



Línea de investigación:

Sociología de la Educación

Título de investigación:

El mérito como posible determinante para el ingreso al nivel superior. (Los casos de alumnos de primer ingreso de la UAM-X y aspirantes no seleccionados pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior "MAES").

Objetivo General:

El presente estudio se llevará a cabo con el objetivo de analizar los significados que tiene el mérito en el proceso de selección en jóvenes que han ingresado y que no han ingresado al nivel superior.

Asesor:

Leonel Pérez Expósito

Alumna:

Hernández Padilla Gabriela

7 de noviembre de 2023

Introducción

En la actualidad, la meritocracia es un sistema de organización social, político y económico en el que las personas acceden a posiciones de poder, responsabilidades o recompensas en función de sus méritos individuales, tales como el talento, el esfuerzo, la inteligencia, la educación o el rendimiento.

Este sistema meritocrático sustenta la premisa de que el éxito y la movilidad social no depende de factores como el origen social, económico o familiar, sino de su capacidad y dedicación.

En la teoría, la meritocracia se presenta como un ideal de justicia e igualdad de oportunidades donde cada persona tiene la posibilidad de progresar según su esfuerzo personal. Se opone a sistemas donde el estatus se hereda o se asigna arbitrariamente, como la aristocracia o el clientelismo.

Sin embargo, en la práctica, la meritocracia ha sido objeto de debates y controversias. Críticos señalan que, en sociedades con profundas desigualdades estructurales no todos parten del mismo punto de inicio, lo que puede hacer que el mérito sea una ilusión más que una realidad. Autores como (Rawls ,1971) han señalado que la meritocracia solo es justa si todos los individuos parten de condiciones iniciales equitativas. Para ellos, el Estado debe garantizar acceso igualitario a educación, salud y otros bienes básicos que permitan competir en igualdad de circunstancias.

En el marco de la meritocracia, el mérito se concibe como un conjunto de esfuerzos, capacidades, talentos o logros individuales que una persona demuestra y son tomados como criterios para asignarles recompensas, posiciones o reconocimientos dentro de la sociedad.

Estos conceptos están estrechamente vinculados, ya que el primero se fundamenta en la idea del segundo. Es decir, la meritocracia es la institucionalización del mérito, pues traslada la valoración de los logros individuales a un sistema que determina quien "merece" más o menos acceso a beneficios. El problema emerge cuando se asume que el mérito es el resultado exclusivo del esfuerzo personal, sin considerar las desigualdades estructurales (económicas, sociales y culturales) que condicionan las posibilidades reales de que alguien pueda demostrar su mérito.

El mérito suele evaluarse a través de indicadores como el rendimiento académico (calificaciones, títulos, becas), la productividad laboral (eficiencia, resultados, innovación) y talento o habilidades especiales (deportivas, artísticas, científica, etc.).

En el ámbito de la educación, la noción del mérito se convierte en un criterio central para el acceso y la permanencia de los estudiantes. La cuestión de cómo medir el mérito también es un dilema ya que los métodos para medir las capacidades, esfuerzo o potencial pueden estar sesgados por factores subjetivos y culturales, lo que puede llevar a resultados injustos y excluyentes. Las pruebas estandarizadas y las calificaciones académicas son métodos comunes de evaluación en los sistemas educativos, pero no siempre reflejan completamente la capacidad y el potencial de un individuo. Además, la preparación y la tutoría pueden influir en los resultados, lo que puede favorecer a aquellos que tienen acceso a recursos adicionales. Esto crea un escenario en el que la meritocracia puede no cumplir su objetivo de recompensar el mérito intrínseco y el esfuerzo individual.

Desde la perspectiva funcionalista de Talcott Parsons (1959), el mérito se entiende como el criterio más justo para la distribución de recompensas, pues asegura que quienes más se esfuerzan y demuestran habilidades sobresalientes ascienden en la estructura social. Bajo esta perspectiva, la educación funciona como un mecanismo que identifica y premia el mérito de cada individuo. En la educación superior, las universidades cumplen la función de seleccionar a los individuos más capaces, garantizando que el ascenso académico y social dependa de los logros y el esfuerzo personal. Sin embargo, esta definición ha sido objeto de críticas.

Pierre Bourdieu (1979), sostiene que el mérito no es un atributo meramente individual, ya que depende en gran medida del capital cultural y social heredado por la familia, lo que reproduce desigualdades en lugar de erradicarlas, de igual manera el supuesto mérito en la educación está condicionado por el capital cultural de origen, lo que coloca en ventaja a quienes provienen de padres con mayor recursos educativos y económicos.

A su vez, Michael Sandel (2020) advierte que los sistemas de admisión

altamente competitivos generan una narrativa de éxito y fracaso que carga toda la responsabilidad en los estudiantes, invisibilizando las desigualdades estructurales que limitan el acceso. De manera similar, Jo Littler (2017) plantea que la educación reproduce la ilusión de igualdad de oportunidades, cuando en realidad perpetúa brechas de clase, género y raza bajo el discurso meritocrático.

Carlota Guzmán, en su artículo “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM” aborda la desigualdad educativa partiendo del análisis de los factores personales, académicos, socioeconómicos y culturales que influyen en el ingreso al sistema educativo de nivel superior. Deciden tomar el caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM debido a que cada año las cifras de los estudiantes que no logran entrar van en aumento. En ese sentido, el trabajo muestra que todos tienen una igualdad de oportunidades, es decir, que todos los alumnos pueden presentar el examen de admisión. Está abierto a cualquier persona que cumpla con los requisitos básicos. Sin embargo, aunque las universidades den esta igualdad de oportunidades este trabajo empírico concluye que “...desde la perspectiva de este debate, el ingreso al nivel superior de la UNAM es inequitativo ya que mediante procedimientos de selección académica se ponen en juego mecanismos de selección social. Lo anterior se sustenta en el hecho de que son los estudiantes que cuentan con mejores condiciones materiales, con apoyo familiar y con un entorno cultural favorable, quienes logran pasar el examen e ingresar a este nivel. De esta manera, se va perfilando un proceso de selectividad que deja de lado a los estudiantes más desfavorecidos...” (Guzmán et al., 2011:51)

Con base en lo anterior, queda claro cómo hay una lógica basada en el mérito que se muestra mediante un examen y que deja a muchos afuera y esos que deja afuera son en su mayoría pertenecientes a grupos que están en una desventaja de origen. Esta idea deja ver que el piso de origen es un piso disparajeo que no se logra subsanar en el ingreso a la universidad mostrando que esta igualdad de oportunidades en realidad es difícil de conseguir y cuando se trastoca esta idea del mérito queda un poco opacada. Asimismo, también sirve para ilustrar la conexión que tiene esta desigualdad de oportunidades en el fondo, lo que yo llamo una interacción con desigualdades de carácter estructural.

Como señalé previamente, sí las universidades tienen un discurso sobre el mérito que se traduce en algo muy concreto, que es una misma prueba para todos con el mismo criterio para todos, y quienes obtengan un mejor resultado en dicha prueba son los que entran. Estos criterios se han buscado modificar para tener una mayor equidad en el proceso, un ejemplo es la universidad de Chapingo que en 2008 aprobó un método de selección basado en otros criterios. (Rivera et al., 2021) indica que empezaron con la construcción de un nuevo modelo de selección por cuotas, recuperando su propuesta original, ya que les preocupaba que la universidad siguiera alejándose de los principios de justicia que la vieron nacer. Se dieron cuenta de que el ingreso de los alumnos cada vez respondía más a criterios meritocráticos. Aunque los autores reconocían que la meritocracia contribuyó al fortalecimiento de la desigualdad consideraban que dentro de la meritocracia se habían desarrollado un conjunto de valores asociados en la competencia y el esfuerzo individual “[...] asumimos claramente las contradicciones teóricas entre desigualdad-meritocracia y equidad-justicia, pero empíricamente en el caso de la UACH encontramos la posibilidad de combinar ambas discusiones. De ahí partimos, del reconocimiento meritocrático de los sujetos para el ingreso a la educación media superior y superior, pero complementado con la selección por cuotas en función de la vulnerabilidad socioeconómica de diversos grupos que han sido considerados históricamente por la universidad” (Rivera et al., 2021:17).

A pesar de que hay un esfuerzo por tener un proceso de selección más sensible a las desigualdades, los méritos académicos siguen jugando un papel importante.

Esto nos hace pensar qué genera esto en los jóvenes. Pensar que todo se decide por el mérito, o por el contrario saber si los jóvenes están conscientes de que las desigualdades se disfrazan de mérito. No se tiene mucha investigación al respecto por lo que vale la pena investigar ¿cómo juega el mérito y el esfuerzo para el ingreso al nivel superior?

La Meritocracia

A lo largo de la historia, la meritocracia ha sido objeto de múltiples reflexiones dentro del campo de la sociología. Diversos pensadores y corrientes teóricas han abordado este concepto con el propósito de explicar sus implicaciones en la organización social, la distribución de oportunidades y los mecanismos de movilidad social. Estos enfoques no solo han permitido problematizar el papel del mérito como principio de legitimación en las sociedades modernas, sino que también han generado un debate constante en torno a sus alcances, limitaciones y efectos en la equidad social.

