



OPE

iiisue
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad
y la Educación

OBSERVATORIO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

D O S S I E R

Proceso de admisión a la UNAM 2026

AGOSTO 2026

El Observatorio de Políticas Educativas (OPE-IISUE) 2024-2030 es un espacio de información, documentación y discusión para la comunidad dedicada a la investigación educativa, así como un recurso para la toma de decisiones informadas y estratégicas.

A través de metodologías rigurosas y herramientas tecnológicas, el OPE realiza análisis y recopila datos relevantes con el interés de identificar tendencias, desafíos y oportunidades en la educación de nuestro país. Además, fomenta el intercambio de ideas, experiencias y buenas prácticas entre investigadores, docentes, instituciones y tomadores de decisiones.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México
<https://www.iisue.unam.mx/>

Observatorio de Políticas Educativas

<https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE>

Dirección del IISUE: Gabriela de la Cruz Flores

Coordinación OPE: Miguel Alejandro González Ledesma

Comité Asesor: Ana Laura Gallardo, Santiago Andrés Rodríguez,
Daniel Omar Cobos Marín, Rosalina Romero Gonzaga, Gabriela Arévalo Guízar,
Jonathan Girón Palau y Armando Torres Romero.

Edición y diseño: Enrique César García

Asistencia técnica: Jocelyn Itzel Flores Buendía

Dossier Proceso de Admisión a la UNAM, 2026

Portada: Paulina González Espitia

Cuidado editorial: Jonathan Girón Palau y Gabriela Arévalo Guízar

Fecha de publicación: 25 de agosto, 2026.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.001r.2026>

Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0:

Atribución/Reconocimiento—NoComercial—CompartirIgual 4.0 Internacional

Más información: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Índice

- 4 **Presentación**

- 7 **El ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección:
la tensión entre la ilusión meritocrática y la reproducción
de las desigualdades educativas**
Daniel Omar Cobos Marín y Santiago Andrés Rodríguez

- 12 **Trampas y continuidades**
Sebastián Plá

- 16 **Tensión entre la expansión y el financiamiento
de la educación superior**
Alejandro Márquez Jiménez

- 22 **La UNAM: entre el embrollo y su ineludible
transformación institucional**
Axel Didriksson Takayanagui

- 29 **El basural de las explicaciones:
¿ciclo de exclusión o antesala de una crisis institucional?**
Miguel Alejandro González Ledesma

- 34 **Tecnología, vigilancia y autonomía universitaria:
el examen de admisión de la UNAM**
Jonathan Girón Palau

- 39 **El examen de ingreso a la UNAM 2026:
tecnología, contexto y mediadores humanos**
Gabriela Arévalo Guízar

- 44 **No es la tecnología, es su diseño**
Janneth Trejo-Quintana



Presentación

En julio de 2026, por primera vez, la UNAM aplicó en línea el examen de selección a la licenciatura. Un contrato con una empresa privada para operar la vigilancia algorítmica del proceso, el aumento anómalo de aciertos frente al promedio histórico y la posterior repetición presencial de la prueba para un tercio del padrón, que pudieron quedarse como un incidente técnico, dieron paso a un episodio que colocó en el centro del debate público una pregunta que la investigación educativa lleva décadas planteando: ¿un examen de admisión mide el mérito o es más bien un instrumento para administrar la desigualdad? Así, este dossier reúne reflexiones de integrantes del IISUE motivadas por esta coyuntura, a partir de un llamado del Observatorio de Políticas Educativas (OPE), espacio académico de información, documentación y discusión que sigue el pulso de la política sectorial en el actual sexenio, en diálogo con diversas comunidades de investigación educativa.

Que el episodio haya ocurrido en la UNAM, la institución de educación superior más importante del país, ya le confiere una enorme relevancia al tema. Y que por primera vez un proceso de admisión de esta escala incorporara inteligencia artificial (IA), sitúa a la coyuntura en el centro de una discusión que se tornó inaplazable sobre el lugar de esta tecnología en los espacios educativos.

El primer eje de análisis en las contribuciones se refiere a qué otros factores, más allá de los conocimientos de las y los aspirantes, impactan en los resultados del examen. Con base en datos de investigaciones ya consolidadas en el campo, Daniel Cobos y Santiago Rodríguez muestran cómo el origen social, el género y el tipo de bachillerato de procedencia inciden en la asignación de carreras; los autores recuperan a Dubet (2011) para explicar por qué el orden meritocrático legitima esas desigualdades en lugar de corregirlas. Sebastián Plá llega a una

conclusión afín por otra vía. La trampa en el examen, dice, no es una anomalía de esta generación en particular, sino un rasgo consustancial a la lógica del examen mismo, y cualquier falla se atribuye a quienes lo presentan y no al instrumento. Axel Didriksson retoma esa misma crítica para plantear que el examen es, en sus palabras, disfuncional y obsoleto, y propone explorar vías alternativas de evaluación que no dependan de una prueba única de opción múltiple.

Un segundo eje, menos comentado en la coyuntura mediática, es el del financiamiento. Alejandro Márquez Jiménez sitúa el problema del examen dentro de una tensión estructural más amplia, la que existe entre la expansión sostenida de la matrícula de educación superior en México y en el mundo y un gasto público que no ha crecido a un ritmo equivalente, lo que produce procesos conocidos en la literatura especializada como "inclusión excluyente". Didriksson coincide en que la escasez de lugares que la UNAM presenta como límite natural es, en realidad, resultado de decisiones presupuestales y de política pública que deben revisarse.

Un tercer eje, propio de esta antología, es el papel de la inteligencia artificial. Jonathan Girón analiza el tránsito de un régimen de vigilancia física a uno digital y advierte sobre la opacidad en los criterios con que operó el sistema de *proctoring* (supervisión remota mediante cámara y monitoreo automatizado), mientras reconoce como acierto la política de datos abiertos de la UNAM que permitió detectar la anomalía. Plá retoma el mismo episodio para señalar que la IA se incorpora como un instrumento más de reproducción de la exclusión educativa. Janneth Trejo amplía esta discusión hacia un problema de gobernanza tecnológica de fondo, enfatizando en la dependencia institucional de proveedores privados, el llamado *lock-in* (dependencia infraestructural), y la necesidad de que las universidades públicas decidan colegiadamente qué tecnologías adoptan y en qué condiciones, en lugar de adaptarse de manera reactiva a lo que ofrece el mercado. Gabriela Arévalo añade una pieza institucional concreta a esta discusión, la decisión de aplicar el examen con supervisión automatizada antecedió por un mes a la instalación del propio Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial de la UNAM, y desde ahí cuestiona la narrativa que atribuyó las irregularidades a una supuesta propensión nacional al fraude, cuando se ha documentado como un rasgo recurrente de los exámenes remotos con supervisión por IA.

Un cuarto eje, de índole político, recorre otras dos contribuciones, aunque con focos distintos. Miguel Alejandro González Ledesma recurre al modelo del bote de basura (*garbage can model*) de Cohen (1972) y a un contraste con el Movimiento de las Cucarachas, en India, para preguntarse si lo ocurrido en 2026 alcanza a romper el ciclo ritual de protesta y explicación que ha permitido, año tras año, administrar el conflicto sin modificar sus causas estructurales; una reflexión que opera tanto a escala institucional como en el plano amplio del sistema educativo. Girón, en cambio, sitúa el problema en un plano estrictamente institucional y quizá más urgente, al sostener que delegar el diseño, la vigilancia y los criterios de admisión a una plataforma privada implica que la universidad cede también una parte de su autonomía, esta vez no frente al Estado, sino frente a un proveedor tecnológico.

