar sus efectos. Esta arquitectura implica también superar la inclusión estratificada y los criterios meritocráticos que mantienen a las universidades de mayor prestigio como espacios inaccesibles.

Reflexiones finales

La experiencia mexicana muestra las limitaciones de reconocer jurídicamente la gratuidad sin transformar simultáneamente las bases fiscales e institucionales que la hacen posible. Aunque la reforma constitucional y la LGES colocaron el derecho a la educación superior en el centro del discurso público, la implementación de la gratuidad quedó condicionada por una lógica de austeridad que restringió el fortalecimiento financiero de las instituciones públicas y desplazó parte de la responsabilidad hacia las familias y los propios estudiantes.

En este contexto, la política de becas operó principalmente como un mecanismo de compensación parcial de costos individuales más que como un instrumento orientado a financiar estructuralmente la gratuidad. Al mismo tiempo, la expansión reciente de la matrícula descansó crecientemente en modalidades educativas y circuitos institucionales de menor costo, lo que plantea el riesgo de consolidar formas de inclusión estratificada en las que el acceso se amplía bajo condiciones desiguales de formación, permanencia y calidad educativa.

Más allá de la discusión presupuestaria, el caso mexicano revela una tensión de fondo entre el reconocimiento formal de derechos y la capacidad estatal para sostener políticas universales de educación superior. La gratuidad no puede reducirse a la eliminación parcial de cuotas ni a transferencias focalizadas al estudiantado, supone construir condiciones institucionales, académicas y financieras que permitan garantizar trayectorias educativas dignas y equitativas. De ello dependerá que la expansión de la educación superior contribuya efectivamente a reducir desigualdades sociales y no únicamente a redistribuirlas dentro de un sistema crecientemente segmentado.

Referencias

Acosta Silva, A. (2024). "Luces, sombras y siluetas. El credo y las hechuras de las políticas de educación superior en la era del obradorismo", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 225-234. Editorial Transdigital.

Buendía, A. (coord.) (2026). *Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a...?* ANUIES / Universidad Autónoma Metropolitana. (En prensa)

Buendía, A. y Rivera, D. (2024). "El mito de la gratuidad en la educación superior mexicana: Acercamientos a la comprensión de un cambio de política", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 32*(34). https://doi.org/10.14507/epaa.32.8501

Casillas, M. (2024). "La educación superior en el sexenio de la 4T", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 225-247. Editorial Transdigital. https://doi.org/10.56162/transdigitalb30

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (S/A). *Estadísticas e indicadores: [Tasa bruta de matrícula de nivel terciario].* CEPALSTAT Portal de Datos y Publicaciones Estadísticas. Disponible en: https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?lang=es&indicator_id=99&area_id=2

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Didou Aupetit, S. (2024). "Calidad y democratización de los servicios de enseñanza superior: la efectividad de la acción pública", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 21-33. Editorial Transdigital.

Fiorucci, P. y Anton, A. (2021). "Tendencias mundiales de la gratuidad universitaria: Análisis comparado de los modelos de financiamiento", en *Política universitaria, 5*(7-8), pp. 90-108.

González Ledesma, M. A. (2024). "Política y políticas públicas", en De la Cruz Flores, G. y Gallardo, A. L. (coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024: Miradas desde la investigación educativa,* pp. 54-60. UNAM, IISUE.

Ley General de Educación Superior (LGES) (2021). *Diario Oficial de la Federación,* 20 de abril. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

OCDE (2025). *Panorama de la educación 2025: Indicadores de la OCDE*. Publicaciones de la OCDE, París. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Pérez Díaz, A. B. y Silva Laya, M. (2026). "Tras bambalinas: la racionalidad de las políticas para la equidad y la inclusión en educación superior", en *Ley General de Educación Superior: 5 años. Avances, Pendientes, Retos.* (En prensa).

Ramírez del Razo, H. (2025). "México: recorte a la educación superior en 2026", en *Distancia por tiempos. Blog de educación de Nexos,* 1 de octubre. Disponible en: https://educacion.nexos.com.mx/mexico-recorte-a-la-educacion-superior-en-2026/

Ramírez del Razo, H., Márquez Jiménez, A. y Rosas González, E. G. (2026). "Planeación y Financiamiento de la Educación Superior", en *Ley General de Educación Superior: 5 años. Avances, Pendientes, Retos.* (En prensa).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Propuesta técnica de la Secretaría de Educación Pública para modificar la denominación del programa presupuestario U079 "Expansión de la oferta de educación media superior y superior", como programa presupuestario Fondo Federal para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior.* Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/diagnostico_U079.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Silva, M. (2020). "La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28*(46). https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039

Ecos regionales

Varias veces al año, relevantes personajes del mundo académico se reúnen conforme marcan los Estatutos de UDUALC en sus Asambleas Regionales, para discutir temas pertinentes e ir trazando diagnósticos y agendas políticas educativas para atender problemas de la región.

En ocasiones, dichos documentos han logrado reflejarse en el *dossier* de esta revista. Otras veces, esos documentos se pierden en el marasmo de los trabajos y las discusiones.

Pensamos que era oportuno recopilar algunas que pueden ser de interés para nuestros lectores, aunque mucho de su naturaleza sea la reflexión inmediata de la oralidad.

Vaya esta primera entrega como muestra de lo que ha sucedido en esta primera parte del año, en el marco de la CIV Reunión Ordinaria del Consejo Ejecutivo de UDUALC, los días 13 y 14 de abril de 2026, en la Unidad de Seminarios "Dr. Ignacio Chávez" de la UNAM.





Retos del financiamiento público en la educación superior latinoamericana y caribeña

Henning Jensen Pennington

Doctor en filosofía. Exrector de la Universidad de Costa Rica, expresidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Permítanme comenzar con una constatación que todos y todas conocemos bien: la universidad pública latinoamericana nunca ha tenido los recursos que merece, pero hoy la distancia entre lo que necesita y lo que recibe se ha vuelto insostenible. No es una crisis coyuntural. Es una crisis estructural.

Quisiera organizar mi intervención en torno a cuatro tensiones que definen el problema y, al final, apuntar hacia algunas salidas.

Primera tensión: expansión sin financiamiento equivalente

En las últimas tres décadas, América Latina y el Caribe protagonizaron uno de los procesos de masificación de la educación superior más acelerados del mundo. Una característica sobresaliente de esa masificación fue la feminización de la matrícula. Pasamos de sistemas relativamente restrictivos a sistemas de acceso masivo. La tasa bruta de matriculación en la región se multiplicó varias veces; en algunos países superó el 50%. Ese es un logro democrático genuino.

El problema es que el financiamiento público no creció en la misma proporción. Los estados respondieron con la fórmula más cómoda políticamente: abrir la puerta sin ampliar la casa. El resultado es una paradoja perversa: más estudiantes, menor gasto por estudiante, y presión creciente sobre unas instituciones que deben hacer más con lo mismo o con menos.

Un rasgo estructural de esta dinámica es la volatilidad del financiamiento en el tiempo, determinada tanto por los ciclos económicos como por los cambios de gobierno. La universidad pública latinoamericana planifica en lustros o décadas, según el país; pero su financiamiento se decide en ciclos políticos más cortos. Esa asimetría es, en sí misma, un problema de gobernanza irresuelto.

Segunda tensión: equidad en el acceso versus equidad en la permanencia

Hemos avanzado considerablemente en democratizar el ingreso a la educación superior, pero el financiamiento ha puesto muy poca atención en lo que ocurre después de la matrícula. Los llamados "costos ocultos" –transporte, alimentación, materiales, vivienda– representan obstáculos críticos para la permanencia, especialmente entre los jóvenes de menores ingresos. Esto conduce al fenómeno de la inclusión excluyente que han señalado Laura Currá y María Sol Semino de la UBA. (*Universidades*, núm. 73)

Esto nos obliga a repensar qué significa financiar la educación superior pública. No es suficiente con subsidiar la institución; hay que subsidiar la trayectoria del estudiante. Y en la mayoría de nuestros países, los sistemas de becas, residencias universitarias y apoyos socioeconómicos son fragmentados, insuficientes y mal focalizados.

La consecuencia más cruel de esta brecha es que la universidad pública, concebida como instrumento de movilidad social, resulta ser, en la práctica, más accesible para quienes ya tienen condiciones de sostenerse. Los que menos tienen ingresan, pero desertan más. Eso no es equidad; es una promesa incumplida.

Tercera tensión: autonomía universitaria y rendición de cuentas

La autonomía universitaria es un valor irrenunciable en nuestra tradición. Creo que es un gran logro de la evolución cultural y política de una sociedad, pero las narrativas ahora en curso la han convertido en un perverso privilegio. Eso le ha costado caro a la universidad en términos de legitimidad social y política. Nuestra universidad se enfrenta al gran desafío de reafirmar el noble y trascendente sentido de la autonomía, con el fin de contrarrestar la difamación del conocimiento sistemático y de las instituciones que lo cultivan.

Varios países han introducido mecanismos de asignación basados en indicadores de resultados –tasas de graduación, duración real de los estudios, producción científica– para incentivar mejoras en la eficiencia institucional. Estos instrumentos son válidos, pero tienen límites importantes: miden lo que se puede medir, no necesariamente lo más importante. Una universidad pública en una región empobrecida no puede ser evaluada con los mismos parámetros que una en una capital próspera.

El debate de fondo no es entre autonomía y control. Es cómo construir sistemas de rendición de cuentas que sean rigurosos sin ser punitivos, y que reconozcan la diversidad de misiones institucionales dentro de los sistemas nacionales.

Cuarta tensión: el espacio fiscal y las apuestas políticas

La falta de financiamiento adecuado genera disminución de ofertas educativas de calidad y ambientes de aprendizaje desiguales que no contribuyen a la equidad educativa. Esta es la realidad cotidiana de nuestras universidades: infraestructura deteriorada, salarios docentes que no retienen talento, investigación paralizada por falta de equipamiento.

Sin embargo, el argumento de la restricción fiscal no puede ser la respuesta permanente. Agencias internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (anteriormente conocido como Corporación Andina de Fomento, CAF) y el Banco Mundial han coincidido en cinco propuestas para transformar el financiamiento educativo en la región: ampliar el espacio fiscal, definir estándares de inversión mínimos por estudiante, mejorar la eficiencia de la inversión, y coordinar los recursos disponibles.

Ampliar el espacio fiscal requiere reformas tributarias que la mayoría de nuestros gobiernos consideran necesarias, pero temen políticamente. Requiere también explorar mecanismos innovadores: canjes de deuda por inversión educativa, bonos de impacto social, alianzas con el sector productivo que no impliquen mercantilización. Nada de esto es sencillo. Pero seguir financiando la masificación con presupuestos de hace veinte años ya ha demostrado que conduce al fracaso.

Una reflexión final

El financiamiento educativo es, en última instancia, una decisión política que refleja el modelo de país que una sociedad elige construir. Cuando un gobierno decide no invertir suficientemente en sus universidades públicas, no está tomando una decisión técnica sobre el presupuesto; está tomando una decisión sobre qué tipo de sociedad acepta reproducir.