Origen y construcción del concepto

El término meritocracia fue introducido por Michael Young en su obra *The Rise of the Meritocracy* (1958), en la que le otorgó una connotación negativa y sarcástica. Su texto, concebido como una crítica satírica, describe una sociedad gobernada exclusivamente por criterios meritocráticos, caracterizada por la estratificación y desigualdad. En esta sociedad ficticia, el sistema educativo cumple la función de seleccionar a los individuos exitosos en lugar de formarlos. No obstante, con el paso del tiempo, el concepto se popularizó y su sentido crítico original se fue diluyendo, hasta transformarse en un ideal normativo ampliamente adoptado en las políticas educativas y laborales. Esta reinterpretación, lejos de eliminar las desigualdades, contribuyó a la concentración del poder y los privilegios en manos de aquellos con ventajas iniciales -como el acceso a una educación de calidad o a mayores recursos económicos-, reproduciendo desigualdades intergeneracionales y dificultando las posibilidades de éxito de los sectores más desfavorecidos.

Frente a esta visión crítica desde la sociología funcionalista, Parsons (1961) ofreció una lectura distinta de la meritocracia, entendiéndola como un mecanismo legítimo de asignación de posiciones sociales, donde el mérito y el esfuerzo individual se convierten en principios fundamentales para garantizar la cohesión y estabilidad de sistema social.

En su artículo *The School Class as a Social System* analiza la escuela como un microcosmo de la sociedad. Parsons sostiene que la clase escolar no solo

cumple una función educativa, sino que contribuye a una integración y estabilidad de la sociedad. El autor identifica varias funciones esenciales de la escuela: la socialización de los estudiantes mediante la internalización de normas y valores, la transmisión de valores culturales, como el esfuerzo, la responsabilidad y el respeto por las reglas; y la asignación de roles y estatus, preparando a los alumnos para aceptar la autoridad y funcionar en jerarquías sociales. Además, destaca la función de la escuela como un sistema de evaluación y selección, donde el rendimiento académico refleja un criterio de mérito que determinará la futura posición social de los individuos, anticipando la noción de meritocracia educativa.

La escuela, según Parsons, integra a los estudiantes en un marco de expectativas compartidas, fomentando cooperación, disciplina y sentido de pertenencia, lo que contribuye a la continuidad y estabilidad social. Sin embargo, su análisis también sugiere que, aunque el sistema educativo promueve la movilidad basada en el mérito, las desigualdades de origen pueden limitar la efectividad de ese proceso.

En síntesis, Parsons planteaba que las sociedades modernas requieren mecanismos que aseguren la integración y el equilibrio social, y que el sistema educativo desempeña un papel central en ese proceso, identificando habilidades individuales y distribuyendo a los sujetos en jerarquías ocupacionales de manera justa y eficiente. Así, el mérito y el esfuerzo personal legitiman la desigualdad al mismo tiempo que sostienen la cohesión del sistema social al transmitir la idea de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, las posturas críticas han cuestionado la neutralidad y justicia del principio meritocrático defendido por Parsons. Bourdieu (1970) sostiene que el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales al fortalecer a quienes poseen capital cultural y económico heredado, legitimando la dominación de las élites bajo la apariencia del mérito individual.

En La reproducción (1970), Pierre Bourdieu y Jan Claude Passeron elaboran una crítica al papel de la educación en la sociedad, en un contexto en el que, influenciados por el funcionalismo de Parsons, donde consideraba a la escuela como un motor de movilidad social. A diferencia de esta visión optimista,

Bourdieu y Passeron sostienen que el sistema educativo no corrige las desigualdades sociales, sino que las perpetúa y legitima,

La tesis central de la obra plantea que la escuela funciona como un mecanismo de reproducción social y cultural: lejos de garantizar la igualdad de oportunidades, refuerza las ventajas de los estudiantes que provienen de familias con mayores recursos económicos y culturales. Para explicar este fenómeno, los autores introducen conceptos clave.

El primero es el capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, estilos de comunicación y referencias culturales que los estudiantes heredan de sus familias. Aquellos alumnos cuyo capital cultural se aproxima al que la escuela reconoce como legítimo tienen mayores probabilidades de éxito académico.

Un segundo concepto es el de violencia simbólica, mediante el cual la escuela impone como universales los valores y la cultura de la clase dominante. Esto obliga a los alumnos de origen popular a aceptar tales códigos como neutrales, generando una forma de dominación invisible.

Asimismo, los autores introducen la noción de arbitrariedad cultural, señalando que lo que la escuela enseña y valora no es neutral, sino una selección particular de la cultura dominante. Esta arbitrariedad se presenta como un saber objetivo y universal, ocultando que en realidad beneficia a ciertos grupos sociales.

Finalmente, el concepto de reproducción social muestra como la escuela legitima las desigualdades preexistentes al atribuir el éxito o el fracaso exclusivamente al mérito individual. Bajo esta lógica, los privilegios de la clase se transmiten de generación en generación con apariencia de neutralidad escolar.

De esta manera, Bourdieu y Passeron ponen en evidencia que la escuela no constituye un espacio neutral ni meritocrático, sino un aparato ideológico que mantiene el orden social. Al favorecer a los estudiantes de clase altas, cuyo capital cultural coincide con el de la institución escolar, atribuye el rendimiento académico a capacidades individuales, cuando en realidad las condiciones sociales y culturales de origen resultan determinantes.

En el texto clásico *The Forms of Capital* (1986), Bourdieu desarrolla una de sus contribuciones más influyentes: la teoría de las formas de capital, mediante la

cual amplia la noción tradicional del capital más allá de lo económico, incorporando dimensiones sociales y culturales. Hasta ese momento, el concepto de capital se restringía al ámbito financiero. Bourdieu sostiene que, para comprender las dinámicas de poder y desigualdad en la sociedad, es necesario reconocer otras formas de capital que también son acumulables, transferibles y generadoras de ventajas en distintos campos sociales, especialmente en la educación.

La idea central del texto es que el capital no se limita a lo económico, sino que adopta diversas formas que pueden convertirse entre sí. Por ejemplo, el capital económico puede transformarse en capital educativo, o el capital cultural en ventajas sociales. Estas formas de capital permiten explicar cómo se reproducen las desigualdades sociales en diferentes esferas, como la escuela o el mercado laboral.

Bourdieu distingue las siguientes formas de capital:

1. Capital económico: Comprende los recursos materiales y financieros, como el dinero, propiedades o viene, siendo la forma de capital más visible y fácilmente convertible en otras.
2. Capital cultural: Se manifiesta en tres estados:
 - Incorporado: conocimientos, habilidades, modos de hablar, hábitos y disposiciones, lo que Bourdieu denomina habitus.
 - Objetivado: bienes culturales, como libros, instrumentos musicales u obras de arte.
 - Institucionalizado; títulos escolares y credenciales, fundamentales para explicar el éxito o fracaso escolar, ya que los hijos de familias con más capital cultural suelen tener ventajas en el sistema educativo.
3. Capital social: Conjunto de recursos derivados de las redes de relaciones y contactos, que incluyen pertenencia a grupos que facilitan apoyo, información o influencia.
4. Capital simbólico: Forma del capital reconocido como legítimo y prestigioso socialmente, que se manifiesta en reputación, honor, estatus o prestigio, dependiendo del reconocimiento social. Funciona

como un mecanismo de legitimación del poder.

El funcionamiento y la conversión de estas formas de capital muestran que son intercambiables. Por ejemplo, una familia con capital económico puede financiar estudios que generan capital cultural institucionalizado, lo que posteriormente se traduce en posición de prestigio social, es decir, en capital simbólico. El capital se acumula y se transmite de generación en generación, lo que explica la reproducción de las desigualdades sociales.

La relevancia de este texto radica en que ofrece un marco conceptual para analizar como los recursos no económicos influyen en la educación y en la movilidad social. Asimismo, explica como la escuela valora ciertos tipos de capital cultural como legítimos, otorgando ventajas a quienes los poseen, generalmente las clases medias y altas. Además, complementa y refuerza las ideas presentadas por Bourdieu y Passeron en *La reproducción* (1970), al brindar una base más sistemática para el concepto de capital cultural.

Así, Bourdieu profundiza en los mecanismos que explican como la educación se convierte en un dispositivo de validación y legitimación de desigualdades, en contraste con la visión funcionalista de Parsons.

El debate se amplía con aportes contemporáneos que analizan no solo la reproducción estructural de las desigualdades, sino también las implicaciones culturales y éticas de la ideología meritocrática.

Littler (2017), en su obra *Against Meritocracy*, realiza un análisis crítico a la meritocracia, cuestionando la noción de movilidad social basada únicamente en el mérito individual. Sostiene que la meritocracia no es un sistema justo que recompensa el talento y el esfuerzo, sino un mito ideológico que legitima desigualdades sociales y económicas. También evidencia como la educación, la cultura popular y las políticas públicas refuerzan esta idea, generando la ilusión de movilidad social mientras las estructuras de poder permanecen intactas.