Lo que atraviesa el conjunto, más allá de las diferencias de énfasis, es la constatación compartida de que buena parte de lo sucedido en julio de 2026 no es para nada nuevo. Didriksson lo señala con claridad al abrir su texto, recordando que las causas del conflicto se documentan y analizan puntualmente cada ciclo sin que ello altere el proceso de admisión. La desigualdad en el acceso, la tensión entre expansión y financiamiento, así como los límites del ideal meritocrático son objeto de investigación educativa desde hace varias décadas, y la gestión narrativa del conflicto ha sido, hasta ahora, eficaz para administrarlo sin resolverlo. Pero lo familiar del tema puede llevarnos también al engaño. Shoshana Zuboff (2019) advierte, a propósito de las tecnologías digitales, que solemos nombrar lo radicalmente nuevo con las categorías de lo viejo, como sucedió hace ya 130 años con la aparición del automóvil, al que se llamó durante un tiempo "carruaje sin caballos". Y es que el recurso a lo conocido ayuda a hacer sentido de un fenómeno, pero corre el riesgo de oscurecer lo que carece de precedentes. En su conjunto, los escritos apuntan en esa dirección, en la medida que buena parte de ellos coinciden en que la irrupción de la inteligencia artificial y la cesión de funciones sustantivas a un proveedor privado introdujeron algo inédito en la prueba de selección: una opacidad algorítmica y un riesgo para la autonomía universitaria que los marcos con los que hasta ahora se ha explicado el conflicto no estaban diseñados para afrontar. El debate sigue abierto.

En esta coyuntura, la Universidad está llamada a reconocer los errores cometidos durante el proceso y a implementar soluciones duraderas en el marco de su propia autonomía. El reconocimiento de las falencias por parte de la administración de la UNAM es alentador en ese sentido, pues sugiere una disposición institucional que, de sostenerse, podría trascender la coyuntura y abrir paso a una revisión de fondo del propio proceso de admisión.

Miguel Alejandro González Ledesma

Coordinador del Observatorio de Políticas Educativa (OPE) del IISUE

Referencias

- Dubet, François (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Cohen, Michael *et al.*, (1972), "A garbage can model of organizational choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, núm. 1, pp. 1–25, <https://doi.org/10.2307/2392088>, consultado el 19 de agosto, 2026.
- Zuboff, Shoshana (2019), *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*, Nueva York, PublicAffairs, <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=56791>, consultado el 19 de agosto, 2026.

El ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: la tensión entre la ilusión meritocrática y la reproducción de las desigualdades educativas

Daniel Omar Cobos Marín

<https://orcid.org/0000-0002-9712-8814>

Santiago Andrés Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-1697-294X>

Palabras clave

bachillerato, Concurso de Selección, desigualdad, meritocracia, Pase

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) recibe a estudiantes de iniciación universitaria, bachillerato, licenciatura y posgrado. El grueso de la población estudiantil se concentra en el nivel de licenciatura. De acuerdo con la Agenda Estadística de la UNAM, para el ciclo escolar 2025-2026, el total de estudiantes fue de 231,327, distribuidos en 134 licenciaturas entre Facultades, Escuelas e Institutos (UNAM, 2025).

El ingreso a licenciatura tiene dos modalidades: el Pase Reglamentado, para los estudiantes del Sistema de Bachillerato de la Universidad –ya sean parte de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)–, quienes deben concluir con promedio mínimo de siete y en máximo cuatro años; dependiendo de estos resultados tienen derecho a elegir la carrera y el plantel; por otro lado, el Concurso de Selección aplica para estudiantes que provienen de cualquier bachillerato (público o privado) y tienen, de igual forma, promedio mínimo de siete. Específicamente, el Concurso de Selección se basa en la aplicación de un examen de admisión de 120 preguntas en opción múltiple, que hasta 2025 se aplicó de manera presencial y para la convocatoria 2026-2027 cambió a la modalidad en línea. El número aciertos para entrar varía cada año: primero, por la cantidad de aspirantes frente al cupo de cada carrera-plantel y, segundo, porque el conteo de personas aceptadas inicia con el mayor puntaje obtenido.

En gran medida, los cupos para licenciatura son ocupados por estudiantes que egresan del Sistema de Bachillerato UNAM. Por ejemplo, en el ciclo 2024-2025, por Pase Reglamentado entraron 28,383 alumnos del total de 33,382 egresados del bachillerato universitario, mientras que por Concurso de Selección se aceptaron 23,740 de 134,036 aspirantes, sólo 17.7%.



DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.001r.2026>

Cobos Marín, Daniel y Santiago Andrés Rodríguez (2026), "El ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: la tensión entre la ilusión meritocrática y la reproducción de las desigualdades educativas", *Dossier Proceso de admisión a la UNAM 2026*, Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM, pp. 7-11.

El Concurso de Selección responde a un ideal de la meritocracia sin considerar los orígenes sociales de los aspirantes. En las guías y en los instructivos que emite la UNAM se señala que prepararse para el examen aumenta las posibilidades de obtener un lugar. Esta sugerencia oculta importantes desigualdades bajo el supuesto meritocrático de que el resultado en el examen es producto del esfuerzo. El problema radica en que el esfuerzo individual se encuentra estrechamente asociado con las condiciones sociales de partida. Las investigaciones que han realizado especialistas del IISUE muestran de forma contundente que no es un proceso de ingreso estrictamente académico sino que opera una selección social.

El ideal meritocrático y la reproducción de desigualdades

En términos generales, los resultados muestran que la desigualdad de oportunidades opera en dos dimensiones: una vertical y otra horizontal. La vertical señala que los estudiantes que provienen de orígenes sociales más altos, digamos de padres y madres profesionistas con altos salarios, tienen mayores ventajas para la asignación a las carreras; también a nivel de género los hombres tienen mayores probabilidades de asignación, así como quienes finalizaron el bachillerato en escuelas incorporadas a la UNAM (Guzmán y Serrano, 2011; Bartolucci, 1989). La horizontal refiere a las desigualdades por campos de conocimiento, por ejemplo, la persistencia de la desigualdad de género en carreras como físico matemáticas e ingenierías, aunque esta brecha no se manifiesta en las áreas de ciencias biológicas, de la salud, humanidades y artes.

Mientras que los antecedentes escolares incrementan las probabilidades de acceder a carreras del área 1 (ciencias físico-matemáticas e ingenierías) y 2 (ciencias biológicas, químicas y de la salud), como Ingeniería Química, Ingeniería Aeroespacial, Matemáticas, Médico Cirujano y Odontología; en cambio, el componente cultural, medido por la escolaridad de los padres y el acceso a recursos culturales, tiene un impacto notable en el ingreso a humanidades, artes y ciencias sociales, pero carece de efecto en el área de ingenierías; por otra parte, el componente económico, medido por el ingreso familiar y los bienes del hogar, influye de manera preponderante en el acceso a carreras de mayor estatus de las áreas 1 y 2 (López y Rodríguez, 2025).

Sobre esta discusión, Dubet señala que el orden meritocrático reproduce la desigualdad bajo la lógica de una competencia justa, ya que las posiciones en la estructura social supuestamente están abiertas a todos: “la justicia ordena que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y de los ejecutivos” (Dubet, 2011: 12). Al considerar la competencia como justa, los resultados del examen se presentan como fruto legítimo del talento y el esfuerzo individual, sin reparar en la desigualdad social de origen. De esta manera, la meritocracia ejecuta una función de justificación y legitimación de las desigualdades y privilegios dentro de la sociedad (Carrasco, García-Castro y Castillo, 2023). Por último, el discurso meritocrático no solo legitima las desigualdades sociales existentes,

sino que también culpabiliza a las personas que no cumplen con las expectativas de éxito del sistema. Esto se manifiesta claramente en la publicación de los resultados del reciente examen de selección para licenciatura de la UNAM, realizado en línea, y la forma en que desde las redes sociales se calificó de tramposos a los aspirantes, lo que les asigna una carga simbólica o estigma social.

Desde una perspectiva comparada, México está por debajo de la tasa de cobertura en educación superior frente a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y respecto de algunos países de América Latina, como Argentina, Chile y Perú. Específicamente, los estudiantes matriculados en educación superior para el ciclo 2024-2025 fueron 5,519,791, lo que representa una cobertura de 45.1% (SEP, 2025). Para las instituciones de educación federales, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la demanda de ingreso va incrementando con el tiempo. Por ejemplo, para el ciclo escolar 2025-2026 de la UNAM, la demanda de ingreso a la licenciatura fue de 229,969 aspirantes, pero sólo 53,329 obtuvieron un lugar, ya sea por Pase Reglamentado o Concurso de Selección (UNAM, 2025).