Quienes hemos tenido la responsabilidad de dirigir instituciones de educación superior sabemos que detrás de cada partida presupuestaria hay ciertos estudiantes, investigadoras y profesores, proyectos de ciencia y cultura que o florecen, o se marchitan según lo que el Estado decida priorizar.

El reto del financiamiento público no es solo un problema de números. Es un tema de proyecto cultural y civilizatorio. En esa discusión, la universidad pública no puede ser solo objeto de política: tiene que ser sujeto activo, con voz, con propuestas y con la legitimidad que da una gestión transparente y comprometida con sus comunidades.



Cambios en la geopolítica y sus efectos en la educación superior

Martín Unzué

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Vivimos en un mundo convulsionado, incierto, en el que se vislumbran transformaciones profundas. Más allá de los debates sobre el reordenamiento global, que advierten diversos modos sobre la configuración de un nuevo orden, existe una certeza: estos cambios impactan e impactarán en las universidades y probablemente modificarán de manera profunda sus condiciones de funcionamiento, sus formas de legitimidad y sus horizontes de desarrollo.

Estamos ante una gran paradoja. Los *rankings* globales de universidades –que surgieron tardíamente durante el ciclo neoliberal como la pieza maestra del proyecto de construcción de un mercado mundial de educación superior[1]– buscaron establecer un modelo de universidad global, aunque en la práctica resultara inalcanzable para gran parte de los países, y pese a las críticas ampliamente justificadas que han recibido. Sin embargo, hoy el proyecto de las *world class universities* parece estar anunciando su crisis en el hemisferio norte, donde tuvo su principal origen y consolidación.

Mi hipótesis es que estamos presenciando una transformación desafiante, de gran profundidad histórica. Los *rankings* encumbraron un modelo de universidad: la universidad de investigación intensiva, altamente demandante de recursos financieros y construida sobre el molde de las principales universidades norteamericanas, mismas que hoy están en el centro de fuertes ataques que atentan contra la libertad académica, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y de expresión, e incluso la investigación.

Hasta hace muy poco habría sido inimaginable que el gobierno de Estados Unidos de América (EUA) atente de modo tan contundente contra esas instituciones de gran prestigio, productoras de saberes de punta, que han sido responsables de buena parte del reconocimiento y la influencia mundial de ese país. El fuerte avance que ocurre actualmente contra muchas de esas universidades –el ejemplo de Harvard es el más resonante– no considera que estas instituciones son condensaciones virtuosas e irrepetibles, sostenidas por décadas o siglos de esfuerzos

colectivos enormes, transmitidos de generación en generación.

En marzo de 2025, el Departamento de Educación de EUA inició investigaciones con fines de sanción a 52 universidades, entre otros motivos, por "discriminación racial", lo que originó numerosas sanciones y amenazas, en general con repercusiones presupuestarias. Como consecuencia, estas medidas derivaron en la suspensión de programas e investigaciones, la desvinculación de profesores, la expulsión de estudiantes y la revocación de visas tanto de estudiantes como de profesores extranjeros. Esto afectó la internacionalización de dichas instituciones, la cual ha sido una de sus características principales. El resultado fue que muchas universidades tuvieron que desplazar a sus rectores, y claudicar ante las amenazas y los impactos de los recortes y las presiones.

¿Por qué sucedió esto? Los factores que nos han traído hasta este punto son múltiples y complejos. Mencionaré unos pocos sin orden de prioridad.

Estamos en una nueva etapa del capitalismo, en la que las grandes corporaciones tecnológicas ocupan la vanguardia de las transformaciones mundiales; quieren tener el control directo y total de la producción del conocimiento relevante y estratégico. Hoy les parece insatisfactoria la mediación de las universidades, incluso de las universidades mercantilizadas, de las empresas-universidades articuladas con las demandas de los mercados, como lo son las instituciones norteamericanas, que hasta hace poco eran una referencia ineludible de la producción de conocimiento.

El desprecio a las universidades no obedece a la convicción de que el conocimiento haya perdido relevancia. Por el contrario, el conocimiento es todavía un recurso decisivo para el ejercicio del poder político y militar, como vemos en las guerras actuales. A pesar de la proliferación de discursos anticientíficos y de formas de negacionismo de los últimos años –como el terraplanismo–, la ciencia y el conocimiento son más importantes que nunca en un contexto atravesado por profundas transformaciones tecnológicas, geopolíticas y económicas. Tales discursos anticientíficos prosperan porque contribuyen a legitimar los ataques contra instituciones que determinados actores perciben como un obstáculo. No debe confundirse, por tanto, la difusión de narrativas anticientíficas con una pérdida de valor de la ciencia o del conocimiento.

Las conclusiones del famoso informe de Vannevar Bush de 1945 sobre la relevancia estratégica de la ciencia siguen tan vigentes como hace 80 años. Lo que está en discusión no es la importancia del conocimiento,



sino quién lo produce, quién lo financia y quién decide sobre sus usos. Por eso, ese falso discurso que parece querer desprestigiar a la ciencia ayuda a legitimar el avance contra la universidad como institución central en la producción mundial de conocimiento. Este proceso favorece la transferencia de la investigación y, en especial, de los fondos que la financian hacia las empresas privadas que continúan dependiendo de una importante inversión pública, de manera que estas reciben los beneficios económicos y la relevancia estratégica del control de esos conocimientos. En ello reside una de las principales novedades y una de las rupturas más significativas respecto del ciclo neoliberal hoy en crisis.

El neoliberalismo puso a las universidades a investigar para el mercado. Ahora, la tendencia parece orientarse a desplazar directamente a las universidades de la producción de determinados conocimientos. El objetivo ya no sería únicamente orientar la investigación, sino controlar plenamente saberes considerados estratégicos para moldear un futuro que, como ocurre en los períodos de crisis, se presenta más abierto e incierto que en otras etapas históricas.



Hoy las grandes agencias norteamericanas –como la NASA– pagan las investigaciones realizadas predominantemente por las empresas privadas, que producen saberes muy sensibles y que solo controlan ellas. Lo vemos en los debates recientes sobre la inteligencia artificial y la empresa Anthropic. ¿Quién es el dueño real de ese conocimiento que puede tener tantas implicaciones políticas y sociales?

Esta disputa por el control del conocimiento entra necesariamente en tensión con concepciones que, aunque hoy ocupan un lugar marginal en muchas universidades centrales, siguen orientando buena parte del trabajo de las universidades latinoamericanas, especialmente de las públicas. Se trata de la idea del conocimiento como un bien público, abierto y de acceso universal.[2]

Entonces, todo ese movimiento impugnatorio de las universidades tiene ese sentido: dada la dificultad de sustraerlas plenamente de esa dimensión del deber ser, de ese compromiso ético con el bienestar del mundo, hay que excluirlas de la mesa de producción del nuevo conocimiento que definirá el mundo por venir. Por eso, el ataque se dirige contra la universidad y la ciencia en general, pero adquiere una intensidad particular en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Aunque estas disciplinas difícilmente generen patentes o desarrollos comercializables, hoy se encuentran en el ojo de la tormenta.

Las nuevas derechas globales –que producen y difunden masivamente sus propios discursos políticos a través de *think tanks* y universidades altamente financiadas– denuncian el supuesto "adoctrinamiento" de estas áreas del conocimiento. Ese argumento tiene efectos concretos: recortes presupuestarios, cierre de programas y reducción de espacios académicos. En distintos países se observan procesos similares de retracción de las ciencias sociales y las humanidades, impulsados por presiones políticas y culturales cada vez más intensas.

Podríamos hablar del adoctrinamiento de los discursos sobre el adoctrinamiento. Estos tienen un extraordinario potencial disciplinador, pues dificultan que la política pueda abordarse como el análisis necesario de nuestra realidad social. Esto incluye tanto los problemas ambientales, históricos y vinculados a las diversidades, como el objetivo de la formación de ciudadanos capaces de vivir en sociedades democráticas.

En muchos países las universidades cierran, reducen o limitan sus áreas de ciencias sociales y humanidades[3] para evitar denuncias y conflictos con esas fuerzas impugnadoras que, como una nueva inquisición, despliegan mecanismos de vigilancia sobre los campos de conocimiento social. Este fenómeno también se observa en otros niveles educativos.

La referencia a "la batalla cultural" –retomada como bandera por las derechas extremas que disputan el orden y la geopolítica mundial– constituye una ofensiva contra el pensamiento crítico –no hay ciencia sin ese extrañamiento, sin esa pregunta disruptiva–, contra la potencia de la producción de saberes desmercantilizados, y claro, contra la potencia de los saberes que imaginen un futuro distinto, que puedan aportar análisis y datos críticos sobre el presente, y que puedan proponer cambios a futuro. Por eso, las fuerzas ultra conservadoras son las que casualmente dirigen a las empresas tecnológicas que están en esa vanguardia del cambio capitalista, las que nos quieren retrotraer al pasado, las que denuncian a los gritos un infundado retorno "al comunismo" en las universidades, a veces *aggiornado* como *wokismo*, y que, en nombre de ello, impulsan la impugnación de estos saberes, promueven su erradicación completa y buscan universidades reducidas a la mínima función de la enseñanza, de una enseñanza profesionalizante, aparentemente despolitizada y que no dispute la producción de saberes estratégicos, sean tecnológicos o sociales.





Hoy, cuando la democracia mundial está bajo presión, cuando el orden internacional es incierto, cuando los peligros de la sustentabilidad medioambiental pueden estar cruzando límites que comprometan nuestra supervivencia, cuando el futuro del trabajo como principal ordenador de la vida social parece incierto, las universidades deben redoblar sus esfuerzos por estar en el centro de la producción de todos esos conocimientos que el mundo requiere para dirimir su futuro.

La discusión que estamos presenciando gira precisamente en torno a esa cuestión: quiénes deben ser los actores responsables de producir esos conocimientos que ordenen, que sean la carta de navegación en las aguas turbulentas que se avecinan. El ataque a las universidades busca desplazarlas de ese lugar, reemplazarlas por otros actores que funcionan con lógicas incompatibles con el sostenimiento del horizonte del bien común.

Esto es un enorme desafío para las comunidades y las gestiones universitarias del mundo. Es necesario recuperar los debates de fondo, desplazar el foco de los innumerables problemas coyunturales que dificultan la mirada de mediano y largo plazo, e impulsar una discusión profunda sobre los desafíos y las misiones de la universidad en un contexto de transformaciones aceleradas.

En los inicios de la década de 1930, en un contexto marcado por una profunda crisis, Ortega y Gasset asumió el desafío de pensar la misión de la universidad. Hoy, casi un siglo después, es necesario volver a reflexionar sobre las misiones –en plural– de la universidad, en escala global, y nosotros particularmente de la universidad latinoamericana y caribeña, que debe

tener las fuerzas y la creatividad para analizar el presente y proponer una hoja de ruta, prospectivamente, desde nuestra singularidad en este nuevo orden internacional en ciernes.