El libro se estructura en torno a cinco ejes principales: primero, la meritocracia como mito, en donde se muestra que las oportunidades no son iguales para todos y que la narrativa del esfuerzo personal oculta desigualdades estructurales; segundo, cultura y poder, donde se analiza cómo los medios y la educación promueven la idea de éxito individual y benefician a las élites; tercero,

educación y desigualdad, evidenciando que las instituciones educativas reproducen privilegios y que el mérito es una construcción social; cuarto, trabajo y movilidad social, destacando que el mercado laboral utiliza la meritocracia para justificar diferencias económicas; y quinto, ideología y legitimación, demostrando que la creencia en la meritocracia sostiene la desigualdad y responsabiliza a los fracasados, mientras las élites justifican su posición de poder como merecida.

Entre los conceptos clave desarrollados por Littler está la meritocracia como ideología, el capital cultural y social, la movilidad ilusoria y la desigualdad estructural. Académicamente, la aportación de libro presenta un marco crítico que cuestiona las visiones optimistas de la movilidad social, combinando sociología cultural, teoría crítica y análisis político, mostrando que la meritocracia funciona más como un instrumento de legitimación del poder que como un sistema justo.

Por su parte, Sandel (2020), en su obra *La tiranía del mérito*, analiza críticamente la noción de meritocracia en las sociedades contemporáneas, particularmente en Estados Unidos. El autor sostiene que el ideal meritocrático -la idea de que el éxito depende exclusivamente del talento y el esfuerzo- ha generado efectos sociales y políticos nocivos. Entre ellos destaca la arrogancia de los ganadores, quienes consideran que su posición es enteramente merecida, y la humillación de los perdedores, que perciben su fracaso como responsabilidad únicamente personal. De esta manera, la meritocracia debilita la noción de bien común, al priorizar el mérito individual por encima de la solidaridad y la justicia social.

Sandel organiza su obra en cuatro apartados. En el primero escribe sobre el ascenso de la meritocracia, explica cómo desde la posguerra se promovió la educación y el esfuerzo como vías de movilidad social. La frase "si trabajas duro, podrás llegar lejos" se convirtió en la narrativa central de las democracias liberales. Sin embargo, este discurso generó una división moral: los exitosos se atribuyen todo el mérito, mientras que los rezagados cargan con la culpa de su situación.

En el segundo apartado, los costos ocultos, el autor analiza las consecuencias sociales y psicológicas de esta lógica. Señala que los ganadores desarrollan un sentimiento de autosuficiencia y superioridad moral, mientras que

los perdedores experimentan resentimiento y exclusión, al percibir que el sistema los responsabiliza de su propio destino. Esta dinámica, según Sandel, ha alimentado fenómenos políticos como el populismo y la polarización social.

El tercer apartado, el mercado, la educación y el trabajo, crítica la sobrevaloración del título universitario como medida del mérito. En lugar de nivelar oportunidades, la educación superior se ha convertido en un mecanismo que concentra privilegios de las élites, reforzando así las desigualdades sociales.

Finalmente, en el cuarto apartado, repensar el bien común, Sandel propone superar la tiranía del mérito mediante la recuperación del valor del bien común. Plantea que el éxito individual siempre está mediado por factores sociales y colectivos, y que es necesario reconocer la importancia de la humildad cívica. Asimismo, sugiere la promoción de políticas y valores que fortalezcan la solidaridad, la cooperación y la justicia social, en lugar de centrar la vida pública exclusivamente en el mérito individual.

La aportación de esta obra aborda una crítica de la meritocracia de manera filosófica y política del siglo XXI, mostrando como ha erosionado la cohesión social y alimentando la polarización política. A diferencia de enfoques puramente sociológicos como el de Bourdieu o Little, Sandel ofrece una reflexión normativa y ética, proponiendo alternativas basadas en la justicia, la humildad y el bien común.

En conjunto, estas perspectivas muestran que la relación entre educación y meritocracia es compleja y ambivalente. Mientras que Parsons la concibe como un mecanismo de integración y movilidad, Bourdieu revela su papel en la reproducción y legitimación de desigualdades, y autores contemporáneos como Littler y Sandel destacan los costos simbólicos y éticos de la ideología meritocrática.

Por ello, la meritocracia, en tanto como ideal normativo, busca legitimar la distribución de posiciones sociales en función del mérito individual. No obstante, su aplicación en los sistemas educativos y laborales revela contradicciones profundas, ya que las desigualdades estructurales limitan la igualdad de oportunidades. Es así que el debate actual exige repensar la relación entre mérito, justicia y educación para evitar que el discurso meritocrático se convierta en un mecanismo de exclusión en lugar de movilidad social.

Preguntas de investigación

¿Qué significado tiene el mérito en el proceso de selección en jóvenes que han ingresado y no ingresado al nivel superior?

¿cómo juega el mérito y el esfuerzo para el ingreso al nivel superior?

Aspectos metodológicos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es comprender e interpretar los significados y experiencias de los sujetos en torno a la meritocracia en la educación superior. Este enfoque resulta pertinente porque permite profundizar en los discursos y prácticas que legitiman o cuestionan la noción de mérito en el ámbito académico, considerando las condiciones sociales y culturales que atraviesan a los estudiantes.

El diseño metodológico adoptado fue el estudio de caso, dado que éste permite abordar el fenómeno desde una perspectiva holística e integral, facilitando la triangulación de distintas técnicas de recolección de datos como entrevistas individuales y grupos focales. Además, se optó por un diseño transversal, ya que el trabajo de campo se desarrolló en un periodo relativamente corto, lo cual resultó suficiente para los fines de la investigación.

La unidad de análisis estuvo compuesta, por un lado, por estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) y, por otro, por aspirantes no seleccionados que forman parte del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). La muestra no fue representativa ni probabilística, sino significativa y estratégica, ya que se seleccionaron casos con valor explicativo en función de las preguntas de investigación.

Los criterios de selección incluyeron, en el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, a seis participantes (tres hombres y tres mujeres, de entre 18 y 20 años) de las divisiones de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y Ciencias y Artes para el Diseño (CAD). En cuanto al grupo de aspirantes no seleccionados, se eligieron cuatro participantes (tres hombres y una mujer, también de entre 18 y 20 años) que hubieran presentado examen de admisión en alguna de las universidades públicas de la Ciudad de

México y que participaran activamente en el movimiento de aspirantes excluidos.

Para la recolección de información se emplearon grupos focales y entrevistas semiestructuradas. El grupo focal permitió identificar y explorar cómo piensan y se comportan los sujetos en relación con la noción de mérito y la justicia educativa, así como profundizar en los porqués y cómo de sus posturas colectivas. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas facilitaron una interacción directa y cercana con los participantes, posibilitando captar tanto información verbal como expresiones gestuales y corporales.

En cuanto al análisis de los datos, éste se realizó mediante la teoría fundamentada, una metodología desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967). A diferencia de los enfoques tradicionales que parten de hipótesis previas, la teoría fundamentada se caracteriza por generar teoría desde los datos, es decir, por construir explicaciones y categorías emergentes de manera inductiva. Su propósito es elaborar teorías sustantivas que den cuenta de la realidad social a partir de los significados subjetivos y las experiencias narradas por los actores.

El procedimiento analítico se llevó a cabo en tres fases:

1. Codificación abierta, donde se fragmentaron los datos para identificar conceptos iniciales y primeras categorías.
2. Codificación axial, en la que se agruparon y relacionaron dichas categorías, identificando patrones y conexiones.
3. Codificación selectiva, que permitió integrar las categorías en torno a una categoría central que articula la teoría emergente.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para la presente investigación porque permitió rescatar la perspectiva de los participantes y reconstruir sus experiencias en torno a la meritocracia en la educación superior. A través de este proceso, emergieron categorías que revelan tanto los discursos que legitiman el mérito académico como aquellos que evidencian las desigualdades estructurales que enfrentan los estudiantes y aspirantes. Dichas categorías difícilmente habrían sido identificadas mediante otras metodologías.

Finalmente, para fortalecer la validez del estudio se empleó la triangulación de técnicas y fuentes, complementando narrativas individuales con dinámicas

colectivas. Asimismo, se observaron los principios éticos de la investigación cualitativa, garantizando la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto a la integridad de los participantes.

El contexto de la educación superior: Neoliberalismo y exclusión

A mediados de la década de los 80, los Estados latinoamericanos experimentaron una reconfiguración estructural en la que se vieron compelidos a subordinar la garantía de los derechos sociales —educación, salud y vivienda— a las exigencias de la economía global de mercado. Esta coyuntura determinó la orientación de las políticas públicas contemporáneas. Las reformas implementadas en la región no fueron procesos autónomos, sino derivaciones de prescripciones externas emanadas de organismos financieros internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Bajo la égida de la globalización, los gobiernos regionales adoptaron un nuevo paradigma funcional: la reducción del gasto público y el traslado de la responsabilidad del bienestar al ámbito privado. En este escenario, el acceso a servicios básicos se desplazó de una lógica de derechos ciudadanos a una de meritocracia individual, donde el éxito o el fracaso dependen exclusivamente del esfuerzo personal.