En materia de política educativa, ampliar la cobertura es una estrategia clave para reducir la desigualdad de oportunidades, y ésta debe acompañarse de una política social que apunte a cerrar las desigualdades de condición asociadas con la clase social de origen (Goldthorpe, 2013).

Cursar la licenciatura en la UNAM, en tanto que es una institución pública de calidad y prestigio, es un sueño para muchos estudiantes y sus familias, que puede traducirse en una movilidad social ascendente y en mejores niveles de bienestar. Elegir una escuela significa que las y los estudiantes y sus familiares valoraron que su plan de estudios fuera atractivo, así como la infraestructura, la formación y las condiciones laborales del profesorado. Es decir, el desafío en la ampliación de cobertura es que se requiere de espacios universitarios que sean deseables.

Imaginar otras opciones

El ingreso a nivel licenciatura en instituciones de educación pública a partir de exámenes de opción múltiple se fundamenta en una lógica meritocrática que reproduce la desigualdad de oportunidades. En este contexto, el reto consiste en pensar mecanismos de admisión alternativos, equitativos, que contemplen otra noción de justicia como la cuota de ingreso para aspirantes de estratos sociales desfavorecidos, de género y de orígenes étnicos históricamente discriminados; en caso de continuar con los exámenes, debe contemplarse la posibilidad de ponderar los resultados tomando en cuenta las características sociales y escolares de las y los aspirantes.

El examen de ingreso a la UNAM evalúa conocimientos y habilidades sobre temas fundamentales que se estudian en el bachillerato (español, matemáticas, física, química, biología,

historia universal, historia de México, literatura y geografía), sin embargo, distintas críticas señalan que este tipo de exámenes se resuelven memorizando las respuestas, lo cual no se traduce en aprendizajes significativos. Esto se verifica después en la correlación entre los resultados obtenidos en los exámenes diagnósticos y el desempeño escolar a lo largo de la carrera: la población de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM cuenta con conocimientos insuficientes para avanzar en su trayectoria escolar en la educación superior (Martínez-González et al., 2018). Como alternativa para reducir las desventajas en aprendizajes de los estudiantes de primer ingreso puede contemplarse la impartición de un curso propedéutico que favorezca una integración al mundo universitario tanto académica como socialmente (Díaz-Barriga, 2026).

Referencias

- Bartolucci, Jorge (1989), “Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985”, en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, UNAM-CESU, pp. 291-360.
- Carrasco, Kevin, Juan Diego García-Castro y Juan Carlos Castillo (2023), “La socialización de las actitudes hacia la desigualdad y meritocracia en la etapa escolar en Chile”, en Gustavo Assusa y Gabriel Benza (coords.), *América Latina desigual: preguntas, enfoques y tendencias actuales*, Buenos Aires, CLACSO/Siglo XXI Editores, pp. 205-234.
- Díaz-Barriga, Ángel (2026, 30 de julio), “No puedes definir el futuro de un estudiante en 3 horas: experto pide redefinir examen”, *Excelsior*, pp. 1-3, <https://www.excelsior.com.mx/nacional/no-puedes-definir-futuro-estudiante-3-horas-experto-pide-redefinir-examen>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Dubet, François (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Goldthorpe, John (2013), “Understanding –and misunderstanding– social mobility in Britain: the entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy”, *Journal of Social Policy*, vol. 43, núm. 3, pp. 431-450, <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-social-policy/article/abs/understanding-and-misunderstanding-social-mobility-in-britain-the-entry-of-the-economists-the-confusion-of-politicians-and-the-limits-of-educational-policy/BFFF6A6C213CCC745B7275083DE7C04E>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Guzmán, Carlota y Olga Victoria Serrano (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*, vol. 43, núm. 157, pp. 31-53, <http://publicaciones.anuies.mx/revista/157/1/2/es/las-puertas-del-ingreso-a-la-educacion-superior-el-caso-del-concurso>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- López Ramírez, Mónica y Santiago Andrés Rodríguez (2025), “Estratificación en el ingreso a las licenciaturas de la UNAM”, *Perfiles Educativos*, vol. 47, núm. especial, pp. 2-33, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61875>
- Martínez-González, Adrián, Abigail Patricia Manzano-Patiño, Manuel García-Minjares, Careli Johana Herrera-Penilla, Enrique Ricardo Buzo-Casanova y Melchor Sánchez-Mendiola (2018), “Grado de conocimientos de los estudiantes al ingreso a la licenciatura y su asociación con el desempeño escolar y la eficiencia terminal. Modelo multivariado”, *Revista de la Educación Superior*,

- vol. 47, núm. 188, pp. 57-85, <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/508/338>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- SEP (2025), "Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025", México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf, consultado el 10 de agosto, 2026.
- UNAM (2025), "Oferta UNAM", <https://oferta.unam.mx/escuelas-facultades.html>, consultado el 10 de agosto, 2026
- UNAM (2026), *Agenda Estadística UNAM 2026*, México, Coordinación de Planeación, Evaluación y Simplificación de la Gestión Institucional, <https://web.planeacion.unam.mx/direccion-de-sistemas-de-informacion-estadistica/agenda/agenda-2008-hoy/>, consultado el 10 de agosto, 2026.

 De trampas y continuidades**Sebastián Plá**<https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

Palabras clave:

cobertura, desigualdad, evaluación, examen de admisión, inclusión diferencial

Visto con la lupa del periódico, la crisis que vive la UNAM a causa de las trampas en el examen de admisión es catastrófica: una joven generación entregada a la trampa que merece escarnio público (*Milenio*, 2026b; *El Financiero*, 2026), el fin de la meritocracia (*ADN Noticias*, 2026; *Excélsior*, 2026a), el profundo deterioro de la Magna Casa de Estudios (*El Indicador*, 2026; *Talla Política*, 2026), el gasto del presupuesto público tirado a la basura (*Milenio*, 2026a) y otros temas más que nos alertan de una situación tan caótica dentro de la Universidad (*La Jornada*, 2026b) que estamos viviendo un parteaguas histórico. En estas críticas tan diversas, hay dejos de razón. Sin embargo, si nos alejamos un poco y miramos a la UNAM dentro del sistema educativo mexicano con una mirada histórica, aquella que enseña más las continuidades que los cambios, me parece que con el tiempo el tema no será demasiado grave, quizá ni siquiera un poco grave, si medimos la gravedad a partir de cambios estructurales. Incluso, si el rector se ve forzado a dimitir, la tradición se sostendrá. Tengo la esperanza de equivocarme, pero tengo también cierta convicción de que puedo acertar.

Es difícil no reconocer que hubo estudiantes –y sus familias y los servicios contratados para tal fin– que hicieron trampa y que buena responsabilidad tienen. Pero enmarcado en nuestro sistema educativo –y en el sistema educativo de muchas otras partes del mundo–, en las formas de vivir la escuela y en los mecanismos y usos que se le dan al examen; lo que vemos es una variación de magnitud, no de fondo. Jóvenes pasando de una mano a otra las respuestas, copiando al de al lado o consultando de reojo el acordeón oculto en el forro del pantalón, todas, son estrategias que la inmensa mayoría de los estudiantes –con excepción de los intachables, que sin duda lanzarán la primera piedra– han utilizado para sobrellevar su trayectoria escolar.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.001r.2026>Plá, Sebastián (2026), "De trampas y continuidades", *Dossier Proceso de admisión a la UNAM 2026*, Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM, pp. 12-15.

Es casi como si la vida escolar, en especial en el instante del examen, se redujera a dos funciones básicas: copiar en el examen, para el alumno, y evitar que lo haga, para el docente. Zambra, el escritor chileno, contaba que los exámenes de opción múltiple son nítidos: “no había que escribir nada, no había que opinar, no había que desarrollar nada, ninguna idea propia: solo teníamos que jugar el juego y adivinar la trampa” (Zambra, 2015), aquí entendida la trampa como los engaños y las estratagemas de quienes hacen los exámenes para seleccionar al que mejor sabe descubrirlas.