Las tensiones de un mundo que parece crujir nos obligan a repensar no solo qué conocimientos debemos producir, sino también qué graduados debemos formar y para qué sociedades, que no pueden dejar de ser democráticas, solidarias, respetuosas de los derechos humanos, del medioambiente y de nuestra casa común, pero también sociedades comprometidas con las diversidades, con la pluralidad que fortalece y enriquece; sociedades dispuestas a sostener la cooperación y a profundizar su compromiso con la justicia social y el desarrollo de nuestros pueblos.

La UDUALC convoca a este encuentro con la convicción de asumir ese desafío y de traducirlo en acciones concretas en cada universidad, en cada unidad académica, en cada aula, entre docentes, investigadores e institutos. Ese es, en definitiva, el gran desafío.

Notas

1. El primero fue el Academic Ranking of World Universities (ARWU), más conocido como el *ranking* de Shanghai que se publica desde 2003.
2. Notemos, de paso, que la muy bien intencionada Ley 26.899 de Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, que fue sancionada en Argentina en 2013, así como en otros países de Latinoamérica, como Perú, resulta adecuada a esta transferencia de un sistema que produce conocimiento aplicable no aplicado. En el Artículo 5, establece la obligatoriedad de publicar los datos de investigación primarios de toda investigación hecha con fondos públicos en un plazo no mayor a cinco años desde el momento de su recolección para que puedan ser utilizados por más investigadores. La mesa está servida para que, si llega a haber algo valioso, las corporaciones lo tomen y lo privaticen patentándolo.
3. En varios países, como Argentina en el clima del gobierno de Milei, son numerosas las universidades, incluso públicas, que promueven reformas de los planes de estudio de diversas carreras. Si bien suelen declarar que los fines son reducir la duración "excesiva" de las carreras y "modernizarlas", en los hechos sacrifican en este altar de la "despolitización" a los contenidos sociales.



jos
fle
re



Buscó desesperadamente un espejo, un reflejo en el que mirarse y descubrir qué tipo de animal era.

“Un animal fabuloso”

Samanta Schweblin



Como si de una vitrina tapatía se tratara, en este número han sido acomodadas distintas bellas piezas, de manera fragmentaria, de vasijas hechas todas por manos de grandes artesanos en los solares de Tonalá. A la vela del maestro Rodolfo Vergara, un apasionado custodio desvivido de esa tradición milenaria de las artes mexicanas populares que, en el horizonte se vislumbra, puede estar llegando a su fin, ese cúmulo de auténticas obras maestras con las que este número de *Universidades* se vistió son también un elocuente testimonio de un amor tan tangible como correspondido.

La cerámica de las flores: la colección de barro tonalteca Vergara-Aliseda

Rodolfo Vergara
Profesor e investigador UAM-X

I

Mi abuela era una jardinera dedicada. A su patio lo rodeaba una hilera de macetas. Redondas, de todos tamaños, alineadas en fila, permitían vivir a una variedad enorme de plantas sobre un piso de cemento. De tiempo en tiempo era necesario reemplazar macetas.

"¿Me acompañas el sábado a San Pedro?", preguntaba la abuela. En otra ocasión decidía ir a Tonalá. En la Guadalajara de principios de los años sesenta, el barro estaba en la vida cotidiana de los tapatíos, y San Pedro Tlaquepaque o Tonalá eran los principales proveedores. Las macetas y macetones de los patios, adornos de pared, los porrones para el agua, las bases de las lámparas, alhajeros, reproducciones de palomas, peces y búhos, cajitas de todo tipo y tamaño.

De muy niño tuve como alcancía un puerquito de San Pedro, azul brillante, profusamente decorado, enorme al menos en mis recuerdos, que me regalaron mis abuelos cuando nací y se iba llenando con los domingos y los cumpleaños. Esta presencia del barro en la decoración de la casa o en las utilerías del jardín o cocina se acrecentaba en las casas de campo. Ya fuera en Chapala, Tapalpa o Mazamitla, uno encontraba piezas decorativas que tal vez a los tapatíos les parecían un poco toscas para sus residencias urbanas, pero que en un ambiente campirano eran perfectas: platos decorados con escenas de animales y flores en las paredes, parejas de palomas en las mesas o algún búho despistado en un tocador. Los recipientes de barro en la cocina eran abundantes.

II

Dejé Guadalajara a los 18 años para venir a la Ciudad de México, pero, aunque a partir de entonces mi vida se construyó en la capital, nunca dejé de visitar con frecuencia mi ciudad. No pasaban más de tres meses sin que volviera a Guadalajara a ver familia y amigos. En mis tardíos veintes, fue precisamente en uno de esos viajes cuando uno de mis amigos de infancia me invitó a acompañarlo a una feria de artesanías en Tonalá.

Allí compré mi primera pieza de cerámica: un jarroncito pequeño de petatillo decorado con un simpático venadito. Lo compré sin razón ni objetivo particular. Luego vinieron años de vivir fuera del país y el pequeño venadito se quedó empacado en una caja. Al volver, el jarroncito salió de la caja y consiguió lugar en un rincón del estudio. A partir de entonces, la segunda mitad de la década de los 90, en cada viaje a Guadalajara comencé a comprar barro de Tonalá con alguna regularidad.

Al principio piezas pequeñas para decorar la casa o usar en la cocina, de las cuales regalaba algunas y me quedaba con otras. Frecuentemente visitaba el Instituto de Artesanías de Jalisco, mejor conocido entre los tapatíos como la Casa de las Artesanías del Agua Azul, para ver la Colección Montenegro o buscar alguna artesanía. Pero en algún momento, hacia el finales de siglo, comencé a buscar barro de Tonalá de manera sistemática.

III

Por ese tiempo comencé a hacer visitas frecuentes a Tonalá. En una de esas expediciones, caminando al azar por las calles del centro, repentinamente vemos dentro de una casa que tenía la puerta abierta un par de jarrones de barro rojo con vivos verdes, el típico barro bandera que para entonces ya era difícil de encontrar. No sólo era lo poco común de la pieza, sino que inmediatamente se notaba la buena mano del artesano, una calidad del todo singular.

A nuestro saludo acudió una mujer y le preguntamos si esos jarrones estaban a la venta. Ella le dijo a un niño: "Llámale a Florentino". Así conocí a Florentino Jimón, quien con los años se volvería uno de mis artesanos preferidos y un buen amigo. Le compramos ambos jarrones. Allí mismo, después de platicar por unos minutos, le encargué un jarrón de bruñido y comenzamos una relación que duró muchos años.



Florentino tenía dos especialidades: el barro rojo, del cual es, en mi opinión, el mejor exponente de su generación, y el barro bruñido en formato pequeño, sin llegar a la miniatura. Su barro rojo es elegante y señorial. Su barro bruñido, por el contrario, es colorido y juguetón. De este segundo le compré a lo largo de los años gran cantidad de piezas que usé para regalar a profesores o investigadores de otros países, colegas míos o de mi esposa. Cuando iba a verlo a su taller, que se encontraba al fondo de su casa, en el traspatio, lo saludaba así: "¡Maestro, una de sus piezas se acaba de ir para Finlandia!" … o Chile, Alemania, Inglaterra, Brasil, adonde fuera. Él no decía nada, sólo sacaba una sonrisa de satisfacción de su enorme cara y respondía con un

"¿Cómo le va?".

Visitar el taller de Florentino era jugar al azar, uno iba a ver que encontraba. Florentino no era bueno para los encargos, no le gustaba el compromiso de un diseño ni los tiempos de entrega, imagino que sentía que le quitaban creatividad. Siempre se resistía a aceptar una tarea –recuerdo que me tomó años convencerlo que me hiciera una tina de tamaño mediano–, con la excepción de sus famosas granadas, a las que consideraba una especialidad personal y de las que estaba muy orgulloso.



De algunas visitas salía yo con tesoros y de otras sin nada. Era impredecible. Pero siempre me quedaba al menos como una hora y charlábamos con mucho placer. En esas conversaciones aprendí mucho de la vida de los alfareros tonaltecos.

IV

Poco después entré en contacto con la familia Galván. Igual que los Jimón, otra familia dedicada al barro por generaciones. Amado, el abuelo, fue uno de los bruñidores tonaltecos más conocidos de la primera mitad del siglo XX. Dice la leyenda que su figura aparece retratada en el mural de Diego Rivera, "Alfareros", que se encuentra en la SEP.



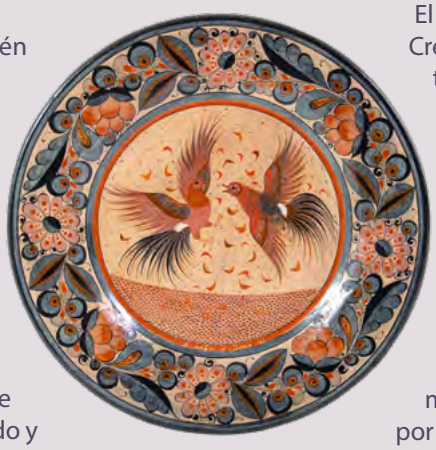
Su hijo, Asunción, era funcionario en el gobierno municipal y en su tiempo libre seguía ejerciendo el oficio de la familia. Amado nieto era propietario de una tienda de artesanías de rompe y rasga, en un centro comercial de Tonalá. Un día me comentó que había hecho una pieza de bruñido para el concurso de Metepec. "Si no gano, me olvido de ser alfarero y me dedico al comercio", me dijo.

Aunque la pieza era muy bonita, un guaje notable, no ganó. Yo me quedé con el guaje y él se dedicó a su tienda. Asunción producía piezas hermosas en un estilo muy tradicional que me recordaban precisamente aquellos barros que había visto en la infancia. Amado me reservaba las que le parecían mejor logradas. Otros artesanos lo menospreciaban porque no se dedicaba de tiempo completo al oficio, sin embargo, a mí me parecía que su estilo tenía una frescura y sencillez que le otorgaba un encanto particular. Sus miniaturas fueron por muchos años otro de los regalos favoritos que hacía a diestra y siniestra.

V

Pronto mis viajes familiares a Guadalajara tomaron una rutina particular. Salía de Ciudad de México en la madrugada, y al llegar a la zona metropolitana de Guadalajara me dirigía directamente a Tonalá. Visitaba a Florentino, o a los Galván, a ver que encontraba. Les compraba algunas piezas y seguía el camino a casa de mis padres.

Eventualmente también visitaba los talleres de otros artesanos y les compraba algo de obra. Durante mi estancia en Guadalajara me hacía un tiempo para pasar al Agua Azul y completar mis búsquedas. La Casa de las Artesanías ofrecía una amplia variedad de artesanías de todo el estado y de muy buena calidad. La sección de cerámica era grande, se llevaba un piso de los dos que estaban disponibles para la venta al público, con piezas de artesanos conocidos, aunque también se encontraba uno con obra de desconocidos, o anónimos, elaborada con muy buena mano.