La construcción ideológica del Estado evaluador

El aparato ideológico estatal operó para legitimar la contracción del gasto social, estigmatizando el modelo de Estado de Bienestar como un inhibidor del progreso individual. En México, este cambio se materializó drásticamente en 1982 con una reducción nominal superior al 50% en el presupuesto educativo; una fractura estructural que redefinió el papel de la instrucción escolar en el desarrollo nacional.

Como señala Hugo Aboites (2010), el ideal histórico de la "educación para todos" fue desplazado por una retórica de racionalización de recursos. A pesar de que el discurso oficial enfatizaba el incremento de la matrícula, la operatividad del sistema se subordinó a dos categorías rectores que desde entonces articulan la política educativa: calidad y evaluación.

El paradigma de la evaluación y la reproducción de la desigualdad

Esta transición consolidó una visión de la educación basada en el rendimiento académico como filtro de permanencia. No obstante, esta estructura presenta dos contradicciones fundamentales:

La brecha de equidad: El sistema penaliza a quienes obtienen resultados desfavorables restringiéndoles el acceso a recursos de mejora, lo que genera un ciclo de retroalimentación donde la precariedad socioeconómica se traduce en exclusión educativa, consolidando privilegios preexistentes.

La estandarización de la diversidad: Los instrumentos de evaluación pretenden aplicar métricas universales a sujetos cuya naturaleza y contextos son intrínsecamente heterogéneos.

En consecuencia, se ha fortalecido una narrativa que sustenta la mercantilización, privatización y elitización del sistema, bajo la premisa de que los beneficios deben concentrarse en "los más aptos". Este enfoque intenta transmutar la educación de un derecho humano inalienable a un servicio mercantilizado o, en el escenario más optimista, un privilegio condicionado al mérito.

Finalmente, ante la insuficiente capacidad institucional para garantizar la cobertura en el nivel superior, el examen de ingreso funge como un mecanismo de control simbólico. Este traslada la responsabilidad de la exclusión al individuo, generando un proceso de estigmatización social. Al etiquetar a los jóvenes como "no aptos" o "reprobados", el sistema oculta sus propias carencias estructurales, validando la falacia de que la falta de un espacio académico es consecuencia de una deficiencia intelectual y no de una omisión del Estado.

Marco Contextual: De la educación como derecho al modelo de selección meritocrática

El giro neoliberal y la racionalización del gasto educativo

A mediados de la década de los 80, los Estados latinoamericanos experimentaron una reconfiguración estructural impulsada por la necesidad de insertarse en la economía mundial del capital. Bajo la dirección de organismos

internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la OCDE, se impuso una agenda de reducción del gasto público. Este cambio de paradigma subordinó la garantía de derechos sociales – educación, salud y vivienda– a una lógica de mercado, donde el bienestar dejó de ser una obligación estatal para convertirse en una responsabilidad individual.

Como señala Hugo Aboites (2010), a partir de los años 80, el ideal de la "educación para todos" fue desplazado por una retórica de racionalización de recursos. Esta transición consolidó a la calidad y la evaluación como los ejes rectores de la política educativa. En este contexto, el éxito académico comenzó a percibirse no como un derecho ciudadano, sino como el resultado del mérito y el rendimiento individual.

El examen de admisión como mecanismo de exclusión

En México, esta política de racionalización se materializa en los procesos de selección para el nivel superior. Instituciones de alta demanda como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) emplean exámenes estandarizados que funcionan como un "cuello de botella" frente a la insuficiencia de la oferta educativa.

Si bien existen mecanismos como el pase reglamentado, la mayoría de los aspirantes debe someterse a pruebas de alta presión. Este proceso transforma la transición académica en una competencia de suma cero, donde los estudiantes se ven obligados a recurrir a recursos externos (clases particulares y materiales de apoyo) para incrementar sus posibilidades de éxito, lo cual profundiza las brechas de equidad entre quienes cuentan con capital económico y quienes no.

La experiencia fenomenológica del aspirante: tensión y salud mental

El día de la aplicación del examen representa la culminación de un periodo de intensa carga emocional. Los aspirantes no solo enfrentan desafíos cognitivos, sino también condiciones físicas adversas: traslados prolongados, ayunos y entornos saturados. La atmósfera de las sedes refleja una tensión palpable, pues los jóvenes son conscientes de que el desempeño de tres horas dictaminará su

trayectoria profesional y su movilidad social.

Esta presión sistémica tiene correlatos directos en la salud mental, manifestándose en cuadros de estrés crónico, insomnio y ansiedad. La expectativa familiar y social actúa como un catalizador que exagera la vulnerabilidad emocional del estudiante durante este periodo crítico.

El impacto de la exclusión: estigmatización y daño simbólico

El impacto más profundo ocurre tras la publicación de resultados. El estatus de "no seleccionado" suele ser internalizado como un fracaso personal y no como una deficiencia del sistema. Este proceso genera una autoestigmatización donde el joven vincula su valía intelectual únicamente al puntaje obtenido.

A nivel social, el fenómeno se agrava mediante el juicio de valor y la falta de comprensión de las complejidades del sistema de admisión. La sociedad y los medios de comunicación suelen etiquetar a estos jóvenes como "los reprobados" o "excluidos", reforzando un estigma que afecta su autoconcepto y sus relaciones familiares. Al responsabilizar simbólicamente al estudiante por no haber conseguido un lugar, el Estado diluye su propia responsabilidad institucional, consolidando la idea de que la educación es un privilegio reservado para "los mejores" y no un derecho humano inalienable.

El examen de admisión: entre el funcionalismo y la reproducción social

El proceso de selección en instituciones como la UNAM, la UAM y el IPN puede ser analizado bajo dos prismas sociológicos divergentes:

Desde la visión de Talcott Parsons, la escuela actúa como una agencia de socialización que asigna roles mediante la selección meritocrática. En este sentido, el examen de admisión cumpliría una función socializadora y de asignación, donde el sistema garantiza que los puestos más complejos sean ocupados por los individuos con mayores capacidades y motivación. Para el funcionalismo, el proceso de selección es neutral y necesario para el equilibrio del sistema social, premiando el rendimiento individual sobre el estatus heredado.

En contraposición, Pierre Bourdieu argumenta que el sistema educativo no

es un terreno neutral, sino un mecanismo de reproducción cultural. Los exámenes estandarizados no miden solo el talento innato, sino el capital cultural heredado. Bourdieu sostiene que la escuela valida la cultura de las clases dominantes, transformando las diferencias sociales en diferencias de mérito escolar. Así, el examen funciona como un filtro que favorece a quienes poseen el habitus y los recursos lingüísticos y culturales previos, legitimando la desigualdad social al presentarla como un resultado académico objetivo.

La presión sistémica que enfrentan los aspirantes —manifestada en estrés crónico y ansiedad— trasciende lo emocional para convertirse en lo que Bourdieu denomina violencia simbólica. Este concepto se refiere a la capacidad del sistema para imponer significaciones como legítimas, ocultando las relaciones de fuerza que las sustentan.

Cuando un estudiante es "no seleccionado", no solo se le niega el acceso físico a la universidad, sino que se le impone una carga de culpabilidad. El aparato institucional, al presentarse bajo una fachada de igualdad de oportunidades (perspectiva funcionalista), logra que el individuo excluido internalice su fracaso. El joven no cuestiona la insuficiencia de cupos o la disparidad de su formación previa, sino que acepta la sentencia de "reprobado" como una verdad sobre su propia valía intelectual.

Finalmente, el impacto personal de revisar un resultado negativo provoca una fractura en la identidad del aspirante. La autoestigmatización es la culminación del proceso de reproducción social: el individuo llega a creer que su posición subordinada es justa y natural.

A nivel social, los medios y el entorno familiar refuerzan esta visión al etiquetar a los jóvenes como "excluidos", ignorando que el examen de 120 preguntas es, en realidad, un instrumento que mide la proximidad del estudiante a la norma cultural dominante. De este modo, el sistema educativo cumple su función de legitimación: convencer a los "vencidos" de que su exclusión es producto de su propia carencia de mérito, despolitizando así un problema de falta de capacidad institucional y justicia social.

Trayectorias de Persistencia y Exclusión: Un Análisis de las Experiencias de Selección en la Educación Superior

Dinámicas de ingreso y persistencia en la UAM-Xochimilco

El acceso a la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X) no se presenta como un evento lineal, sino como un proceso de persistencia que pone a prueba la subjetividad del aspirante. En los casos analizados, se observa que el ingreso rara vez ocurre en el primer intento, lo que obliga a los estudiantes a transitar por una fase de "aprendizaje del examen".