En otras palabras, las evaluaciones más altas son para el que mejor responde exámenes, es decir, quien está mejor entrenado y no necesariamente mejor formado. Lo nuevo no es que algunos hicieron trampa, pues ésta es inseparable a la lógica educativa del examen, sino que las nuevas formas de vigilancia tecnológica fueron vencidas por nuevos dispositivos tecnológicos del engaño.

Con lo anterior no quiero justificar la trampa, lo que quiero es señalar que ésta no es una generación más tramposa que otras y que los estudiantes de hoy quizá hagan la misma cantidad de trampas que las generaciones que lamentan la pudrición moral de la juventud mexicana. Incluso, por edad, es probable que las y los jóvenes hayan hecho, hasta el momento, menos trampa en su vida que los veteranos escritores de opinión.

Por eso concuerdo con que la trampa es el examen (Cobos y Gallardo, 2026), pero yo situaría algo un poco más fuerte, algo así como la perversidad del sistema. Los sistemas educativos estructurados alrededor de los exámenes, donde en casos como el mexicano los exámenes de ingreso son la cúspide, parten de nociones cuestionables, pero firmes: el examen de opción múltiple es objetivo, es igualador, no presenta fallos en la evaluación y, sobre todo, permite seleccionar sin sesgo a los mejores entre los mediocres y a los menos malos entre los peores. Cualquier intento de trampa pervierte el sistema. Por eso, con contadas excepciones (*Excelsior*, 2026b), en casos de exclusión educativa sistemática, los problemas que genera son achacados a la naturaleza de los estudiantes, de las familias o de los taimados vendedores de trampas, pero nunca de los nunca al examen mismo y, mucho menos, al sistema de exámenes como instrumento de legitimación de la exclusión educativa. Es lo que la teoría poscolonial llama déficit colonial: el instrumento es incuestionable, por tanto cualquier falla es humana o, más bien, el error está en otro humano y no en el instrumento en sí. (Chatterjee, 2008).

A mi modo de ver, la aseveración del colectivo Alcira Revueltas (2026), sobre que no sobran estudiantes sino que faltan lugares, es profundamente acertada. Y quizá, en realidad, lo que faltan son las universidades a las que aspiran: con investigación, profesores de tiempo completo, promoción cultural, vida universitaria, campus verdes y espaciosos y, por supuesto, con formas de enseñanza que les permitan salir bien formados, como profesionales y como ciudadanos. La política de creación de espacios para la formación profesional, como las universidades Benito Juárez, (SEP, 2026), aumenta la cobertura en educación superior, pero no genera más que un proceso de inclusión diferencial: la creación de espacios que bajo ciertos entendimientos de equidad, producen la sensación de inclusión, pero

siempre a cambio de establecer jerarquías entre las instituciones y producir desigualdades educativas legítimas (Plá, 2017). El examen de ingreso a la UNAM antecede por mucho a estas universidades, pero el tipo de universidades que se han ido fundando tienden, en buena medida, a conservar la existencia y legitimidad de los exámenes de admisión. Esto no niega la importancia de aumentar la cobertura, sino que resalta la importancia de crear otro tipo de cobertura.

La crisis del examen de ingreso no tendrá un impacto de larga duración en la UNAM, como ya ha sucedido con otras similares en otros momentos, otras universidades y otros países (*La Jornada*, 2026a). El sistema educativo requiere un cambio más profundo que la renuncia de un rector o la repetición de un examen, pues buena parte del linchamiento mediático se basa en defender el examen y la exclusividad de la educación superior. Por ello, no se modificará la idea meritocrática que sustenta la ilusión de objetividad y neutralidad del examen, ni se cambiará la política de cobertura –siempre importante en sí misma– para seguir profundizando en la producción de desigualdad educativa bajo el principio siempre engañoso de la inclusión diferencial.

De hecho, buena parte de las notas de opinión defienden el sistema de exclusión, por lo que el problema para algunos formadores de opinión no está en el acto de discriminación, sino en la ineficiente manera en que se discriminó; por ello, al defender la lógica del examen alimentan la creación de nuevas artimañas que la propia lógica genera. A través de una mirada histórica sobre el examen y las trampas que conlleva y sobre los largos procesos de exclusión educativa –hoy en una etapa de inclusión diferencial– cabría suponer que no habrá mucho cambio en el sistema de selección para la educación superior en México. Es un suceso que difícilmente modificará las prácticas del ya viejo devenir histórico.

Pero lo que sí nos arroja este acontecimiento con una fuerza violenta e inusitada contra nuestro orgulloso rostro universitario es el poder de la Inteligencia Artificial (IA) para desmoronar mucho de lo que hemos levantado como principios, prácticas e identidades universitarias. Con ello, no quiero decir que es el fin de la universidad, sino que trato de señalar un lugar donde tenemos que pensar, cambiar y reinventar los instrumentos de inclusión, los procesos de enseñanza, la relación educativa entre individuos y máquinas, los aprendizajes profesionales y la formación de las subjetividades de todos los que hacemos la universidad.

Todo esto lo digo, no porque la IA venció a la IA en el examen de admisión, sino porque el sólo hecho que se haya producido esta batalla puede ser un reflejo de cómo la IA ya se incrustó¹ como nuevo instrumento para la reproducción de la exclusión educativa. Esto, para no generar confusión, es sólo una intuición más humanística que científica.

¹ Para la revisión y sistematización de las notas periodísticas se utilizó Claude Pro.

Referencias

- ADN Noticias (2026, 27 de julio), “La erosión de la meritocracia”, <https://adnoticias.mx/examen-admision-unam-meritocracia-mexico/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Alcira Revueltas (2026, 3 de agosto), “No sobran estudiantes, faltan lugares”, *Revista Común*, <https://revistacomun.com/blog/no-sobran-estudiantes-faltan-lugares/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Chatterjee, Partha (2008), *La nación en tiempo heterogéneo: y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, CLACSO.
- Cobos, Daniel y Ana Laura Gallardo (2026, 3 de agosto), “Las diversas trampas del proceso de admisión a la UNAM”, *Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM*, <https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=3354>, consultado el 11 de agosto, 2026.
- El Financiero* (2026, 29 de julio), “El fraude que avergüenza a la UNAM”, <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/alejo-sanchez-cano/2026/07/29/el-fraude-que-averguenza-a-la-unam/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Excélsior* (2026, 30 de julio), “‘No puedes definir el futuro de un estudiante en 3 horas’: experto pide redefinir examen”, <https://www.excelsior.com.mx/nacional/no-puedes-definir-futuro-estudiante-3-horas-experto-pide-redefinir-examen>, consultado el 9 de agosto, 2026.
- Excélsior* (2026b, 1 de agosto), “UNAM: Integridad y ética institucional”, <https://www.excelsior.com.mx/opinion/ruth-zavaleta-salgado/unam-integridad-y-etica-institucional>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- La Jornada* (2026a, 1 de agosto), “La universidad mira al vacío... y ve al ICE”, <https://www.jornada.com.mx/2026/08/01/opinion/012a1pol>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- La Jornada* (2026b, 7 de agosto), “Piden la renuncia del rector de la UNAM; Contrato sospechoso... pero culpan a los estudiantes; Critican casta dorada-Dinero”, <https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/08/07/columnas/piden-la-renuncia-del-rector-de-la-unam-contrato-sospechoso-pero-culpan-a-los-estudiantes-critican-casta-dorada-dinero>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Milenio* (2026a, 27 de julio), “Contrato millonario y candados ignorados: el fracaso de Territorium Life, empresa a la que acudió la UNAM para aplicar exámenes”, <https://www.milenio.com/comunidad/territorium-life-empresa-contrato-unam-vigilar-examen>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Milenio* (2026b, 8 de agosto), “La trampa maldita”, <https://www.milenio.com/opinion/ricardo-raphael/politica-zoom/la-trampa-maldita>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Plá, Sebastián (2017), *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*, Ciudad de México, IISUE-UNAM, <https://iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad>
- Quadratín* (2026, 5 de agosto), “UNAM, colapsada; crisis es terminal; Lomelí, responsable”, <https://puebla.quadratin.com.mx/opinion/indicador-politico-88/>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- SEP (2026, 28 de noviembre), “Boletín 393. Universidades para el Bienestar Benito Juárez proyecto que transforma la vida comunitaria; 20 nuevas sedes en 2026: secretario”, <https://www.gob.mx/sep/prensa/boletin-393-universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-proyecto-que-transforma-la-vida-comunitaria-20-nuevas-sedes-en-2026-secretario>
- Talla Política* (2026, 3 de agosto), “Rectoría en Riesgo”, <https://www.tallapolitica.com.mx/rectoria-en-riesgo/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Zambra, Alejandro (2015), *Facsimil*, Santiago, Anagrama.