Su oferta y sus precios variaban mucho con los calendarios burocráticos, a veces había muy poco surtido, en otras ocasiones la tienda estaba repleta y de repente uno se encontraba con alguna barata generosa porque urgía espacio para nueva mercancía. Aunque no comprara nada, simplemente visitarla era muy agradable.

El edificio es espléndido. Creación del arquitecto austriaco Erich Coufal, es una obra maestra del modernismo tapatío, con un hermoso mural de mosaico veneciano de Roberto Montenegro, y una majestuosa puerta hecha con piezas de cerámica de alta temperatura decoradas con motivos tonaltecos, hecha por Jorge Wilmot y Salvador Vázquez. Durante un tiempo albergó la sección Jalisco de la colección Montenegro de cerámica, propiedad del INBA, hoy desaparecida. Ahora, en retrospectiva, pienso que admirando esas extraordinarias piezas fue donde verdaderamente nació mi gusto por la cerámica.



VI

Mi colección se fue armando casi sin darme cuenta. Las primeras piezas las compré para adornar la casa pero pronto decidí que eran un gran regalo para amigos y colegas. Así que, como ya mencioné arriba, comencé a encargarle tanto a Florentino como a Galván piezas de barro bruñido que terminaban en los más diversos lugares alrededor del mundo. De ellas me iba quedando con las que más me gustaban, las que me parecían mejor logradas.

Por otra parte, por aquellos tiempos el gobierno del Estado tomó la extraña decisión de cambiar la adscripción administrativa de la Casa de las Artesanías de la Secretaría de Cultura a la de Fomento Económico. Entre otras consecuencias, pusieron a la venta obras de bruñido de gran formato que formaban una colección itinerante que recorría museos y casas de cultura locales. Tuve la suerte de poder adquirir varias de ellas.



Unos años más tarde, Florentino me mandó a ver el trabajo de Fernando, su sobrino. "Es un gran miniaturista", me dijo. Yo sabía de su existencia y de su calidad porque ya había comprado algo de ese trabajo en el Agua Azul. Fernando se convirtió en mi tercer maestro artesano. Pronto comencé a encargarle miniaturas de rojo y bruñido, y trabé una cálida relación con él y su esposa María Elena.

Fernando era muy distinto a su tío. Una generación más urbana, con una concepción más profesional de su trabajo. Hábil para buscar nuevos mercados, con frecuencia viajaba a vender a Estados Unidos, siempre muy puntual con los encargos, pero, sobre todo, una excelente persona. De él obtuve una pequeña colección de miniaturas de una calidad simplemente extraordinaria. Su barro rojo es como el de Florentino, elegante y distinguido, pero con una enorme profusión de adornos y detalles que a simple vista son difíciles de distinguir en una miniatura. Su bruñido, también prolijo en detalles minúsculos, usa los motivos tradicionales de Tonalá, pero con una paleta de colores amarillos oscuros y ocres muy personal.



VII

Así pues, poco a poco, como se llena una cubeta de agua bajo una llave que gotea, a lo largo de unos 20 años, se fue creando la colección. Recuerdo con mucho cariño esos años de viajes a Guadalajara para visitar a mis padres y buscar barro. Había una emoción particular en llegar a la Casa de las Artesanías en el Agua Azul *a ver que encontraba,* de ir a Tonalá a visitar a mis artesanos a ver que tenían. A veces volvía con poco o nada a la Ciudad de México… y otras cargado de nuevas adquisiciones a las que ahora habría que buscarles lugar en las vitrinas.

Decidir donde acomodar a los recién llegados, qué iba mejor al lado de qué, como lucían más colores, formas, texturas, era una actividad que tomaba días de observación y para mí era un profundo goce. Igual que en "Viaje a Ítaca", el poema de Kavafis, el camino ofreció tantas o más satisfacciones que el destino. En casa, poco a poco, la cerámica desplazó adornos y muebles. Debo agradecer la paciencia y el apoyo de Atocha todos esos años, al entender que coleccionar cerámica de Tonalá se había vuelto algo importante en mi vida y tolerar mi "pequeña" invasión doméstica.

Sin embargo, todo tiene un límite y un día, paré… En buena medida porque ya no tenía lugar para más obra, pero también porque sentí que la colección ya estaba terminada. Con sus evidentes limitaciones, creo que logré reunir un grupo de piezas de barro de Tonalá que reflejan lo mejor de la producción en esa época, unos 20 años en total, los últimos del siglo XX y los primeros del XXI.

El resultado final fueron aproximadamente 120 piezas de muy diversos estilos, tamaños y calidades, pero en la que todas representan lo que en mi opinión es el espíritu de la cerámica de las flores, como me gusta llamarle al barro de Tonalá por la profusión de las representaciones florales en sus decoraciones. Los cuatro barros tonaltecos están presentes –bruñido, rojo, canelo y petatillo– con piezas de los alfareros que me parecen sus mejores exponentes en esos tiempos.



VIII

¿Para qué coleccionar? Cada uno tendrá su respuesta, la mía se desdobla en dos aspectos.

El primero es preservar, cuidar aquello que es hermoso y que es escaso, o está desapareciendo. Por mis pláticas con Florentino Jimón y con Amado Galván me enteré que cada vez menos jóvenes aprendían el oficio familiar y que ya no había mucho interés por producir alfarería de alta calidad.

El modesto ingreso del artesano ya no era suficiente para una nueva generación que ahora tenía acceso a la educación universitaria y al mundo profesional. Amado había decidido abandonarla para dedicarse al comercio, Florentino se quejaba que ninguno de sus hijos había querido aprender. Sólo los hijos de Fernando Jimón estaban interesados en aprender el oficio de la familia, pero al mismo tiempo estudiaban una carrera universitaria.

Con la aparición de la violencia en Guadalajara, el negocio se volvió aún más complicado. "Los americanos son los que más nos compraban y ya casi no vienen", se lamentaba una tarde Florentino. En otra ocasión, acababa de volver de Buenos Aires donde lo habían invitado a dar un taller y recibir un homenaje por su obra. Estaba muy contento con la experiencia del viaje, pero al despedirnos de manera lacónica hizo alusión a la difícil situación económica y masculló: "De los premios no se come…".

Pronto me quedó claro que posiblemente estábamos ante la última generación de grandes bruñidores. Una tradición artesanal de raíces prehispánicas y que durante el siglo XVII y XVIII había sido popular entre la aristocracia española. De repente, para mi sorpresa, me toca a mí verla llegar a lo que parecen ser sus últimos años. Atender ese legado, aunque fuera curando una pequeña colección personal, me pareció importante. Era lo que yo podía aportar para conservar y homenajear la cultura de la ciudad donde nací, y a la cual sigo considerando *mi tierra*.

El segundo es el gozo personal de ver a diario piezas hermosas. El gusto de buscar su acomodo más atractivo, de abrir las vitrinas para admirarlas sin los reflejos de los vidrios, cambiarlas de lugar de tanto en tanto, verlas a solas con toda calma por las noches.

Un día Fernando me alertó que su tío Florentino no estaba del todo bien. Le llamé y conversamos un rato. Al despedirnos le dije desde lo profundo, "Muchas gracias, maestro, por el placer que me ha dado todos estos años admirando su trabajo…", sinceras y espontáneas palabras que creo que lo emocionaron mucho. También a mí.

En mi muy personal opinión, los coleccionistas no somos los dueños de la obra, sólo somos sus guardianes temporales a la espera de que llegue alguien más, quien se hará cargo de su cuidado en la siguiente generación. Y el pago que obtenemos a cambio es el goce de verla y admirarla cotidianamente. No puedo imaginar un pago más generoso para un trabajo tan agradable.

Ciudad de México, mayo 2026.



Alicia Alarcón Palacios, una universitaria ejemplar

Paulina Michel Concha

Técnico académico del Archivo Histórico de la UNAM

Hablar de Alicia Alarcón es hacer referencia a una de las personas más destacadas de los archivos de nuestra Máxima Casa de Estudios, a la cual dedicó, incansablemente y con gran entrega, casi siete décadas de su existencia. Fue testigo de importantes transformaciones del país y de la universidad. Su larga vida le permitió presenciar el movimiento por la autonomía universitaria de 1929, la creación de la primera junta de gobierno en 1945, la construcción de Ciudad Universitaria, los movimientos estudiantiles de 1968 y 1986, además de tener un trabajo interesante y privilegiado al lado de 22 rectores, desde Alfonso Pruneda hasta José Sarukhán, entre muchos otros importantes acontecimientos.

Sus inicios

A principios del siglo XX, el 25 de febrero de 1907, nació en la Ciudad de México Alicia Alarcón Palacios, de la unión de Plácido Alarcón y Refugio Palacios. Se ha mencionado que nació en la Ciudad de Morelia y que llegó a la Ciudad de México para realizar los estudios de educación media superior y que después ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras, llamada entonces Escuela Nacional de Altos Estudios, para cursar la carrera de Letras Hispánicas y Letras Modernas Inglesas, según la semblanza que la Gaceta UNAM publicó el 27 de septiembre de 1999, con motivo de su fallecimiento.

Sin embargo, estos datos no se han podido corroborar con documentos ni se han encontrado constancias, hasta la fecha, de sus comprobantes de estudios ya que, al parecer a la muerte del padre, siendo ella muy joven, se vio obligada a abandonar sus estudios y a trabajar, como lo narró en una entrevista concedida a la Gaceta de la Facultad de Medicina, del 10 de febrero de 1996. Asimismo, fue el sostén de su madre y crió a una sobrina, quien se volvió el centro de su vida y, posteriormente, se hizo

cargo de la hija de su sobrina, también fallecida prematuramente. Por todo ello, su vida estuvo dedicada a cuidar a su familia y a trabajar para la universidad desde muy joven. En sus propias palabras: "la satisfacción más grande de mi vida ha sido trabajar en la universidad y creo que Dios me la dio".

Una larga vida laboral

El primero de enero de 1926, poco antes de cumplir 19 años y siendo rector el doctor Alfonso Pruneda García, comenzó a trabajar como taquígrafa de la sección de Intercambio Universitario en la Universidad Nacional de México, con nombramiento presidencial de Plutarco Elías Calles y ratificado por la Secretaría de Educación Pública, ya que todavía la universidad no era autónoma. El 3 de enero de 1927 recibió el nombramiento, firmado también por el titular de la Secretaría de Educación, de bibliotecaria experta, encargada de la Biblioteca de la Universidad Nacional.

Posteriormente se le encomendó el servicio de la biblioteca anexa del departamento de intercambio, como tercera bibliotecaria de la Biblioteca Nacional. Para agosto de 1928 fue ascendida a oficial segunda al servicio de Intercambio Universitario y en 1930 el rector Ignacio García Téllez la nombró oficial segunda de intercambio del país, en la misma oficina. En mayo del mismo año se le dio el nombramiento de taquígrafa para las sesiones del Consejo Universitario, junto con la señorita Soledad Flores, por el tiempo que duraran las sesiones.