Desde una perspectiva funcionalista (Parsons), los aspirantes asumen que el éxito depende estrictamente del ajuste de su conducta a las demandas del sistema (estudiar más, tomar cursos). Sin embargo, la realidad de quienes, a pesar de haber incrementado su preparación y quedarse a escasos aciertos de la selección, continúan siendo excluidos, revela las fisuras del mérito. La experiencia de la estudiante que requirió tres intentos para ingresar evidencia que el examen no solo mide conocimientos, sino la capacidad de resistencia psicológica y la adaptación a una métrica estandarizada.

El capital social y el soporte emocional como diferenciadores

Un hallazgo crítico en las entrevistas es la centralidad del apoyo familiar. Para la mayoría de los seleccionados, la familia no solo proveyó recursos materiales para cursos privados, sino que operó como un soporte emocional que mitigó la ansiedad y evitó la deserción.

Bajo la lente de Bourdieu, este acompañamiento puede interpretarse como una forma de capital social y cultural. Mientras que algunos estudiantes cuentan con un entorno que "naturaliza" la educación superior y fomenta la mentalización necesaria para el éxito, otros deben autogestionar su motivación, enfrentando el proceso con una carga emocional doble: la presión del examen y la precariedad de sus redes de apoyo.

Del "no seleccionado" a la movilización: El caso del MAES

En contraste, los aspirantes vinculados al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) presentan trayectorias marcadas por la sorpresa y el cuestionamiento del sistema. Para aquellos que recién egresaron del bachillerato, el rechazo inicial produjo una crisis de identidad; la cercanía al puntaje de corte (el caso de los "dos aciertos") no fue vista como un logro, sino

como una evidencia de la arbitrariedad del filtro.

La experiencia de los integrantes del MAES permite observar la violencia simbólica en su estado puro:

1. La internalización del fracaso: Estudiantes que, tras estudiar durante meses y no obtener un lugar, comienzan a cuestionar su propia inteligencia o esfuerzo.
2. La desvinculación temporal: Aquellos que llevan años alejados de las aulas experimentan una erosión de su capital escolar, lo que dificulta la competencia contra egresados recientes.

El tránsito hacia el MAES representa una ruptura con la visión funcionalista. Al organizarse colectivamente, estos jóvenes dejan de culpar a sus "deficiencias" personales (como "no ser bueno en matemáticas") y comienzan a señalar la falta de capacidad institucional como la verdadera causa de su exclusión. Así, la frustración individual se transforma en una demanda política, desafiando la narrativa de que la educación superior es un privilegio que solo "los mejores" merecen.

A partir de la codificación, emerge una tensión primordial: los estudiantes operan bajo una "Disonancia Meritocrática". Reconocen que el sistema es injusto y estructuralmente limitado, pero actúan como si el éxito dependiera únicamente de ellos.

A. La preparación como "Inversión de Riesgo"

"gracias a este curso estoy aquí"

"ingresé a un curso del CONAMAT y estuve casi 1 año estudiando a todo lo que daba para ingresar"

"Yo estudié de manera autodidacta los tres años"

"empecé con la guía desde que me la dieron. Iba con mis profesores y me enseñaban"

"...me preparé lo suficiente. Muchos de mis maestros me apoyaron en algunos temas que no sabía"

"6 meses me voy preparando para presentarlo"

"... muchas opciones, son tan parecidas que parece que lo único que quieren es confundirte y hacerte trampa"

"La otra cosa es la suerte porque son cuatro incisos de los cuatro incisos. Tú podrías decir esta pregunta es la correcta, pero para ellos va a ser otra"

Los testimonios de ambos grupos coinciden en que el examen requiere una preparación técnica (cursos como CONAMAT) o autodidacta. Sin embargo, surge el código de "La Suerte" como una categoría emergente. Para los estudiantes, el examen no es una medición pura de conocimientos, sino un evento aleatorio donde "por dos aciertos" se define una vida. Esta percepción de azar rompe con la lógica funcionalista de Parsons y se acerca a la crítica de Bourdieu, donde el examen es una lotería que favorece a quienes ya poseen el código cultural.

B. El Examen como "Violencia Simbólica" y Salud Mental

"suenan absurdo, pero es créete que vas a quedar y te quedas"

"es importante cómo te sientas... yo no me sentía bien, tanto físicamente, emocionalmente pero ahora que volví a intentar hacer el examen, me di la confianza en decir "sí puedo" sí he podido con otras cosas, un examen no me va a determinar de lo que soy capaz"

"los nervios, que también te van confundiendo y todo lo que habías estudiado lo olvidas en ese mismo momento"

"yo siento que le atribuye no haberme quedado a los nervios del momento"

Los estudiantes vinculan su desempeño a su estado anímico ("créete que vas a quedar"). Aquí, la teoría fundamentada revela que los sujetos psicologizan un problema político. En lugar de señalar la falta de cupos (problema estructural), los aspirantes se culpan por sus "nervios" o su "falta de confianza". Esta es la forma más pura de la Violencia Simbólica: el excluido asume la responsabilidad de su exclusión.

C. Crítica a la Memoria y la Meritocracia de Sandel

"los nervios, que también te van confundiendo y todo lo que habías estudiado lo olvidas en ese mismo momento"

"yo siento que le atribuye no haberme quedado a los nervios del momento"

"los exámenes básicamente son pura memoria"

"pues los exámenes de tanto de la UNAM como del IPN solo califican la memoria"

Existe una crítica compartida hacia la "Evaluación de la Memoria". Los alumnos perciben que el examen no mide "inteligencia" o "conocimiento", sino la

capacidad de almacenar datos de forma mecánica. Esto refuerza la tesis de Michael Sandel: la meritocracia genera una "soberbia del ganador" (yo me esforcé, yo lo logré) y una "humillación del perdedor" (no fui suficiente). Incluso los seleccionados admiten la injusticia, pero justifican el método como el "único posible" ante la explosión demográfica.

3. Síntesis Teórica: El "Embudo de la Desigualdad"

"Siento que no es justo porque un examen no te va a definir. Puedes aprender muchas cosas en el transcurso que tú estudias. Por decir, hay personas que no estudian y tienen las experiencias y cuando hacen el examen puede que no se queden, pero ya no es lo mismo"

"no lo considero algo justo porque un examen no mide tus conocimientos... He visto personas que tienen un buen nivel económico y son los que están estudiando y los que menos saben. Hay personas que trabajan, estudian y hacen de todo para poder quedarse, pero por no tener un buen estatus económico las universidades lo rechazan. [...] tuve la oportunidad de conocer que una de mis amistades entró por palancas a la UNAM y fue como de "entonces para qué hacen exámenes, si al final de cuentas van a meter a quien quieran"

"Bueno, de ser justo no es justo. Pero para mí sí fue necesario, porque de haber seguido o entrado así a la universidad hubiera entrado con muy pocas ganas, como que me hizo hacer esforzarme por lo que quiero. Entonces fue más como un incentivo, pero realmente si no es nada justo. Hay muy pocos lugares. También, pero es que somos una gran cantidad de población, entonces sería muy difícil tener otro tipo de método de ingreso"

"Bueno, yo tampoco lo considero justo porque pues los exámenes de tanto de la UNAM como del IPN solo califican la memoria"

"yo no considero que sea muy justo y te lo digo yo, que hasta la fecha no había reprobado ningún examen en mi vida [...]. Algunas preguntas tienen la respuesta de la pregunta anterior o son a veces demasiado obvias las que no son correctas, que las que son obvias. ... da demasiada prioridad a lo que es la parte de matemáticas y competencia escrita y de lectura, o sea, no digo que esté mal o eso, pero para algunas ciertas áreas.... Al igual que muchas opciones, son tan parecidas que parece que lo único que quieren es confundirte y hacerte trampa"

"es muy injusto, ya que también los conocimientos básicos que aprendes en la prepa. En mi caso hay algunas cosas en la prepa que en el examen no venían o que no venían en la guía, pero en el examen sí"

"más que nada el examen te excluye tanto si eres mujer o como cuánto percibe tu familia o pues dónde vives... En cuestión de las mujeres, a mí me pasó que en mi salón la mayoría de los hombres que hizo el examen se quedó y de las mujeres fueron como dos que se quedaron y fue como ¿qué

pasó ahí? si se supone que quien tú dirías que se quedaría en la universidad ni siquiera se quedó
“ella es bien matadita”

Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, el análisis de las entrevistas permitió reconstruir las experiencias de los jóvenes frente al examen de admisión, identificando tanto elementos compartidos como diferencias entre los estudiantes de nuevo ingreso de la UAM-Xochimilco y los aspirantes no seleccionados pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). Más que centrarse únicamente en el resultado obtenido, el análisis permitió reconocer cómo ambos grupos otorgan significado al examen y construyen explicaciones sobre el proceso de selección.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, la mayoría había presentado el examen en más de una ocasión. Las experiencias muestran que el primer intento fue concebido como un acercamiento inicial, mientras que los intentos posteriores estuvieron marcados por una preparación más sistemática. Los resultados obtenidos en la primera aplicación impulsaron a quienes no fueron seleccionados a modificar sus estrategias de estudio mediante cursos particulares, preparación autodidacta o el apoyo de personas que previamente habían presentado el examen. En consecuencia, el examen comenzó a ser entendido como un proceso que demanda una preparación específica más allá de los conocimientos adquiridos durante el bachillerato.