Tensión entre la expansión y el financiamiento de la educación superior

Alejandro Márquez Jiménez

<https://orcid.org/0000-0001-6820-0912>

Palabras clave:

derecho a la educación, educación superior, cobertura, financiamiento, inclusión excluyente

El reciente escándalo por el examen de admisión para licenciatura en la UNAM, más allá del tema sobre el examen y las posibles trampas, ha vuelto a poner el foco en el problema recurrente de la cobertura y el alto porcentaje de rechazo de aspirantes por parte de la universidad.

Se trata de uno de los problemas estructurales de la educación superior, que no es exclusivo ni del país ni de la universidad: la tensión entre la expansión y el financiamiento, así como las desigualdades que acarrea. La matrícula en educación superior es uno de los bienes públicos que no ha dejado de crecer en todo el mundo, en el periodo 2000-2024 se estima que globalmente el número de estudiantes pasó de 100 a 269 millones (UNESCO, 2026).

Este hecho podría considerarse una proeza para este nivel, que constituye la cúpula del sistema escolar y el más costoso en contraste con los niveles educativos previos;¹ sin embargo, hay señales preocupantes de su acelerada expansión como la persistente desigualdad que existe entre regiones y niveles de ingreso entre países, así como la amplia heterogeneidad de su oferta y los recursos que le son destinados, tanto entre países como al interior de éstos. Particularmente preocupa la crónica carencia de recursos que enfrentan algunas naciones para asegurar que la expansión de la educación superior sea inclusiva, equitativa y de calidad para todos (UNESCO, 2026).

Si bien, los recursos financieros no constituyen la solución a todos los problemas derivados de la expansión de los sistemas de educación superior es necesario considerar que constituyen un eje fundamental para respaldar este proceso. Las políticas de financiamiento para la educación superior poseen un carácter instrumental que se refleja tanto en el

¹ En los países de la OCDE, en promedio, el gasto en educación superior es más alto: 58% más que en educación básica y 52% más que en educación secundaria superior (OECD, 2025).

compromiso de los Estados con la educación como en la posibilidad de cubrir las objetivos y metas que éstos mismos se trazan, por ejemplo asegurar el derecho humano a la educación superior de la población (Teferra, *et al.*, 2022; Luna, 2023).

Los avances de este principio, impulsado por la UNESCO, son notables. En un estudio reciente se menciona que, de 149 países, 37% ya establecía explícitamente el derecho a la educación superior en sus principales legislaciones y otro 2% lo hacía sólo de manera subnacional. No obstante, lo paradójico es que muchos de estos países no corresponden a los países desarrollados (Galán, *et al.*, 2024).

Entre las regiones que más han avanzado en este sentido se encuentra América Latina y el Caribe, donde la mitad de los países ya reconocen el derecho a la educación superior, estando México² entre éstos (Galán, *et al.*, 2024). No obstante, es inquietante la tensión que estos avances están generando en diversas partes del mundo, pues estas medidas asociadas a las políticas sustentadas en derechos chocan con la reducida capacidad fiscal y presupuestaria en muchos países, resultando incapaces para respaldar estos cambios (Teferra, *et al.*, 2022).

La presión ejercida por el reconocimiento del derecho a la educación superior trae consigo una fuerte tensión para hacer más con menos recursos. Es decir, la necesidad de expandir los sistemas de educación con recursos que no crecen o no lo hacen en la misma magnitud que el número de estudiantes de educación superior. Si bien, los modelos de financiamiento para educación superior varían entre países, algunas tendencias a nivel mundial para afrontar la presión para expandir la oferta educativa (Teferra, *et al.*, 2022; UNESCO, 2026) son:

- a) Una mayor transferencia de los costos hacia los ciudadanos a través del aumento de colegiatura para los hogares; la implementación de sistemas de créditos educativos con el consecuente endeudamiento de los hogares; fomentos para expandir la educación privada.
- b) Implementación de modelos de financiamiento basados en los resultados de las instituciones.
- c) La diversificación y segmentación de la oferta pública de educación a través de opciones más baratas (educación abierta y a distancia, nuevos subsistemas institucionales).

Estas tendencias, concomitantes con la expansión de la educación superior en las últimas décadas, traen consigo una situación descrita como “inclusión excluyente” o “democratización trunca” (Lorca, 2012; Ezcurra, 2022; Currá y Semino, 2022). Términos que indican que, si bien, la expansión de oportunidades de acceso a la educación superior han permitido el ingreso de grupos sociales excluidos, esto no asegura su permanencia, graduación o que obtengan resultados equivalentes de sus estudios al de grupos sociales con mayores ingresos (Lorca, 2012; Ezcurra, 2022; Currá y Semino, 2022; Boniolo, *et al.*, 2025). Es decir, la expansión mantiene las desigualdades sociales existentes a través de obstáculos económicos y culturales que redundan en altas tasas de abandono y baja graduación en los grupos más vulnerables, así como mediante su canalización (a través de los mecanismos meritocráticos utilizados en los procesos de ingreso a las instituciones educativas) hacia las

² Mediante la reforma constitucional al artículo tercero, publicada el 15 de mayo de 2019, se reconoce el derecho a la educación superior y su obligatoriedad por el Estado Mexicano.

modalidades y opciones educativas de menor prestigio y costo (Ezcurra, 2022; Currá y Semino, 2022; Boniolo, *et al.*, 2025).

Considerando lo anterior, es conveniente enfatizar que la acepción del derecho a la educación asumido por la UNESCO y los países que lo han incorporado en sus legislaciones va más allá del acceso e implica una serie de condiciones³ que debe proveer el Estado para asegurar este derecho de manera plena y para toda la población (UNESCO, 2026). En este sentido, el derecho a la educación implica los mecanismos para afrontar un conjunto de barreras económicas y culturales para asegurar, como ya se mencionó, la permanencia, graduación y resultados semejantes en los distintos niveles educativos, independientemente de la condición social de los alumnos.

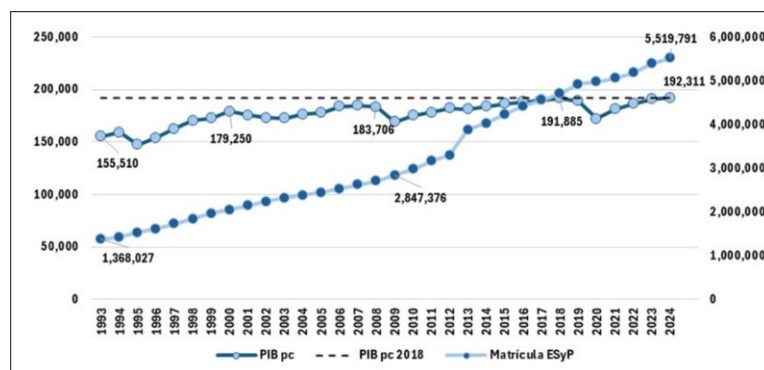
Ahora bien, la heterogeneidad de la oferta en educación superior incide en la concentración de la demanda hacia las opciones educativas (instituciones y carreras) más valoradas por los jóvenes, debido a su mayor prestigio y recursos institucionales. En economía, este comportamiento de la demanda por educación superior se entendería en función de señales de mercado, es decir, información del mercado que sirve como pista para identificar los bienes más valiosos, sirviendo a los sujetos para orientar sus preferencias.