A partir de la autonomía universitaria obtenida en 1929, por acuerdo del propio Consejo se creó la Oficina del Consejo Universitario, lugar que se convertiría en su espacio de trabajo por muchos años. El 16 de febrero de 1931 fue nombrada oficial primera, encargada del intercambio de las instituciones educativas del extranjero, en el Departamento de Intercambio Universitario. En abril de 1932 el rector García Téllez dio la orden para que Alicia Alarcón quedara incorporada a la planta de empleados de la rectoría, en vista de que las labores de la oficina requerían de sus servicios.

Es evidente que la capacidad de trabajo y el compromiso de Alicia Alarcón la hicieron imprescindible para los rectores en turno, quienes rápidamente la valoraron y por eso fue ascendiendo muy rápidamente en los encargos que le asignaron. En 1933, el rector Roberto Medellín Ostos le otorgó el nombramiento como taquígrafa parlamentaria de la Sección del H. Consejo Universitario y al servicio de la rectoría de la UNAM. Al llegar el licenciado

Manuel Gómez Morín a la rectoría también la ratificó en tan importante tarea. Al concluir el breve rectorado de Gómez Morín (23 de octubre de 1933-26 de octubre de 1934), Alicia Alarcón solicitó una licencia por dos meses, con goce de sueldo, para atender su salud, argumentando que:

"Durante los ocho años de servicio no he solicitado licencia ni de vacaciones. Por el intenso trabajo que he tenido durante los últimos 5 años en el Consejo Universitario y en las Oficinas superiores de la Universidad [rectoría] me encuentro sumamente agotada y con la necesidad urgente de tomar un descanso, como dije antes, atender mi salud."

Dicha licencia le fue concedida, sin embargo, 10 días después, ésta fue cancelada ya que ella continuó asistiendo a sus labores.

Además de su notable compromiso y entrega total a su trabajo en la UNAM, también fue reconocida por su gran generosidad, como consta en el agradecimiento que les dio el abogado universitario Juan José Bremer, por su alto espíritu universitario, a ella y a Lucía Guerrero, por haber cedido el 50% de su sobresueldo en 1935, durante el rectorado de Luis Chico Goerne. También trabajó con los rectores Gustavo Baz (junio 1938-3 de diciembre de 1940), Mario de la Cueva (3 de diciembre de 1940-18 de junio de 1942), Rodulfo Brito Foucher (18 de junio de 1942-27 de julio de 1944), y Alfonso Caso Andrade (15 de agosto de 1944-24 de marzo de 1945).



Con el decreto de la Ley Orgánica de la UNAM, en 1945, se formó la Junta de Gobierno, así como su oficina, de la cual nombraron titular a Alicia Alarcón y asumió así la responsabilidad de los dos órganos colegiados, simultáneamente (Junta y Consejo). Al frente de esas oficinas, se dio a la tarea de crear el archivo histórico a partir de las actas y documentos que se generaron al interior de las oficinas, iniciando así un importante acervo que daba cuenta de todo lo que acontecía al interior de la Máxima Casa de Estudios. Después de 1945, continuó laborando con los rectores Genaro Fernández MacGregor (24 de marzo de 1945-28 de febrero de 1946) y Salvador Zubirán Anchondo (4 de marzo de 1946-28 de febrero de 1947 y 28 de febrero de 1947-23 de abril de 1948).

Dicho archivo fue trasladado en 1953 a las nuevas instalaciones de la UNAM, en una Ciudad Universitaria recién inaugurada, el cual fue ubicado en la Torre de Rectoría, bajo su atinada dirección, durante el rectorado de Luis Garrido Díaz. Gracias a su eficiente gestión al frente de este archivo, se pudo contar con todas las actas de las sesiones, desde la inauguración de la Universidad Nacional en 1910.

Producto del trabajo de Alicia se llevó a cabo la edición impresa de los tomos I, II, III y IV de los libros del Consejo Universitario, una obra que ya es referencia para los estudiosos de temas universitarios, puesto que reúne los resúmenes de las actas levantadas por el Consejo Universitario desde

1924 hasta 1980. El contrato de edición de los primeros dos volúmenes fue firmado en octubre de 1981 y fue un motivo de gran satisfacción para ella:

Otro de los grandes logros es la publicación de mis libros sobre las sesiones del Consejo. Cuando ingresé, me encontré con papeles guardados en carpetas, venían a consultarlos y era cuando yo decía: me van a arrancar los papeles y... ¿y luego qué? Entonces solicité el empastelamiento del archivo, y cuando hablé del costo, me dijeron: ¡no, qué barbaridad, es muy caro! Pero lo conseguí. Ahora vienen, piden ver cualquier dato y aquí lo encuentran, eso es un gran orgullo para mí.

La labor de Alicia Alarcón apoyó la creación del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), pues ella contribuyó personalmente con el rescate de antiguos documentos que se encontraban en la antigua rectoría, en el Barrio Universitario. Con éstos y otros testimonios fue que se inició este proyecto.



Su destacada labor fue valorada por los rectores Guillermo Soberón Acevedo (1973-1981) y Jorge Carpizo MacGregor (1985-1989), quienes le otorgaron importantes reconocimientos en el pleno del Consejo Universitario.

Existen registros de que Alicia Alarcón se dio de baja por jubilación el primero de junio de 1967, después de 41 años de trabajo, sin embargo, regresó a la UNAM y recibió la gratificación por jubilación el primero de abril de 1976. Posteriormente, la UNAM la recontrató como "jubilada funcionaria", por honorarios, con el puesto de secretaria ejecutiva de la Junta de Gobierno y del Consejo Universitario, cargo que ejerció hasta mayo de1994, fecha en la que definitivamente se retiró de las actividades.

Fondo del Consejo Universitario

El Fondo del Consejo Universitario fue transferido durante los años 1990-1996 al AHUNAM, procedente del Archivo General y del propio Consejo. Se conforma principalmente de las actas del pleno de 1910-1930 y de la documentación generada posteriormente por las distintas comisiones. Las fechas extremas comprenden los años 1910-1996 y consta de 326 cajas AG12 (40.75 metros lineales), las cuales se encuentran clasificadas y catalogadas.

Este fondo ofrece al usuario información acerca del funcionamiento general del Consejo y asuntos relacionados a la legislación universitaria, la organización académico-administrativa, los planes y programas de estudio que fueron sometidos a su aprobación, la elección de consejeros académicos y alumnos e incluso sobre periodos conflictivos de la institución. Está clasificado en seis grandes secciones que son: actas de sesiones, rectoría, comisiones permanentes, comisiones especiales, elecciones y correspondencia.



Colección de fotografías "Alicia Alarcón"

Ocho meses después del fallecimiento de Alicia Alarcón, ocurrido el 25 de septiembre de 1999, a los 92 años, la colección fotográfica reunida por ella en su oficina y conservada cuidadosamente durante más de 60 años, fue transferida al AHUNAM a través de la Secretaría Ejecutiva de la Junta de Gobierno, ingresando el 24 de mayo del año 2000.

La colección, reunida sin ningún objetivo en particular, está conformada por 591 fotografías en blanco y negro realizadas entre los años 1924 y 1946, cuya temática es diversa e interesante, ya que agrupa actividades deportivas, trabajos de restauración de los antiguos edificios, retratos de rectores y personajes universitarios, escuelas e institutos, el Museo de Historia Natural, así como algunas fotografías de los inicios de la construcción de Ciudad Universitaria.

Cabe destacar que varias de estas imágenes fueron realizadas por fotógrafos universitarios que llegarían a ser muy reconocidos, como Agustín Jiménez, Ricardo Ayluardo y Raúl Estrada Discua. Posiblemente estas fotografías se le hicieron llegar al rector en turno y Alicia tuvo el cuidado de conservarlas hasta el final de su vida. La colección es sumamente valiosa, ya que da cuenta de una etapa de la vida universitaria que se desarrolló en el llamado Barrio Universitario en la primera mitad del siglo XX. A través de estas imágenes, podemos saber cómo eran los interiores de los edificios universitarios, qué actividades recreativas realizaban los estudiantes, cómo eran la moda y costumbres en aquella época, a través de la lente de grandes fotógrafos.

Las imágenes de Agustín Jiménez son emblemáticas, además de tener una gran calidad estética. Hay fotografías de los equipos deportivos, de los maestros, de funcionarios, de las escuelas de extensión de la universidad y de los edificios. También destacan los retratos de los rectores, participando en eventos culturales y académicos. Esta colección complementa y enriquece a la Colección Universidad, conformada solamente de documentos iconográficos. Afortunadamente ingresó en perfecto estado de conservación y es una colección muy solicitada por los usuarios.

Por todo lo ya mencionado, no queda más que reconocer a esta gran funcionaria universitaria, quien se desempeñó siempre con rectitud y amor a la universidad, además de haber sido prácticamente la primera mujer que hizo una carrera notable dentro de un mundo en el que predominaban los hombres. En su época, lo hemos visto, las mujeres no detentaban esos cargos tan importantes. Ella inició como taquígrafa, tomando apuntes en las sesiones del Consejo Universitario, el órgano colegiado más importante de la Universidad y llegó a tener, muy rápidamente, un puesto de gran importancia, siempre al lado de los rectores, finalizando su carrera como jefa de la Oficina de la Junta de Gobierno y del Tribunal Universitario.

Liderazgo, emprendimiento e innovación para el desarrollo rural, de Omelio Borroto Leal

Francisco Telémaco Talavera Siles

Presidente de KAIRÓS-EDUCACIÓN

Me honra participar en esta presentación de la obra *Liderazgo, emprendimiento e innovación para el desarrollo rural,* un libro que aborda uno de los desafíos más importantes de nuestro tiempo: el desarrollo sostenible de las comunidades rurales.

KAIRÓS-EDUCACIÓN es un equipo de líderes educativos de diferentes partes del mundo. Cada uno de sus miembros trabaja con dedicación y compromiso desde su institución u organización por la calidad, pertinencia y eficiencia de la educación superior, así como por el desarrollo humano integral de nuestros pueblos y de la sociedad en general.

Quisiera iniciar expresando mi reconocimiento y agradecimiento a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC), por la publicación de esta importante obra y por su permanente compromiso con el fortalecimiento de la educación superior y con el desarrollo de nuestros pueblos. De manera muy especial, deseo agradecer al doctor Roberto Escalante Semerena, su secretario general, por su liderazgo y por impulsar iniciativas académicas que contribuyen significativamente al fortalecimiento de las universidades en nuestra región. También deseo agradecer a nuestro apreciado amigo el doctor Roberto Villers, por facilitarnos su aula virtual para la presentación de este libro y a los prestigiosos académicos que comentarán esta importante obra.

El doctor Omelio Borroto Leal me ha dado el honor de hacer esta presentación, a quien también agradezco profundamente. Como él también es miembro de KAIRÓS-EDUCACIÓN, hemos trabajado mano a mano desde hace tiempo. Lo primero que hay que destacar es que el doctor es un académico de alto nivel, con amplia experiencia internacional en la formación, la investigación y, sobre todo, en el trabajo directo en, con y para las comunidades; además de que tiene una destacada trayectoria como funcionario y líder de diferentes instituciones.