Asimismo, los testimonios muestran que el acompañamiento familiar desempeñó un papel importante durante este proceso. El apoyo emocional y económico recibido permitió a varios estudiantes mantener la motivación para continuar preparándose después de no haber sido seleccionados. Del mismo modo, algunos entrevistados señalaron que el estado emocional con el que enfrentaron el examen también influyó en su desempeño, atribuyendo parte de su éxito a la confianza adquirida durante los intentos posteriores.

Las experiencias de los aspirantes no seleccionados del MAES presentan una trayectoria semejante en cuanto a la preparación previa. La mayoría consideró necesario estudiar antes de presentar el examen, recurriendo principalmente a la guía oficial, al apoyo de profesores del bachillerato o al estudio independiente.

Incluso aquellos que inicialmente no se prepararon modificaron sus hábitos de estudio después de conocer sus primeros resultados, dedicando varios meses a prepararse para nuevos intentos.

No obstante, a diferencia de los estudiantes seleccionados, los aspirantes del MAES experimentaron que el incremento en el tiempo de estudio no necesariamente se tradujo en un resultado favorable. Algunos entrevistados relataron haber obtenido prácticamente el mismo resultado después de varios meses de preparación, mientras que otros cuestionaron que diferencias mínimas de aciertos fueran suficientes para determinar su exclusión del sistema educativo. Estas experiencias generaron sentimientos de frustración e incertidumbre respecto a la eficacia del esfuerzo realizado.

La comparación entre ambos grupos permitió identificar un aspecto común que posteriormente se consolidó como una categoría analítica durante el proceso de codificación: independientemente de haber sido seleccionados o no, todos los participantes conciben el examen de admisión como una evaluación que requiere preparación previa. Esta percepción constituye uno de los principales hallazgos emergentes de la investigación, pues muestra que el examen es entendido por los propios jóvenes como un proceso para el cual es necesario desarrollar estrategias específicas de estudio y preparación, independientemente del resultado obtenido.

Análisis desde la perspectiva de aspirantes seleccionados y no seleccionados

Siguiendo el procedimiento analítico de la teoría fundamentada, las experiencias de ambos grupos fueron comparadas de manera constante con el propósito de identificar regularidades, diferencias y significados compartidos sobre el proceso de selección. A partir de este ejercicio emergieron diversas categorías que permiten comprender cómo los propios jóvenes interpretan el examen de admisión y el papel que desempeña dentro del acceso a la educación superior.

El primer hallazgo que emergió del análisis es que tanto los estudiantes de nuevo ingreso como los aspirantes no seleccionados conciben el examen como una prueba que requiere preparación previa. Esta categoría apareció de manera reiterada en ambos grupos y constituye el eje desde el cual los participantes

interpretan sus experiencias.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, esta idea se refleja en testimonios donde la preparación aparece como el principal factor que explica el ingreso a la universidad. Los entrevistados relatan haber recurrido a cursos especializados, al estudio autodidacta o a periodos prolongados de preparación antes de obtener un resultado favorable. En este grupo, el examen es percibido como una evaluación que premia el esfuerzo invertido en el estudio.

En contraste, entre los aspirantes no seleccionados del MAES también aparece la convicción de que es indispensable prepararse para presentar el examen. Sus testimonios muestran procesos de estudio similares, apoyándose en profesores, guías oficiales y preparación independiente. Sin embargo, en este grupo la preparación no siempre se traduce en la obtención de un lugar, lo que genera una tensión entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos.

Esta comparación permitió identificar que la preparación constituye una condición considerada necesaria por ambos grupos, aunque no suficiente para explicar el ingreso a la universidad. Es precisamente esta diferencia entre preparación y resultado la que dio origen a nuevas categorías emergentes durante el análisis.

Un segundo hallazgo muestra que ambos grupos atribuyen parte del resultado a factores ajenos al esfuerzo individual, particularmente a la suerte. Aunque reconocen la importancia de estudiar, los participantes consideran que el examen incorpora elementos de incertidumbre que escapan al control del sustentante, como la selección de preguntas, diferencias mínimas de aciertos o la ambigüedad de algunas opciones de respuesta. De esta forma, el discurso meritocrático basado exclusivamente en el esfuerzo comienza a ser cuestionado desde las propias experiencias de los entrevistados.

De manera semejante, emergió otra categoría relacionada con la influencia del estado emocional durante la aplicación del examen. Tanto los estudiantes seleccionados como los no seleccionados señalaron que los nervios, la confianza personal y la preparación psicológica pueden modificar significativamente el desempeño, independientemente del nivel de conocimientos adquiridos.

Finalmente, otra categoría recurrente fue la percepción de que el examen

privilegia la memorización por encima de otras capacidades académicas. Particularmente entre los estudiantes de nuevo ingreso surgió la idea de que el éxito depende, en buena medida, de recordar información específica más que de demostrar competencias analíticas o de razonamiento.

En conjunto, estas categorías muestran que las experiencias de ambos grupos no responden a una oposición entre quienes lograron ingresar y quienes fueron excluidos, sino que revelan una construcción compartida sobre el examen de admisión. Los participantes coinciden en reconocer la necesidad de prepararse y esforzarse; sin embargo, al mismo tiempo identifican factores que limitan la capacidad del examen para recompensar únicamente el mérito individual. Esta tensión constituye uno de los principales hallazgos de la investigación y sirve como punto de partida para el análisis posterior desde las perspectivas funcionalista y reproducciónista.

Discusión final: los capitales que explican las experiencias diferenciadas frente al examen de admisión

Con base en lo previamente expuesto en el capítulo anterior, particularmente en la identificación de la disonancia meritocrática como categoría central, este apartado profundiza en las condiciones sociales que ayudan a explicar las distintas experiencias de los aspirantes frente al examen de admisión. Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, el proceso de codificación axial permitió reorganizar las categorías emergentes alrededor de dos dimensiones analíticas: el desempeño académico y el mérito. No obstante, más que comprenderlas como dimensiones independientes, el análisis permitió identificar la manera en que ambas se encuentran atravesadas por las distintas formas de capital que poseen los estudiantes y que configuran sus posibilidades reales de competir por un lugar en la educación superior.

Uno de los primeros hallazgos muestra que las diferencias entre quienes lograron ingresar y quienes permanecieron excluidos no radican únicamente en el esfuerzo realizado para presentar el examen. Como se expuso en el capítulo anterior, ambos grupos reconocen la preparación como un requisito indispensable para aspirar a un lugar en la universidad. Sin embargo, las entrevistas muestran que las condiciones bajo las cuales se desarrolla dicha preparación son distintas.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, la preparación aparece vinculada a una mayor disponibilidad de recursos para invertir en el proceso de admisión. Algunos participantes mencionan haber asistido a cursos especializados o disponer de materiales de estudio sin restricciones económicas, mientras que otros destacan que nunca tuvieron limitaciones para adquirir aquello que necesitaban para sus estudios:

"Afortunadamente no hemos tenido así problemas serios de dinero, tanto mi papá como mi mamá, pues son contadores."

"Desde que empecé mis estudios, nunca me han limitado en nada en que no puedo tener nada para mis estudios."

A partir de estas experiencias emergió la categoría preparación como capital invertido, entendida como la posibilidad de transformar determinados recursos económicos en mayores oportunidades de preparación. Incluso entre

quienes no asistieron a cursos particulares, la experiencia acumulada en intentos anteriores y la continuidad de sus hábitos de estudio muestran trayectorias caracterizadas por una preparación constante que difícilmente puede explicarse únicamente desde la voluntad individual.

Por el contrario, entre los aspirantes no seleccionados del MAES la preparación se construye principalmente a partir de los recursos disponibles en su entorno inmediato. Las guías oficiales, el acompañamiento de profesores de bachillerato y el estudio autodidacta constituyen las principales estrategias para enfrentar el examen. En este grupo emergió la categoría autosuficiencia académica percibida, ya que varios participantes consideraban que los conocimientos adquiridos durante el bachillerato serían suficientes para obtener un resultado favorable. Sin embargo, esta expectativa convivía con otra categoría igualmente relevante: las limitaciones estructurales de acceso, reflejadas en la imposibilidad de costear cursos especializados o materiales complementarios de preparación.

Asimismo, algunos aspirantes presentaban trayectorias educativas interrumpidas durante varios años, situación que implicó comenzar el proceso de preparación desde condiciones menos favorables. Lejos de abandonar el objetivo de ingresar a la universidad, estos participantes desarrollaron diversas estrategias para fortalecer los conocimientos que identificaban como débiles, configurando una categoría emergente que puede denominarse resiliencia académica. Este hallazgo resulta particularmente relevante porque cuestiona la idea de que el fracaso en el examen responde simplemente a una falta de esfuerzo.