En este sentido, la concentración de la demanda hacia algunas instituciones y carreras refleja tanto la heterogeneidad del sistema de educación superior como los problemas estructurales que tiene que enfrentar el Estado para generar opciones educativas que resulten igualmente atractivas para sus jóvenes.

En el caso de nuestro país, los problemas estructurales inician con una economía que no crece o lo hace de manera insuficiente; así mientras que, por un lado, el Producto Interno Bruto (PIB) por habitante se ha mantenido estancado desde el año 2000, la matrícula en la educación superior no ha dejado de crecer, pasando de 1.3 a 5.5 millones de estudiantes entre 1993 y 2024 (Gráfica 1).

GRÁFICA 1

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

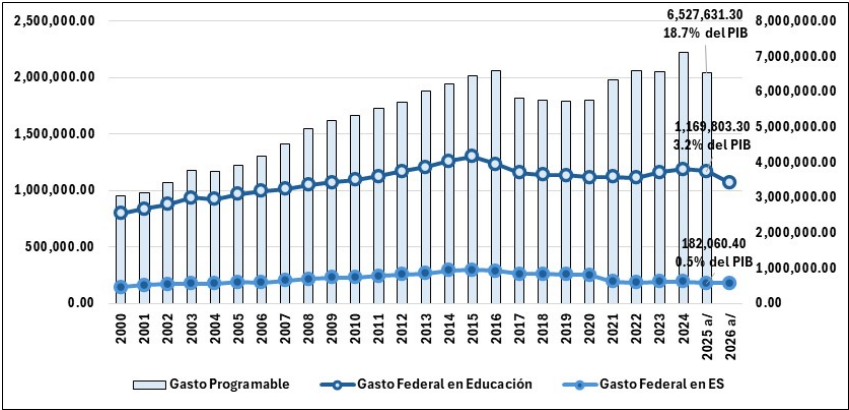


Fuentes: INEGI, 2025; SEP, 2025.

³ El derecho a la educación sustentado por la UNESCO es un concepto que ha evolucionado con el tiempo, en su acepción actual establece cuatro criterios que los Estados deben cubrir y que se identifican como las cuatro "a": disponibilidad (available), accesible, aceptable y adaptable (Latapí, 2009).

La situación anterior, unido a la baja recaudación fiscal del país incide en que la magnitud del gasto programable del gobierno se mantenga estancado o crezca de manera insuficiente para afrontar los diferentes compromisos gubernamentales; afectando la magnitud de los recursos destinados a la educación. De esta forma, por ejemplo, se aprecia que el gasto federal en educación creció marginalmente hasta 2015, pero a partir de esa fecha ha decrecido un 18%, siendo la situación más grave en educación superior donde la caída fue 40% (Gráfica 2).

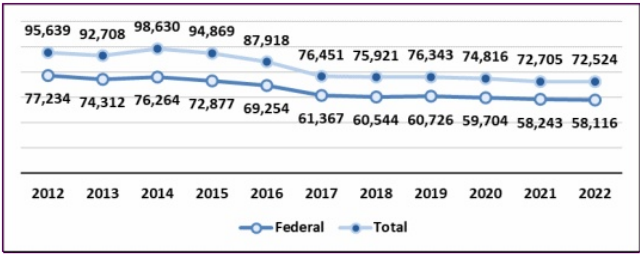
GRÁFICA 2
Gasto Programable y Gasto Federal en Educación, 2000-2025
 (millones de pesos de 2025 y porcentajes)



Fuentes: SHCP, varios años.

Pese a la poca información confiable sobre el gasto público por alumno, los datos que existen permiten dar cuenta de la consecuente caída de este indicador en los últimos años; entre 2014 y 2022 se estima que disminuyó 23.8% el subsidio federal y 26.5% el subsidio público total (Gráfica 3).

GRÁFICA 3
Presupuesto público por alumno en educación superior, 2012-2022 (pesos de 2022)



Fuente: SEP-CONACES (2022).

Asimismo, hay información que resalta las grandes disparidades que existen en este indicador entre las universidades públicas en los estados; por ejemplo, mientras que el subsidio federal ordinario por alumno en la Universidad Veracruzana asciende a 99,508 pesos, en la

Universidad de la Sierra Sur (Oaxaca) baja a 15,986 pesos (DGESUI, 2026). A pesar de que no existe información para subsistemas públicos de educación superior de creación más reciente, como la Universidad del Bienestar Benito Juárez, la Universidad Nacional Rosario Castellanos y la Universidad de la Salud, se presume que el subsidio público por alumno podría resultar más bajo que en otros subsistemas, lo cual se evidencia a través de su infraestructura.

La cobertura desigual a nivel internacional en cuanto a educación superior es evidente: se estima que México (sin posgrado e incluyendo la modalidad no escolarizada) cubre 45%; Europa y América del Norte ha alcanzado 75%, mientras que África subsahariana apenas 8% (Teferra, et al., 2022; SEP, 2025). La heterogeneidad de este indicador es igual al interior de los países, en el caso de México el mayor contraste se establece entre Chiapas (19%) y la Ciudad de México (136%), diferencia abismal que muestra por igual la concentración de la oferta y demanda educativa en ciertas entidades del país (SEP, 2025).

Este breve panorama contrasta con los compromisos contraídos por el Estado mexicano en materia de educación superior a partir de la reforma constitucional de 2019, que la estipula como parte de la educación obligatoria y derecho humano fundamental. También contrasta con lo establecido en la Ley General de Educación, refrendado en la reciente Ley General de Educación Superior, donde se plantea el compromiso de destinar un monto equivalente al 1% del PIB y que el monto destinado a la educación superior no podrá ser inferior a lo aprobado en el ejercicio presupuestal inmediato anterior. Aspecto que resalta la tensión entre los compromisos contraídos por el Estado mexicano con el derecho a la educación, su crónica y estructural carencia de recursos y una expansión de la educación superior sustentada en opciones cada vez más pauperizadas. Mientras no se brinde solución a esta situación, lo más probable es que no haya mejoras ante la desigualdad social y educativa derivadas de estos procesos de inclusión excluyente, marcadas por una feroz competencia por conseguir un lugar en las instituciones y carreras más valoradas por los jóvenes aspirantes.

Referencias

- Boniolo, Paula, Pablo Dalle y Sebastián Lemos (2025), “Desigualdad vertical y horizontal en el logro de educación superior en Argentina”, *Perfiles Educativos*, vol. 47, núm. especial, pp. 1-30, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61880>
- Currá, Laura y María Sol Semino (2022), “Reflexiones para una democratización real en un mundo pospandémico: la importancia de las estrategias institucionales para la permanencia y el rol del Estado”, *Universidades*, núm. 93, pp. 29-39, <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.93.648>
- DGESUI (2026), “Subsidio por alumno (federal y estatal) en universidades públicas”, <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/sep.subsidioentransparencia.mx/2026/subsidio-ordinario>, consultado el 11 de agosto, 2026.
- Ezcurra, Ana María (2022), “Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 34, núm. 2, pp. 224-257.
- Galán-Muros, Victoria, Kelly Davis y Mathias Bouckaert (2024), *¿Qué países reconocen legalmente el derecho a la educación superior?*, *Serie de Notas de Políticas de Educación Superior* (10), UNESCO IESALC.