Lo más relevante de esta obra es que no se basa únicamente en planteamientos teóricos, sino que surge de la experiencia práctica del propio autor, desarrollada durante años de trabajo con comunidades rurales, manteniendo un sólido rigor académico, siempre orientado a la acción y al desarrollo comunitario. Todo con recursos limitados, pero con elevado compromiso, convicción y visión.

Es imposible dejar de mencionar la impresionante imagen del doctor Borroto cruzando un río en una pala mecánica para llegar a una de las escuelas; o caminando a la par de los estudiantes en el campo, durante la pandemia provocada por la covid-19, un tiempo muy peligroso para todos y todas, pero más aun para quienes tenemos más juventud acumulada. Él se enfermó de covid, y aun así siguió adelante trabajando en, con y para la comunidad, desarrollando capacidades y construyendo esperanzas.

Este libro, por tanto, no es solamente una reflexión académica, sino también una guía práctica para impulsar procesos reales de transformación social en los territorios rurales, con adecuación para cada comunidad y realidad. El libro aborda un tema de enorme relevancia para América Latina y para muchas regiones del mundo: el desarrollo rural sostenible.

Sabemos que el mundo rural representa un espacio estratégico para el futuro de nuestras sociedades. En América Latina, más de 123 millones de personas viven en zonas rurales, donde las tasas de pobreza y pobreza extrema son significativamente mayores que en las zonas urbanas. A su vez, estas mismas zonas rurales concentran una enorme riqueza: se puede vivir con niveles de paz y tranquilidad sin el estrés que se vive sobre todo en las grandes ciudades; allí se produce gran parte de los alimentos; se produce asimismo gran parte del oxígeno que respiramos y también se consume gran parte del CO_2 expulsado por las fábricas e industrias que se encuentran en las ciudades; se produce la mayor parte del agua que se consume tanto en el campo y sobre todo en las áreas urbanas; se encuentran importantes recursos naturales; y, finalmente, en las zonas rurales existe una gran biodiversidad, además de un invaluable patrimonio cultural.

Esta realidad nos plantea una gran paradoja: territorios con enormes riquezas naturales conviven con comunidades que enfrentan profundas desigualdades y limitaciones en sus oportunidades de desarrollo. Ante esta situación, el libro plantea una idea central: el desarrollo rural no depende únicamente de recursos naturales o de inversiones económicas, depende, sobre todo, del fortalecimiento del talento humano, de la capacidad de las personas para organizarse, innovar y construir soluciones para sus propios territorios.

En este contexto, la obra presenta una experiencia particularmente relevante: las Escuelas de Liderazgo, Emprendimiento e Innovación, cuya esencia no corresponde a los espacios físicos donde se realizan las clases o encuentros, sino el proceso, la gente. Este tipo de escuelas pueden desarrollarse sí en una escuela, pero también en una casa, un garaje, una cancha o incluso debajo de un árbol. No son puntos de llegada sino puntos de partida, escenarios permanentes de aprendizaje y desarrollo dentro de una comunidad y entre las comunidades de un mismo país e incluso entre comunidades de diferentes países.



Estas escuelas surgieron como una estrategia concreta para fortalecer las capacidades de las comunidades rurales, formando personas capaces de liderar procesos de transformación económica y social en sus territorios. Los resultados de esta experiencia son muy significativos. Se han desarrollado más de 120 escuelas, con la participación de más de 3,700 personas, generando más de 1,400 proyectos de diferente naturaleza, muchos de los cuales han contribuido al desarrollo local en diversas comunidades. Pero más allá de las cifras, lo verdaderamente importante es el impacto en las personas. Las comunidades comienzan a descubrir que poseen capacidades, talentos y recursos que pueden movilizar para construir su propio desarrollo.



El modelo que presenta el libro se fundamenta en tres pilares fundamentales. En primer lugar, el liderazgo. Se entiende como la capacidad de influir, motivar y movilizar a otras personas hacia la consecución de objetivos comunes. El libro plantea una distinción muy interesante entre el concepto de jefe y el de líder: “El jefe manda; el líder guía. El jefe impone; el líder inspira. El jefe dice ‘haz esto’; el líder dice ‘hagámoslo juntos’. Un jefe genera miedo, un líder genera confianza”.



La experiencia de las escuelas demuestra que muchas veces existen numerosos jefes, pero pocos líderes. El liderazgo auténtico se fundamenta en valores como la honestidad, la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad social. Un verdadero líder no busca el beneficio individual, sino el bienestar colectivo, y tiene además la capacidad de formar nuevos líderes.



Después, el segundo pilar es el emprendimiento, que implica la capacidad de identificar oportunidades, asumir riesgos y transformar ideas en proyectos que generen valor económico y social. En muchos países de América Latina, el emprendimiento representa una alternativa importante para generar empleo y dinamizar las economías locales. Sin embargo, también sabemos que muchos emprendimientos



fracasan en sus primeras etapas. Por ello, las Escuelas de Liderazgo, Emprendimiento e Innovación incorporan herramientas prácticas para fortalecer las capacidades de gestión de los emprendedores, incluyendo la elaboración de proyectos, modelos de negocio, estrategias de marketing y análisis de viabilidad económica.

Finalmente, el tercer pilar es la innovación. Innovar no significa necesariamente inventar algo completamente nuevo. Innovar significa introducir mejoras, generar cambios y aplicar nuevas ideas que permitan resolver problemas de manera más eficiente y sostenible. En el contexto rural, la innovación puede manifestarse en nuevas técnicas productivas, en la incorporación de tecnologías apropiadas, en nuevas formas de organización comunitaria o en estrategias innovadoras de comercialización.

Además, el libro presenta también ejemplos concretos que ilustran el impacto de estas iniciativas. En una comunidad donde se desarrolló una de estas escuelas, un grupo de emprendedores elaboró un plan estratégico para el desarrollo de un proyecto turístico comunitario que llamaron El Sombrerito. Inicialmente, sus miembros enfrentaron dificultades y no lograron obtener financiamiento. Ellos decidieron perseverar, mejoraron su propuesta y finalmente lograron obtener 100 mil dólares de financiamiento, lo que permitió impulsar el desarrollo de su emprendimiento y generar nuevas oportunidades para la comunidad, no sólo para ellos. Este tipo de experiencias demuestra que cuando las comunidades cuentan con formación, acompañamiento y herramientas adecuadas, pueden generar soluciones innovadoras para sus propios desafíos.

Hay un elemento más que el libro también destaca: el papel fundamental que deben desempeñar las universidades en estos procesos. La educación superior tiene tres funciones esenciales: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Aquí, enlistados, algunos elementos importantes de los que trata la obra:

- Las universidades deben tener la mayor cantidad posible de estudiantes de pregrado y de posgrado, así como la mayor diversidad de programas de formación: presencial, virtual, híbrida y de educación continua, entre otros, siempre garantizando la mayor calidad, pertinencia y eficiencia.

- Las instituciones de educación superior deben contar con la mayor cantidad posible de investigadores que publiquen artículos científicos en revistas académicas internacionales, pero también que produzcan artículos técnicos orientados al uso práctico de los resultados de las investigaciones.
- Las universidades deben tener como referencia muy importante no sólo el número de territorios de donde provienen sus estudiantes o cuántas comunidades visitan, sino, sobre todo, en cuántas comunidades trabajan de forma permanente y sistemática en, con y para la comunidad, en una lógica de enseñanza y aprendizaje de doble vía.
- Difícilmente nuestras universidades pueden competir, en términos de cantidad y calidad de equipos y recursos, con las instituciones de mayor desarrollo en el mundo; sin embargo, el impacto y la riqueza que produce el trabajo en, con y para la comunidad tienen un valor incomparable e insustituible.
- Las agencias de acreditación deben tener una valoración mejor ponderada entre docencia, investigación y extensión, dado que en la extensión en general es en gran medido subvalorada.

Las Escuelas de Liderazgo, Emprendimiento e Innovación representan precisamente un ejemplo de cómo las universidades pueden fortalecer esa vinculación con la sociedad, contribuyendo al desarrollo local y al bienestar de las comunidades. Las universidades no pueden permanecer aisladas de la realidad social, deben convertirse en actores activos en la construcción de soluciones para los desafíos del desarrollo.

A manera de reflexión final, me gustaría mencionar que el desarrollo rural no depende solamente de los recursos naturales, ni exclusivamente de las políticas públicas o de las inversiones económicas, depende, sobre todo, de las personas, de su capacidad para liderar, emprender e innovar. Por eso, fortalecer el liderazgo, el emprendimiento y la innovación en nuestras comunidades rurales no es sólo una tarea académica: es una responsabilidad ética con el presente y con el futuro de nuestros pueblos.

Dussel: la filosofía es un don para un mundo sin sentido, filme que va de la filosofía de la liberación a la liberación de la filosofía

Una educación que no es crítica se dedica únicamente a la reproducción de contenidos; una reforma, pero una educación verdaderamente crítica; transforma.

Enrique Dussel

Luis E. Melchor Flores

Colegio Suizo de México, Centro Universitario Incarnate Word.

Entre la mayoría de los historiadores de la filosofía existe un consenso que ha pretendido situar su origen entre los siglos VII y VI antes de nuestra era, y, como la mayoría sabemos, esto sucede allá en Grecia, aunque otro tipo de civilizaciones previas, como la egipcia o la persa, ya poseían ciertos conocimientos igual o hasta más desarrollados.

Por otro lado, la historia se ha afanado constantemente en recalcar que el nacimiento de la filosofía se da por medio de la distinción entre lo racional y lo irracional o, como comúnmente se alude, el salto del mito a la razón.

Conceptualmente hablando sería difícil rebatir dicha fundamentación, sobre todo si somos albaceas de ese consenso, y estamos en el entendido de que esta perspectiva se ha ido avalando como la historia de occidente, pero de pronto surge una contrapropuesta que pone en duda todo aquello que oficialmente se nos ha ido enseñando: desde la periferia se pone en entredicho aquel acuerdo histórico y académico y se señala que *la diferencia no hace la excepción*. En otras palabras, la tesis sobre ese origen no exime de que en otras civilizaciones no haya existido una cierta manera de pensar, cuestionar o conocer, otra filosofía.

La unanimidad sobre el origen de la filosofía demerita el trabajo reflexivo de otras culturas en otros siglos anteriores, así como a la filosofía misma, teniendo en cuenta que su característica principal radica en el desarrollo y la pasión por el conocimiento. ¿Está la filosofía atada a una sola manera de realizarse y reproducirse? ¿Habrá otras formas de hacer filosofía que le permitan la autocrítica?

> Frente a esa civilización de occidente en decadencia, y frente a esa civilización que está en crisis hay otras que están ahí, que siempre han estado, que siguen resistiendo y que no han sido escuchadas; y ahí entra la categoría de "Exterioridad" [...], una de las categorías fundamentales en la ética de la liberación, porque nos convoca a la práctica que consiste en escuchar con oídos de discípulo todas aquellas voces que no han sido escuchadas por la totalidad, que han sido negadas, que han sido subsumidas, pero que siguen resistiendo.