Hasta este punto podría sostenerse, desde una perspectiva funcionalista, que las diferencias observadas responden al desempeño individual de cada aspirante. Sin embargo, al incorporar los planteamientos de Pierre Bourdieu, el análisis muestra que dicho desempeño no puede separarse de las condiciones sociales que acompañan las trayectorias educativas. Las experiencias reconstruidas evidencian que el mérito se encuentra profundamente mediado por las distintas formas de capital económico, cultural y social.

En cuanto al capital económico, las diferencias no aparecen necesariamente como situaciones de pobreza extrema o carencias absolutas,

sino como distintos niveles de disponibilidad de recursos para afrontar el proceso de selección. Mientras algunos estudiantes de nuevo ingreso pudieron acceder a cursos particulares o disponer de materiales sin restricciones, los aspirantes no seleccionados recurrieron principalmente a los recursos gratuitos disponibles en sus comunidades. Resulta significativo que ambos grupos perciban el apoyo económico familiar como suficiente; sin embargo, esta percepción no elimina las diferencias objetivas en las oportunidades de preparación, sino que evidencia cómo dichas desigualdades suelen naturalizarse y dejar de ser reconocidas por los propios estudiantes.

El capital cultural también constituye un elemento que ayuda a comprender las distintas trayectorias, aunque no de manera determinante. En varios casos de estudiantes de nuevo ingreso los padres contaban con estudios universitarios o incluso de posgrado:

"Mi papá tiene doctorado en derecho y mi mamá creo que se quedó en la licenciatura."

Mientras que entre algunos aspirantes no seleccionados predominaban trayectorias familiares con menor escolaridad:

"Mi papá solo pudo estudiar hasta la primaria por cuestiones económicas de su familia y mi mamá igual hasta la secundaria."

No obstante, la investigación también identifica casos que contradicen esta tendencia. Algunos aspirantes no seleccionados provenían de familias donde la mayoría de sus integrantes había cursado estudios universitarios, mientras que uno de los estudiantes de nuevo ingreso tenía padres con niveles educativos considerablemente menores. Este hallazgo impide establecer una relación lineal entre escolaridad familiar e ingreso a la universidad y sugiere que el capital cultural actúa en interacción con otros factores.

Más allá del nivel educativo de los padres, las entrevistas permiten identificar un aspecto que adquiere mayor relevancia: el valor que las familias otorgan a la educación superior. Tanto los estudiantes seleccionados como los

aspirantes no seleccionados describen hogares donde continuar estudiando constituye una expectativa compartida y socialmente valorada. Los testimonios muestran familias que impulsan a sus hijos a presentar nuevamente el examen, que ofrecen apoyo económico mientras continúan estudiando y que fortalecen emocionalmente a los jóvenes después de un resultado desfavorable.

"Mis papás me impulsaron otra vez para estudiar. No querían que me quedara solamente con la prepa."

"Mis papás me dijeron que no es el último año... Tengo demasiado apoyo de mis padres y más que nada apoyo de mi hermano tanto económico como moral."

Desde la perspectiva de Bourdieu, este acompañamiento puede comprenderse como una expresión del capital social, pero también como una manifestación del capital cultural familiar. Más que limitarse al respaldo económico, estas familias transmiten expectativas educativas, confianza y legitimidad hacia la educación superior como un proyecto deseable. En otras palabras, el apoyo familiar constituye un recurso simbólico que fortalece las trayectorias escolares y permite sostener las aspiraciones universitarias incluso después de experimentar el rechazo.

Sin embargo, el análisis también permite observar que este capital social no garantiza por sí mismo el ingreso. Tanto estudiantes seleccionados como aspirantes no seleccionados cuentan con familias que los apoyan, los motivan y reconocen el valor de la educación superior. Esto significa que las diferencias entre ambos grupos no pueden explicarse por la presencia o ausencia de apoyo familiar, sino por la forma en que éste interactúa con otros recursos disponibles y con las propias limitaciones estructurales del sistema de selección.

En conjunto, estos hallazgos permiten profundizar la discusión desarrollada en el capítulo anterior respecto a la disonancia meritocrática. Los participantes continúan interpretando el examen desde un discurso donde el esfuerzo ocupa un lugar central; sin embargo, las experiencias muestran que la eficacia de dicho esfuerzo depende de condiciones que exceden el control individual. El mérito, lejos de constituir un criterio completamente neutral, se encuentra condicionado

por la disponibilidad desigual de recursos económicos, culturales y sociales, así como por la limitada oferta de lugares en las instituciones públicas de educación superior.

De esta manera, la teoría fundamentada permite comprender que el examen de admisión funciona simultáneamente como un mecanismo de evaluación y como un dispositivo de legitimación de las desigualdades. Aunque los propios aspirantes explican su éxito o fracaso apelando al estudio, la disciplina, los nervios o la confianza, el análisis comparativo evidencia que estas experiencias están profundamente atravesadas por las condiciones sociales de origen. La aparente igualdad de oportunidades que sostiene el discurso meritocrático termina ocultando que los estudiantes compiten desde posiciones desiguales.

En síntesis, la principal aportación de este estudio consiste en mostrar que las diferencias entre quienes ingresan y quienes permanecen excluidos no pueden reducirse al esfuerzo individual. Si bien el mérito continúa siendo un elemento necesario dentro del proceso de selección, éste se encuentra condicionado por la distribución desigual de capitales y por las limitaciones estructurales del propio sistema educativo. En consecuencia, la justicia del examen no puede evaluarse únicamente a partir del rendimiento obtenido, sino también de las condiciones sociales desde las cuales cada aspirante construye su trayectoria educativa y enfrenta el proceso de admisión.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito comprender el significado que adquiere el mérito en el proceso de selección para el ingreso a la educación superior a partir de las experiencias de estudiantes que lograron ingresar a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y de aspirantes no seleccionados pertenecientes al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). Desde un enfoque cualitativo y mediante la teoría fundamentada, fue posible reconstruir las interpretaciones, significados y experiencias de ambos grupos, permitiendo ir más allá de una explicación centrada exclusivamente en los resultados del examen de admisión para comprender las condiciones sociales que configuran dichas trayectorias.

Uno de los principales hallazgos de la investigación es que el mérito no constituye una categoría unívoca ni puede entenderse únicamente como el resultado del esfuerzo individual. Si bien los participantes reconocen la importancia de la preparación, la disciplina y la constancia para enfrentar el examen, las experiencias analizadas muestran que estos elementos no son suficientes para explicar el ingreso o la exclusión del sistema de educación superior. Tanto quienes fueron seleccionados como quienes permanecieron fuera de la universidad compartieron procesos prolongados de estudio, múltiples intentos de ingreso y una fuerte disposición para continuar preparándose. En consecuencia, el esfuerzo aparece como una condición necesaria, pero no suficiente, para acceder a un lugar en las instituciones públicas de educación superior.

A través del proceso de codificación emergió como categoría central la disonancia meritocrática, entendida como la tensión entre un discurso que atribuye el éxito al esfuerzo personal y unas experiencias que evidencian la influencia de factores estructurales que escapan al control de los propios aspirantes. Esta categoría permitió comprender que los jóvenes continúan interpretando el examen desde la lógica del mérito, aun cuando reconocen que existen elementos como la disponibilidad de espacios, la incertidumbre del propio instrumento de evaluación, el estado emocional durante la aplicación o diferencias mínimas de aciertos que pueden modificar el resultado final. De este modo, las

narrativas de los participantes muestran que la idea de igualdad de oportunidades convive con el reconocimiento de desigualdades que condicionan el proceso de selección.

En este sentido, el diálogo entre la teoría fundamentada y las perspectivas de Talcott Parsons, Pierre Bourdieu y Michael Sandel permitió ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. Desde la visión funcionalista, el examen de admisión aparece como un mecanismo legítimo de asignación de posiciones sociales basado en el rendimiento individual. Sin embargo, los hallazgos empíricos evidencian que dicha explicación resulta insuficiente para comprender las experiencias de los aspirantes. En contraste, la teoría de la reproducción de Bourdieu permitió identificar cómo las distintas formas de capital económico, cultural y social intervienen en la construcción de las trayectorias educativas y en las oportunidades reales de preparación, mientras que la crítica de Sandel contribuyó a problematizar los efectos éticos y simbólicos de un sistema que atribuye el éxito exclusivamente al mérito personal e invisibiliza las condiciones sociales que lo hacen posible.

Particularmente relevante fue identificar que las diferencias entre ambos grupos no radican únicamente en la cantidad de esfuerzo invertido, sino en las condiciones desde las cuales dicho esfuerzo puede desarrollarse. La disponibilidad de recursos económicos permitió que algunos estudiantes accedieran a cursos especializados, materiales de estudio o periodos exclusivos de preparación, mientras que otros recurrieron a estrategias construidas a partir de los recursos disponibles en su entorno inmediato. Asimismo, el nivel educativo de los padres y el valor que las familias otorgan a la educación superior aparecieron como elementos que favorecen la construcción de expectativas académicas, el acompañamiento durante el proceso de admisión y la persistencia después de un resultado desfavorable. No obstante, la investigación también mostró que ninguno de estos capitales opera de manera determinante ni garantiza el ingreso, sino que interactúa con otros factores individuales e institucionales que configuran experiencias diferenciadas.