- INEGI (2025), "PIB per cápita. INEGI, Cuéntame de México", Sección Educativa, https://cuentame.inegi.org.mx/explora/economia/pib_per_capita/, consultado el 5 de abril, 2026.
- Latapí, Pablo (2009), "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.
- Lorca, Javier (2012, 3 de mayo), "Hay un proceso de inclusión excluyente. Entrevista a la investigadora Ana María Ezcurra", *FEDUBA, Sindicato de Docentes de la UBA*, <https://www.feduba.org.ar/2012/05/03/hay-un-proceso-de-inclusion-excluyente-entrevista-a-la-investigadora-ana-maria-ezcurra/>, consultado el 7 de junio, 2023.
- Luna, Fernanda (2023), *Financiamiento educativo*, Buenos Aires, SITEAL-UNESCO, <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/financiamiento>, consultado el 31 de julio, 2024.
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025*, París, OECD Publishing, https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html
- SEP (2025), *Reporte de indicadores educativos* (actualización: septiembre 2025), México, SEP, <https://planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>, consultado el 5 de abril, 2026.
- SHCP (varios años), *Cuenta de la Hacienda Pública y Presupuesto de Egresos de la Federación*, México, SHCP.
- SEP-CONACES (2022), "Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior", México, SEP-CONACES, documento de trabajo.
- Teferra, Dامتew, Eglis Chacón, Mauricio Escribens, Bruce Johnstone, Roberta Malee Bassett, Francesc Pedró, J. Roser, J. y N.V. Varghese (2022), *Financiando la educación superior, informe encargado para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, UNESCO, 18-20 de mayo de 2022, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389891_spa, consultado el 19 de agosto, 2026.
- UNESCO (2026), *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior*, París, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-tendencias-de-la-educacion-superior-hacia-una-educacion-inclusiva-equitativa-y>



La UNAM: entre el embrollo y su ineludible transformación institucional

Axel Didriksson Takayanagui

<https://orcid.org/0000-0002-0766-9829>

Palabras clave:

autonomía, desigualdad, evaluación, examen de ingreso, transparencia

En la UNAM, en cada fecha y proceso que se organiza un examen de ingreso a bachillerato o licenciatura, vez tras vez, hay un conflicto. El desastre es recurrente: surgen grupos inconformes, se toman las instalaciones, pintarrajean los murales históricos del patrimonio nacional, hay destrozos; pasa la coyuntura, la reincidencia se debate a nivel nacional y al año siguiente se repite el conflicto. En cada ocasión las causas se analizaron de manera bien documentada sin que esto modificara o alterara el examen de ingreso a la UNAM, hasta que, hace unas semanas, el examen pasó de ser presencial a en línea, lo que ha generado el mayor desastre ocurrido en este de por sí criticado proceso.

Esto ha llevado a plantear ¿por qué la UNAM, conociendo y reconociendo las causas del conflicto, no ha hecho conciencia sobre todo lo deficiente que tiene este examen? Socialmente hablando es negativo y pernicioso; desde una perspectiva educativa y pedagógica resulta absolutamente disfuncional y obsoleto; además que contribuye a la ampliación y reproducción de las desigualdades más profundas existentes en el sistema educativo nacional.

El caso es que no sólo no ha podido reconocerse o resolverse este problema, sino que el proceso fue organizado con el más terrible error que se haya cometido: probar un procedimiento de manera equivocada y poco clara, poco “inteligente” y nada “artificial” –porque fue decidido por humanos– para 158,712 ciudadanos. Procedimiento realizado sin la más mínima participación de la academia y la ciencia que genera y produce la misma Universidad, dejado en las manos de una empresa privada que mostró su ineficiencia al realizar un examen “moderno”.

El “cambio” no fue obra de un error cuántico o algorítmico sino netamente humano: fue la penosa falta de capacidad para gestionar el uso de IA, a partir de las decisiones tomadas por un grupo de responsables de la administración central de la UNAM, quienes han

buscado mil maneras posibles para cubrir los daños de este fracaso. Una crisis que ha golpeado y desdibujado de manera desastrosa una parte sustancial de la legitimidad y la autoridad de nuestra Universidad como institución de bien público y social: la búsqueda y garantía de la verdad.

El concepto de verdad

La verdad es el elemento fundamental de la idea de universidad, en ella se sustentan: la co-operación y el trabajo colegiado, la docencia que forma una ciudadanía responsable a través del desarrollo de habilidades y capacidades para determinar, con visión crítica, lo que son las falsedades o las *fake news*, el dogmatismo, la irracionalidad, la demagogia o la construcción de una vida profesional de acuerdo a los contextos de aplicación determinados y las posibilidades y oportunidades que existen en su entorno.

Desde las tareas de investigación, la verdad es el punto de inflexión crucial para aportar y transferir un conocimiento que es valorado o criticado por su impacto social, económico o cultural. En el periodo en el que nos encontramos, los conocimientos que genera y transfiere la universidad son el valor social fundamental del desarrollo de cualquier país, y su consecución ha llegado a niveles extraordinarios: desde la ciencia abierta o desde su comercialización, la innovación científico-tecnológica tiene enormes consecuencias en la vida de muchos países, en ocasiones opera a favor de las potencias para el exterminio de poblaciones enteras del planeta, con una secuencia inacabable de guerras indiscriminadas, pero también salva o sana vidas y forma parte tanto de nuestro imaginario utópico como de nuestra vida cotidiana y cultura.

La erosión de la verdad dentro de una universidad es lo peor que puede pasarle. Su descrédito, la falta de confianza en su actuación como institución de bien común, enrarece el centro de su vida colegiada y de su gobernanza. La esperanza de contar con una universidad creíble y de confianza total se pierde con la duda sobre si lo que se construye por la vía de la educación, del aprendizaje y de la investigación llega a ser falso.

El conflicto del examen de ingreso por la vía remota ha erosionado lo mejor de su historia y de su respetabilidad, porque se ha perdido la sustancia de su ser y de su misión. Esto ha sucedido no sólo por la desconfianza respecto a la empresa contratada para organizar el examen, sino también por cómo se centró la responsabilidad en quienes decidieron realizar el examen de forma fraudulenta. El daño ya está hecho y el “control” del desastre está aún por demostrarse.

El examen de ingreso: un factor de desigualdad

La evidencia de que el examen de ingreso a la universidad fomenta la desigualdad social y educativa, la inequidad y la exclusión es y sigue siendo abundante y exhaustiva. No obstante, la fórmula se ha mantenido aunque existan datos, estudios e investigaciones educativas que lo han documentado de manera profusa y durante décadas.

También lo dice un reciente informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO: la educación superior reproduce las desigualdades sociales, económicas y culturales, y esto comienza con los exámenes de ingreso. Este es el factor instrumental de su legitimidad clasista, racial y de género: “si bien la matrícula mundial se ha más que duplicado en las últimas dos décadas, pasando de 100 millones de estudiantes en 2000 a cerca de 269 millones en 2024 (niveles 5 y 8 de la CINE), persisten preocupaciones apremiantes en materia de acceso y graduación, brechas de equidad, financiamiento y calidad que exigen atención urgente” (UNESCO-IESALC, 2026, p. 1).

La desigualdad en la educación nacional se expresa en la continuidad de las barreras de acceso y permanencia de los estudiantes de bajos ingresos; de quienes provienen de los estados y regiones rurales, indígenas y de mayor marginalidad; entre las mujeres, que sin duda han incrementado su participación en el acceso y la permanencia en la educación superior, pero no así para continuar con estudios de posgrado y menos para la movilidad ocupacional. A ello habrá que agregar que la precariedad laboral del profesorado universitario hace que los procesos de aprendizaje no sean los más adecuados, pues este sector no cuenta con las herramientas intelectuales ni con el tiempo suficiente para generar procesos de aprendizaje para toda la vida, por lo que repiten lo que aprendieron durante su carrera.

Los indicadores de la desigualdad son hartamente conocidos. Alrededor de 50% de los estudiantes más pobres abandonan la escuela desde la secundaria, otro tanto se queda a la mitad de la educación media superior y solo 6% de los estudiantes de clase media alta y alta completa sus estudios de educación superior. La brecha es enorme.