Dice Alicia Hopkins, heredera de la filosofía de la liberación, frente a la cámara de Cecilia Fiel en el Kiosco Morisco, en la colonia Santa María La Ribera, de la ciudad de México, retratando los aprendizajes adquiridos por el maestro Enrique Dussel, vinculándolos a su quehacer profesional y su labor sociopolítica, que rescatan la manera en que el pensamiento de su maestro la ha llevado a comprender el mundo desde la periferia.



Alicia, junto a Katya Colmenares, Gabriel Herrera, Jorge Alberto López, Mario Ruiz y Omar García, todos dusselistas con distintas adendas a la filosofía de la liberación, colaboran como referentes para el interesante documental *Dussel: la filosofía es un don para un mundo sin sentido* (2026), de la gran cineasta argentina Cecilia Fiel, que lleva a la pantalla grande las enseñanzas, vida y obra del popular filósofo argenmex.

Junto al mismo protagonista en una de sus últimas apariciones públicas, Cecilia se avienta a los hombros la nada sencilla tarea de documentar no sólo cómo es un día común y corriente en la vida del personaje principal, sino también de qué manera han llegado a influir sus diversas cátedras en la vida activa de algunos de sus tantos pupilos. Y es que, si bien es cierto que un documental requiere de una línea constante que reafirme alguna idea central, también es cierto que en muchas ocasiones la grandeza se suele encontrar en la simpleza de la cotidianidad.

Cecilia apunta a que su inspiración para realizar el documental sobre Enrique Dussel nace a partir de su propia experiencia educativa. Al darse cuenta de que en su formación se topa con un mundo de aprendizaje de contenido únicamente occidental y eurocentrista, desde dónde le surge la pregunta "¿por qué comúnmente se nos

inunda de dicho contenido eurocéntrico mientras que de Latinoamérica sabíamos tan poco?"

Y es justo cuando encontrándose con Dussel, su mirada voltea hacia los estudios latinoamericanos, lo que a su vez la llevó a encontrarse con muchas otras miradas afines, y la importancia de Dussel en cada una de esas personas que habían comenzado a cuestionarse ese mismo mundo que comienza a poner en cuestión. El eje central del documental fue el acercarse con la filosofía a analizar nuestras realidades más inmediatas. Dussel nos lleva a situamos en esa exterioridad respecto a la Historia con mayúscula, a la que hay que saber dejarla de reproducir, sabiendo mirarla críticamente.



La crítica, sin duda alguna, no sólo resulta el eje del que se sostiene fervientemente nuestro protagonista para defender su ya reconocida filosofía de la liberación, sino también la herramienta con la que consolida una nueva forma de abordar a la filosofía más allá de sí misma, acción que también expone nuestra querida Cecila al develar la vida común y corriente de un maestro de filosofía que intelectivamente tuvo el nivel de correspondencia con grandes pensadores, como Karl Otto Apel, o de debate con el gran Jürgen Habermas, lo que deja como antecedente el nivel de compromiso que tiene tanto Dussel al defender su pensamiento, como el de Cecilia al revelar que un personaje de tal índole tiende a generar, como los grandes, posturas a favor o en contra, pero nunca se quedará en el recóndito terreno de la indiferencia.

Para defender la crítica y saber criticar hay que saber también que, como coloquialmente se dice en México, "el que se lleva se aguanta". Y esto lo tuvo bien claro tanto nuestro protagonista, como nuestra realizadora, pues las ideas que no están dispuestas a generar nuevas preguntas, y cuestionarse a sí mismas quedan en la inmediatez del dogmatismo; así como un documental que no transmitiera la misma intensidad de la polémica crítica, quedaría en lo tendencioso o sensacionalista.

Algo totalmente distinto a lo que este documental logra, pues al desmenuzar la misma polémica que rodea a la figura del filósofo entre su tendencia política y la académica, deja en claro que nunca es tarde para reconocer que para hacer crítica siempre es menester autocriticarse. Lo que bien a bien hacen tanto Dussel como Cecilia.

Exponer que el terreno mismo de la filosofía no debe de tender a crear hegemonías, sino antes bien abrir nuevos caminos, ver hacia otras miradas, hacer otros análisis y replicar el verdadero sentido de la filosofía –demostrando que la filosofía de la liberación además de trascender las aulas de clase, trasciende a la filosofía y más allá–, resulta ser liberador para el espectador de la película como para cualquiera que se adentre en la obra del documentado.





475+
UNIVERSIDAD de MÉXICO
1551 2026

En conmemoración del 475 aniversario de la fundación de la Real Universidad de México, su antecedente histórico, establecida por Cédula Real el 21 de septiembre de 1551, bajo las siguientes consideraciones:

Que su origen funda la tradición universitaria en México, como faro de conocimiento que ha iluminado el pensamiento crítico de nuestra región por casi cinco siglos.

Que su papel como la Universidad de la Nación mexicana ha sido fundamental, pues su autonomía y pluralidad son baluarte en la defensa de las libertades democráticas, la generación y difusión del conocimiento, la cultura y las artes, así como la promoción del progreso social en América Latina y el Caribe.

Que ha realizado una incansable labor en la integración regional, liderando redes de cooperación que fortalecen la identidad y el rigor científico y humanístico de nuestras instituciones hermanas.

Por ser custodia de un legado histórico incalculable y motor de innovación para la región, la UDUALC celebra el pasado de la UNAM, honra su presente y se suma a la vigencia de su lema:

"Por mi raza hablará el espíritu"

En el marco de la CIV Reunión Ordinaria del Consejo Ejecutivo de la UDUALC, el 13 de abril de 2026, se le entregó un reconocimiento a la UNAM con el texto aquí presente.

UDUALC

Poética

El mollete está frío otra vez

Sebastián Quiroz Ruiz



La entrevista de Rodrigo era a las doce. Hace una semana recibió un correo de la Bay Area Tech Company (BATCH) felicitándolo por pasar a la primera ronda de entrevistas. A pesar de las felicitaciones y de mencionar lo impresionados que estaban con su currículo, el correo le pareció distante. Las palabras eran las adecuadas, sin embargo fracasaban en su intento por transmitir emoción y buen ánimo, acababan siendo víctimas de un entusiasmo automatizado reproducido entre quién sabe cuántos candidatos para el puesto de AI Trainer.

El correo incluía una serie de horarios para el lunes y un *link* para conectarse a la entrevista. Rodrigo escogió el que le permitiera despertar sin prisa, ir al club a hacer ejercicio, bañarse y regresar con calma al departamento de la San Miguel. La mañana transcurrió tal y como Rodrigo la había planeado hasta el desayuno, cuando se dio cuenta de que el mollete estaba frío. El problema eran los frijoles. El alud blanco y burbujeante del queso le había hecho creer que el desayuno estaba listo, pero los frijoles nunca se calentaron.

Dejó los platos en el fregadero, se sirvió café y caminó al sillón. El sol caía encima de una areca seca y solitaria. La palma y un par de fotos en el librero eran los únicos vestigios de vida en la sala. Salvo una pintura que se llevó de casa de sus padres, lo demás era nuevo, yermo, gris.

Antes de echarse al sillón, sacó el celular del pantalón. Apenas eran las diez. Había tiempo. Aprovechó que tenía el celular en la mano para mirar sus redes. Abrió y cerró aplicaciones buscando nuevas historias y mensajes, pero el mundo no tenía más que decirle desde aquel último pedazo de mollete.

Rodrigo brincó de una aplicación a otra, de un video corto a otro, y luego a otro y otro más. Su memoria muscular se había vuelto más ágil. Ver y dejar de ver era un impulso casi inconsciente. El contenido lo entretenía lo suficiente como para seguir moviendo el dedo. Sus ojos lanzaban miradas ocasionales a la hora y regresaban a las jugadas de futbol, a los conciertos, a los gritos de la gente, a las noticias de la guerra, discursos de políticos, escándalos de famosos, rutinas de ejercicio, líderes de opinión, influencers, recetas fáciles, consejos para quedarte dormido. No había nadie y todo el mundo estaba a la vez.

Cuando sólo quedaba un chorrito de café, Rodrigo se levantó del sillón, caminó al cuarto, abrió el cajón del buró y sacó sus medicinas. Apiló cinco cápsulas y pastillas en su mano derecha, y con lo que quedaba de café se las metió a la boca. Caminó de vuelta a la cocina y llenó su termo de agua. Agregó unas gotitas de esencia de lavanda que le dio su mamá y volvió al sillón.

El celular vibró por primera vez en el día. Era su madre. Colocó el teléfono en la mesa hasta que dejó de vibrar. Lo tomó y abrió de nuevo sus redes. Encontró un video sobre la siguiente crisis económica. Luego uno con los mejores momentos de los Grammys. Otro con aviones bombardeando ciudades, nostalgia de fin de siglo, cinco señales de que estás envejeciendo antes de tiempo. El contenido era infinito, masticado y digerido para su entretenimiento. Una extraña noción de bienestar creció dentro de él. Su cuerpo parecía relajarse. Recostado en el sillón de siempre, su cuello por fin descansaba y la cabeza dejó de pesarle.

Las ganas de ir al baño fueron casi inmediatas. Apenas alcanzó a ir por su libro. Al sentarse, dejó el libro en el piso y sacó el iPhone nuevamente. Veinte para las once. Revisó por si acaso sus redes, pero no había mensajes ni correos ni nuevos matches. Sólo publicidad. Almohadas ortopédicas. Proteína. Clases de surf en Puerto Escondido. Retiros de silencio. El algoritmo tomaba sus necesidades y le devolvía experiencias, productos, paliativos. Rodrigo se sintió descorazonado. El teléfono volvió a vibrar. Otra vez era su madre.

—¿Qué pasó, ma? Estoy ocupado, ¿te marco en dos? –y colgó sin esperar respuesta. Salió del baño, recuperó el termo y caminó a su estudio. Se sentó en la silla que le compró su madre, recargando la cabeza en el soporte ergonómico especial para gamers. Prendió el monitor y la MacBook. Abrió el correo de BATCH con la liga a la entrevista. En otra pestaña abrió Instagram. En otra Hinge. Luego Twitter. LinkedIn. Regresó a Instagram. Vio la hora y le marcó a su madre.

La mujer no tardó en contestar. Algo tiene su madre que lo enerva, pero Rodrigo no sabe ni se pregunta qué es. Ella simplemente lo da por hecho.

—¡Hola, Ro! –dijo la voz del otro lado. Era una voz gangosa aunque dulce, de un entusiasmo envejecido y honesto. —¿Cómo estás, mijito?

—¿Qué pasó, ma? –repitió Rodrigo, con su suspiro inaugural de hartazgo.

—¿Cómo estás? –repitió su madre.

—Bien.

—¿Ya estás listo para tu entrevista?

—Sí, ma. De hecho, casi no tengo tiempo.

—¿Estás nervioso? ¿Cómo dormiste?

—Más o menos.

—¿Te está sirviendo la lavanda?