Otro de los aportes de este estudio consiste en evidenciar el papel del apoyo familiar como una forma de capital social que fortalece las trayectorias

educativas. Más allá del respaldo económico, las familias transmiten confianza, expectativas y legitimidad hacia la educación superior como un proyecto de vida. Tanto estudiantes seleccionados como aspirantes no seleccionados reconocen este acompañamiento como un elemento fundamental para sostener su motivación y persistir en el objetivo de ingresar a la universidad. Sin embargo, aun cuando este apoyo está presente, las posibilidades de acceso continúan dependiendo de un sistema de selección que opera bajo condiciones de competencia profundamente desiguales.

De igual forma, la investigación permitió recuperar dimensiones que suelen quedar invisibilizadas en los estudios sobre el acceso a la educación superior. Las narrativas de los participantes muestran que el examen no solo representa una evaluación académica, sino también una experiencia emocional atravesada por ansiedad, incertidumbre, presión familiar y temor al fracaso. La importancia atribuida a factores como los nervios, la confianza o incluso la suerte revela que los propios aspirantes perciben el proceso de selección como un escenario donde el resultado no depende exclusivamente de los conocimientos adquiridos durante su trayectoria escolar. Asimismo, la crítica recurrente hacia un examen centrado en la memorización cuestiona la capacidad de este instrumento para valorar de manera integral las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, es posible afirmar que el examen de admisión funciona simultáneamente como un mecanismo de evaluación y como un dispositivo de legitimación. Al presentar los resultados como consecuencia exclusiva del desempeño individual, el proceso de selección tiende a invisibilizar las desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias educativas y desplaza la responsabilidad de la exclusión hacia los propios aspirantes. De esta manera, el discurso meritocrático contribuye a naturalizar la desigual distribución de oportunidades, reforzando la idea de que quienes no obtienen un lugar carecen del mérito suficiente, cuando en realidad compiten desde condiciones profundamente diferenciadas.

Lo anterior no implica desconocer la importancia del esfuerzo ni cuestionar la necesidad de establecer mecanismos de ingreso a las instituciones de educación superior. Más bien, invita a problematizar la manera en que dichos

mecanismos son interpretados y legitimados dentro de un contexto caracterizado por la insuficiencia de espacios educativos y por profundas desigualdades sociales. En este sentido, el debate no debe centrarse únicamente en la objetividad del examen, sino también en las condiciones bajo las cuales los aspirantes llegan a enfrentarlo y en la capacidad del Estado para garantizar efectivamente el derecho a la educación superior.

Finalmente, esta investigación contribuye a la discusión sociológica sobre la meritocracia al mostrar que el acceso a la universidad constituye un fenómeno en el que convergen dimensiones individuales, familiares, culturales e institucionales que no pueden comprenderse de manera aislada. El mérito, lejos de ser una medida puramente individual, se configura como una construcción social profundamente condicionada por las oportunidades disponibles para cada estudiante. En consecuencia, repensar los procesos de selección implica también replantear las condiciones de equidad bajo las cuales se ejerce el derecho a la educación.

Como líneas futuras de investigación, sería pertinente ampliar el estudio hacia otras universidades públicas, incorporar muestras más diversas en términos de origen social y trayectoria educativa, así como analizar las experiencias de estudiantes que, tras ingresar a la educación superior, enfrentan dificultades para permanecer en ella. Del mismo modo, resulta necesario profundizar en el análisis de las políticas públicas orientadas a ampliar la cobertura educativa y a construir mecanismos de acceso que, además de valorar el desempeño académico, reconozcan las desigualdades estructurales que continúan condicionando las oportunidades de los jóvenes.

En suma, el estudio permite concluir que la justicia del proceso de selección no puede evaluarse únicamente a partir del rendimiento obtenido en un examen estandarizado. Mientras el acceso a la educación superior continúe desarrollándose en un escenario marcado por la desigual distribución de recursos, oportunidades y capitales, el mérito difícilmente podrá constituirse en un criterio plenamente neutral. Reconocer esta realidad no significa negar el valor del esfuerzo individual, sino comprender que dicho esfuerzo se construye desde condiciones sociales distintas y que garantizar el derecho a la educación superior

requiere avanzar hacia políticas que reduzcan esas desigualdades y hagan efectivo el principio de igualdad de oportunidades que sustenta la educación pública.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1979). "La Distinción: Criterios y Bases Sociales del Gusto." Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). "La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza." Ediciones Taurus.

Bourdieu, P. (1973). La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura. Salvia.

Guzmán Gómez, Carlota, Serrano Sánchez y Olga Victoria. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. Revista de la educación superior, 40(157), 31-53. Recuperado en 27 de agosto de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es.

Hugo Aboites, La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: Historia de poder y resistencia (1982-2010), p. 41

Little, J. (2018). Against Meritocracy: Culture, Power, and Myths of Mobility.

Parsons, T. (1959). The School as a Social System: Some of its Functions in American Society. Harvard Educational Review, 29(4), 297-318.

Rivera, R. Buendía, A. y Pérez, A. (2021). Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad (1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-entre-la-desigualdad-y-la-meritocracia-rutas-y-huellas-de-la-equidad.html>

Rawls, J. (1971). "A Theory of Justice." Harvard University Press.

Sandel, Michael J. (2020) La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común? Barcelona: Debate

Anexos

Guía Grupo focal

Primera parte: Experiencia de los estudiantes sobre su proceso de ingreso general

¿Cómo fue su proceso de ingreso general a la universidad?

¿A qué le atribuyen el haber sido seleccionados? (TID)

¿A qué le atribuyen el no haber sido seleccionados? (MAES)

Segunda parte: Qué tan justo consideran que es este proceso y cómo refieren o no a la idea del mérito

¿Les parece justo el proceso de selección?

¿Por qué sí? ¿Por qué no?

¿Los que están adentro son los que se merecen entrar y los que quedaron fuera no se lo merecen?

¿Por qué sí? ¿Por qué no?

¿Qué se requiere para que sea justo? En caso de que lo consideren injusto

El punto anterior me puede llevar a explorar que no es un tema del proceso sino de falta de lugares

Tercera parte: Cómo influye su origen social y trayectoria académica para el ingreso.

Pensarían que sus diferencias sociales, económicas, culturales influye en su ingreso

¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Cuarta parte: Cuál es su percepción acerca de que si las universidades podrán tener responsabilidad en que haya muchas personas excluidas.

Explicar si debiera haber un proceso de admisión más amplio. No todo basado en un examen estandarizado

Guía entrevista a profundidad

Primer bloque: Composición estudiantil (características)

Factores sociales (carencias económicas), culturales (acceso a materiales), familiares (limita y marca sus aspiraciones).

Segundo bloque: Antecedentes escolares y hábitos de estudio

Desigualdades en conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria

Habilidades/capacidades adquiridas (personalidad de cada estudiante)

Dificultad de adaptación a las exigencias académicas desencadenando cambios en los hábitos de estudio (otros métodos de aprendizaje)

En sus escuelas de procedencia ¿en qué consistía que fueran buenos estudiantes? Ejemplo: solo el conteo de asistencia y la entrega de todos los trabajos escolares, es decir quienes se ajustarán a las normas y prácticas tenían la mayor posibilidad de contar con trayectorias regulares.

Tercer bloque: Participación de los docentes

¿Cómo consideraban que era la participación del docente?

Es decir, la calidad, estrategias de estudio tanto individual y colectiva del docente para con los estudiantes. Había disposición e iniciativa por parte de sus docentes para tener un mejor aprendizaje. Cómo era la socialización dentro del aula, inhibía o incentivaba a los estudiantes.

Cuarto bloque: Percepción de los estudiantes en la relación mérito-recompensa (esfuerzo)

Explicarles el sistema de recompensa a las acciones previas realizadas por los estudiantes como “echarle ganas, tener buenas calificaciones” en la escuela se materializa en su ingreso a la universidad.

¿Consideran que su esfuerzo debe estar condicionado a tener recompensas?

Ejemplo: Si apruebas el examen de selección tu recompensa es un lugar en la universidad de tu elección y en la carrera que tú quieres y eso te motiva y te hace tener aspiraciones para ser mejor. Qué hay de los que no se quedan, como no se esforzaron consideran que es motivo para no seguir

motivados y dejar de tener aspiraciones.

¿Qué consideras que es justo para entrar la universidad?

Ejemplo: Que cuenten tu buen desempeño académico durante toda tu trayectoria escolar, haberte esforzado para pasar el examen.

¿Crearías que es justo que acepten a personas que no han tenido un buen desempeño académico?

Por ejemplo, verías injusto si supieras que tuvieron un lugar en las universidades personas que en su trayectoria escolar siempre fueron de 6 o 7 pero que en el examen hayan tenido suerte, y tú que tienes promedio de 10 pero que no pasaste el examen.

¿Dirías que no se lo merecen o que no lo van a aprovechar como tú?