—Supongo.

—¿Te estás tomando el escitalopram?

—Sí –respondió seco.

—¿En serio?

—¡Que sí! Y el magnesio, la vitamina B y todo lo que me diste.

La mujer continuó como si nada:

—Lo que traes es estrés por la entrevista.

—No, mamá: llevo días sin dormir bien. Ya te dije que me duele el cuello, no aguanto la cabeza: son las almohadas; están aguadas y viejas.

—Ay, bueno, pues –respondió su madre–. Compra nuevas, pídelas por Amazon.

Rodrigo no dijo nada antes de preguntar.

—¿Sabes si puedo tomar analgésicos con la pastilla?

—Si te está doliendo mucho, tómate un Tempra.

Y aprovechando la duda, la mamá de Rodrigo preguntó:

—¿Quieres que te haga cita con De La Cavada? Insisto en que son los nervios.

—No voy a contestarte.

—Ay, qué pesado eres, Rodrigo. Bueno, y ¿qué más? ¿Fuiste al club en la mañana?

—Sí. Rosendo Larios les manda saludos.

—Ay, Rosendito. Dile que igual. Oye —dijo, de pronto, emocionada—. ¿A quién crees que me encontré el otro día?

—¿A quién? –respondió Rodrigo.

—Adivina –respondió su madre juguetona.

—No, pues, no sé, ma.

—A Maite Carmona –dijo enfatizando las primeras y últimas sílabas del nombre y del apellido que la acompañan.

—¿Y?

—Ya sabes: un encanto. Acaban de volver de Estados Unidos. Fueron a dejar a Santiaguito a Harvard. Y, ¿qué crees?

—¿Qué?

—Rober está a punto de ser papá.

—Ese güey... –respondió Rodrigo malhumorado.

—Ay, ni te hagas que eran súper cuates en la prepa. Te encantaba irte con él a Mali.

—Mamá, estás hablando de hace años –dijo, medio molesto, medio sonriendo, medio infantil. Inmediatamente, se compuso y preguntó por Monse.

—De ella no me dijo nada, fíjate –contestó con un dejo de complicidad. Seguramente sigue con el novio.

Aprovechando que, por primera vez en la llamada, el diálogo fluía, la señora se aventuró a preguntarle a su hijo:

—Bueno, ¿y tú cuándo me vas a presentar a alguien? ¿Eh?
Su hijo se cerró como una flor tímida. Se sintió expuesto, cuestionado, débil.
—Sí te das cuenta de que en menos de una hora tengo una entrevista de trabajo, ¿verdad?
—Ay, tranquilo –dijo la madre. Mejor cuéntame a quién más viste.
—¿En dónde?
—En el club.
Pero Rodrigo no cedió.
—A mucha gente, mamá...
—Qué grosero eres a veces –se defendió su madre.
—Pues es que, ¿qué quieres que te diga si ya sabes a quién vi? A las mismas personas que llevan años yendo al club cada mañana.
—Está bien, está bien... —dijo resignada y se despidió. Bueno, pues cuídate mucho, mijito –y agregó–, dice tu papá que mucha suerte en tu entrevista. Aquí está a mi lado, escuchándote.
—¡Hola, pa! –contestó Rodrigo con un tono diferente.
—Ya se fue –respondió su madre, y apurada por terminar la llamada, concluyó —Bueno. Me cuentas cómo te fue. Cuídate esa espalda.
—Es el cuello –aclaró Rodrigo.
—*Love you*, bye.
Rodrigo vio la hora. Media para las doce. Pensó en masturbarse, pero no encontró videos que lo excitaran y por primera vez sintió el tiempo encima. En los treinta minutos que le quedaban lavó los platos, tendió la cama y metió ropa en la lavadora. Abrió el refrigerador, sacó la crema de cacahuate, se metió una cucharada a la boca y se pasó con leche el mazacote. Finalmente, tomó un plátano y se lo fue comiendo camino al estudio.

Tiró la cáscara a la basura, se sentó en su escritorio y por un instante no supo qué hacer. Luego prendió la cámara e hizo pruebas de encuadre. Rodrigo quería asegurarse de que la imagen capturara a alguien pulcro, competente, seguro de sí mismo. Ordenó su escritorio, tiró papeles, acomodó ciertos libros y una vez que la imagen quedó lista para presentarse, abrió sus redes. Comparó la imagen que había creado con la de sus amigos y antiguos compañeros de carrera. Se pensó en un buen partido. Estaba listo.

La entrevista duró menos de lo previsto. Desde el comienzo, Rodrigo se sintió perdido y sobrepasado por su interlocutor. Si le preguntaran, no podría responder cuáles fueron las preguntas ni cuáles sus respuestas, aunque la máquina las interpretaba y devolvía perfectamente organizadas, claras y convincentes.

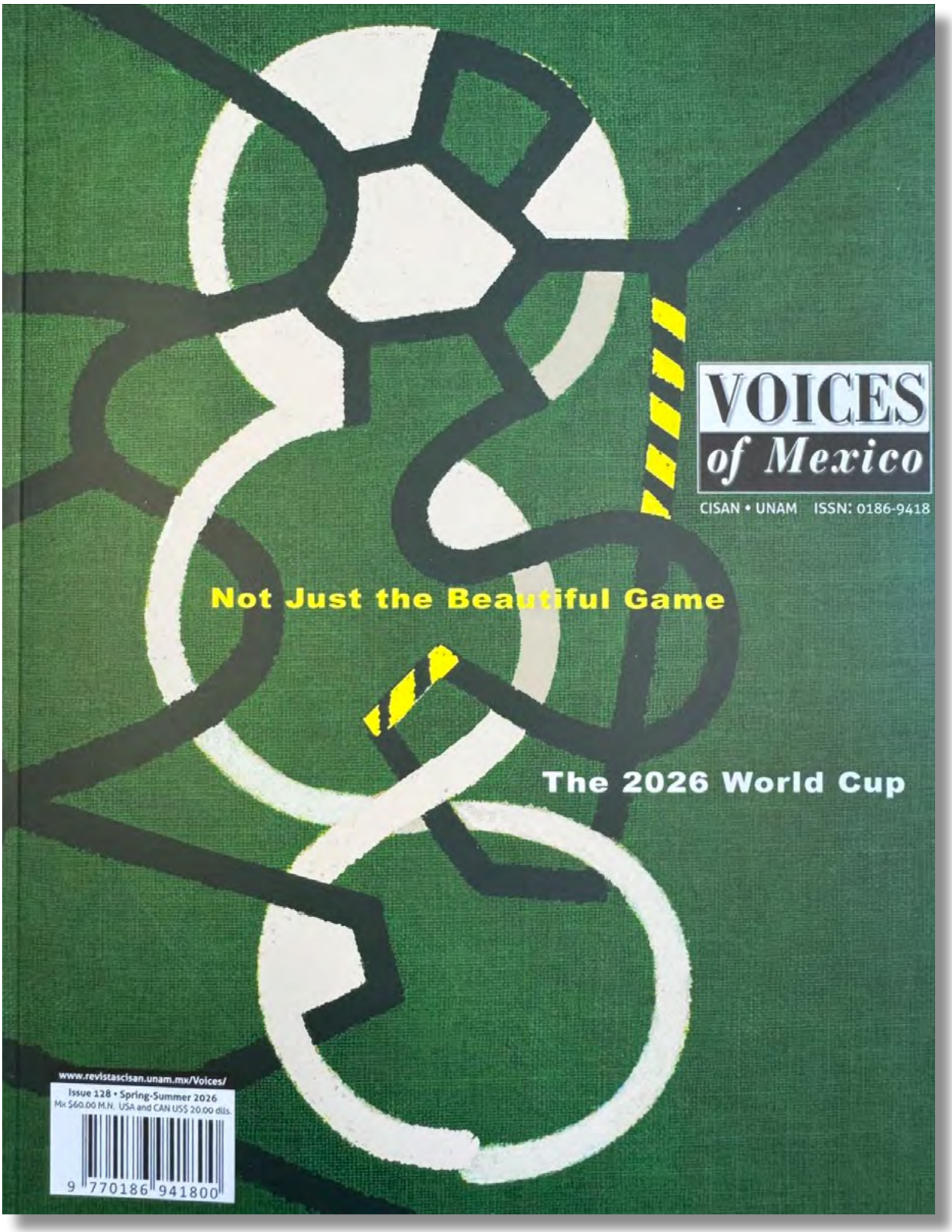
Nunca le quedó claro cuál era el objetivo de la entrevista, ni con base en qué lo habían calificado. Lo único que recuerda es que la voz metálica detrás del retrato de un hombre blanco en sus cuarentas, vestido de traje negro, camisa blanca y corbata azul, decía que se llamaba “Garth”.

Rodrigo cerró la ventana, se quitó los audífonos y abrió su correo. Pensó que, al menos, habría un correo de agradecimiento y, en el mejor de los casos, con próximos pasos. Después de todo, la entrevista había sido tan rápida que el veredicto no tendría por qué no serlo. Pero no había nada nuevo. Echó un vistazo a sus redes, se levantó del escritorio y caminó a la cocina para rellenar su termo. El agua caía llenando el recipiente de acero inoxidable haciendo todo un escándalo, cuando el iPhone vibró tres veces.

Dejó el termo en la mesa, sacó su celular del pantalón y vio un correo, un mensaje y un SMS entrando a la vez. Todos decían lo mismo: *Su pedido está llegando en este momento.*



Ilustración: Anwar Álvarez



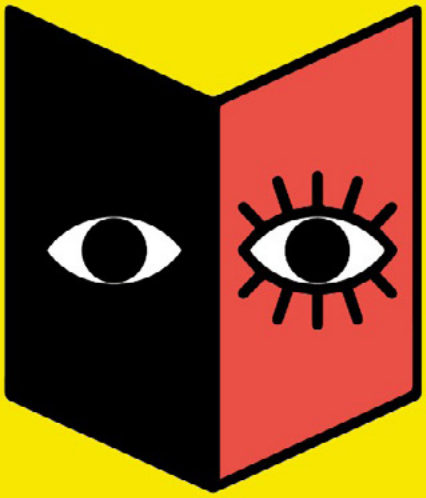
VOICES of Mexico

CISAN • UNAM ISSN: 0186-9418

Not Just the Beautiful Game

The 2026 World Cup

www.revistascisan.unam.mx/Voices/
Issue 128 • Spring-Summer 2026
Mx $60.00 M.N. USA and CAN US$ 20.00 dlls.
9 770186 941800



FILUNI

475+ UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO

UNAM, cumplir el mandato continúa...

VIII FERIA INTERNACIONAL DEL LIBRO DE LAS UNIVERSITARIAS Y LOS UNIVERSITARIOS

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

INVITADA DE HONOR

25-30 de agosto - 2026
Centro de Exposiciones y Congresos UNAM
Av. del IMAN 10, Ciudad Universitaria, Ciudad de México

filuni.unam.mx @librosunam

Entrada libre

culturaUNAM

UNAM Nuestra gran Universidad


UDUAL