De acuerdo con los datos oficiales que proporciona el Programa Nacional de Educación Superior (Prones) 2026-2030:

México mantiene una cobertura limitada en educación superior. Para el ciclo escolar 2024-2025, la tasa bruta de cobertura (TBC) alcanzó 45.1% apenas 1.3 puntos porcentuales más que el ciclo anterior. Alcanzar la meta de cobertura del 55% establecida en el PND 2025-2030 –que requiere crear más de un millón de nuevos espacios– constituye un desafío mayor [...]. A estas dificultades se suman factores socioeconómicos que condicionan de manera decisiva el acceso a la educación superior. Las y los estudiantes provenientes del primer decil de ingresos representan solo 4.4% de la matrícula, lo que refleja la persistencia de desventajas acumuladas que limitan su continuidad educativa. La evolución de la cobertura entre los sectores de menores ingresos confirma esta tendencia: aunque la participación de estudiantes de los cuatro primeros deciles ha aumentado de manera sostenida en las últimas tres décadas, su ritmo de crecimiento sigue siendo lento (SEP, 2026).

A ello habría que agregar que el problema no queda en las restricciones en el acceso, sino que esto se empata con las dificultades para asegurar la permanencia de las y los estudiantes,

su bienestar, egreso y, finalmente, éxito en la muy diferenciada y segmentada movilidad ocupacional. De acuerdo con datos del Prones: “en el nivel profesional, modalidad escolarizada, 3 de cada 10 jóvenes abandonan sus estudios durante el primer año. En la última década, más de 3 millones de estudiantes interrumpieron su formación profesional, lo que representa una gran pérdida tanto para el sistema educativo como para el desarrollo económico y social del país” (SEP, 2026).

Los estudios siguen y siguen demostrando lo mismo. El sistema de educación superior del país reproduce desigualdades y las justifica con un solo argumento: la capacidad de cada institución para recibir a más estudiantes. Así lo ha dicho de manera reiterada la UNAM porque asegura que no puede abrir más espacios de los que tiene. Pero, en realidad, ese no es el problema, éste empieza con la hechura de un examen que no tiene por qué existir, cuando son abundantes las muestras de que el recurso va en contra de nuestro desarrollo y del fortalecimiento y bienestar de la sociedad. Las posibilidades de sustituir el examen son múltiples, pero hace falta la voluntad para escuchar e impulsar los cambios que la institución requiere y tanta falta le hacen, para superar lo que se ha mostrado como una causalidad crítica permanente.

Las salidas: repetir o innovar

Como ha ocurrido en otros conflictos en la UNAM, la conciencia de su repetición en el tiempo se ha traducido en la toma de decisiones para realizar cambios parciales, pero no los requeridos para su transformación radical. El tema va más allá de formar una comisión o publicar desplegados y apostar por sus efectos mediáticos. Ojalá que con la aplicación parcial del examen de “control” y el ingreso alterado de un número determinado de estudiantes, el tema pase del escándalo a la “normalidad”. Pero sería una lástima desaprovechar esta oportunidad para que el asunto quede allí.

Desde otra perspectiva, la desafortunada coyuntura no representa sino la punta de un problema estructural que requiere de una verdadera transformación de la Universidad, con una visión de altura, con estrategia y prospectiva altamente participativas.

Lo primero que habría que decidir es abrir la información, fincar las responsabilidades relacionadas al conflicto y declarar que ésta será, por fin, la última vez que se realizará un examen de ingreso en la UNAM. Esto no quiere decir eliminar la evaluación académica de las y los aspirantes, porque una y otra no son lo mismo.

Las propuestas de innovación por la vía de la autoevaluación institucional pueden ser varias. Una, sería que la evaluación de los aspirantes tenga los siguientes componentes para 2027: a) desde la perspectiva de los perfiles de ingreso que tienen o deberían tener las facultades de la Universidad, valorar las capacidades de los egresados del bachillerato con los mismos criterios que se utilizan para la modalidad de pase reglamentado, es decir: cultura general, capacidad para redactar y realizar una lectura crítica y analítica, así como contar con promedio de trayectoria educativa que sea verificable y aceptable, de manera independiente

de su origen socioeconómico, identidad, género o ubicación. Otra, que podría realizar cada facultad de forma organizada y con tiempos determinados: b) valorar la vocación de los aspirantes. Se ha estudiado de manera específica que las trayectorias truncadas de los estudiantes tienen, como una de sus causas, su identificación o no con la carrera seleccionada. Todo ello puede comprobarse de manera evidente por medio de entrevistas y demostraciones directas, con pares académicos de los miembros de los cuerpos docentes de cada facultad. Esto puede organizarse con una plataforma que capture los indicadores y las opiniones de manera sistemática en un periodo determinado.

Una vez superadas las ansias por poner un examen pernicioso, antipedagógico e inequitativo, que no tiene cabida en una universidad de bien público y social, la UNAM deberá plantearse una reforma institucional de fondo y de futuro. Para esta tarea podrían contemplarse, desde bases colegiadas y ampliamente participativas, algunos de estos elementos:

1. Claridad diagnóstica y tendencial sobre los enormes y trascendentes problemas que están a la orden del día entre los distintos sectores de la comunidad, desde los desafíos que hoy presenta el nuevo paradigma cognitivo a lo que la política pública ha construido en materia de educación superior.
2. Dar a conocer, para su más amplia discusión, el proyecto que se pretende para los próximos años. Que incluya, por lo menos, temas y asuntos como: una visión de democratización de alto vuelo de los actuales órganos colegiados, la apertura total a discutir la complejidad de la temática de la carrera académica y de la precariedad laboral, etc.
3. Discutir y formular cambios de fondo en la proliferación de carreras disciplinares con el fin de optar por organizar áreas de conocimiento inter y transdisciplinarias.
4. La ampliación de las posibilidades de una jubilación digna.
5. Enfrentar los tremendos problemas de violencia: de género, sobre todo; de un nuevo tipo de porrismo que se ha adueñado de espacios vitales de facultades o bachilleratos; de la drogadicción y la baja estima de muchos y muchas estudiantes.
6. La transparencia en el uso y manejo de los recursos, así como la responsabilidad de realizar una sabia elección de autoridades de las dependencias de docencia, de investigación y de cultura, para dar un sentido orgánico a un equipo sólido y con visión de futuro. Además, que éstas puedan ser evaluadas anualmente, tal como el personal académico a partir de su programa de trabajo, su desempeño y capacidad de liderazgo. La mediocridad en la designación de autoridades hechas por la Junta de Gobierno y avaladas por el Consejo Universitario será considerada una falta total de respeto a la inteligencia y al espíritu crítico, que está muy vivo en importantes sectores de la comunidad universitaria.
7. Reformas sustanciales en la legislación universitaria, sobre todo respecto del papel de la Junta de Gobierno (el colegiado minoritario más cuestionado de la Universidad) y de la composición del Consejo Universitario y otras instancias de gobierno.
8. Asimismo, postular de manera explícita el compromiso de revisar, complementar y actualizar la legislación universitaria en lo referido a la participación democrática de

la comunidad, bajo el propósito de colmar los vacíos existentes; es decir, propiciar y ampliar la actividad de los estudiantes y profesores en los asuntos procedimentales, la organización de sus espacios de convivencia, de deporte y de cultura, así como de los servicios para la atención a sus condiciones socioemocionales.

La nación, que mantiene una extrema desigualdad, necesita de la UNAM para resolver los grandes problemas sociales y económicos, para elevar las posibilidades de alcanzar una mayor igualdad y para promover un nuevo desarrollo con justicia y equidad. La discusión sobre el futuro de la UNAM es un imperativo. Por ahora lo que más se requiere es claridad, información veraz y la aceptación de la verdad como principio institucional frente a la sociedad.

Ello requiere avanzar en políticas de articulación y de transversalidad, además, de acciones colaborativas y de gran incidencia social, lo que supone que éstas garanticen que la identidad, el origen social y las capacidades no definan las oportunidades educativas de ingreso y permanencia; y, sobre todo, dejar de asumir la narrativa de competitividad individual insustancial en concordancia con el meritazgo, la exclusión y la solución pragmática de los conflictos.

Esta concepción supone pensar la calidad educativa de forma distinta a la promovida desde la vía de resultados, exámenes estandarizados y *rankings*, es decir, desde las condiciones en las que puede lograrse la transformación de las personas hacia una ciudadanía con valores de bienestar general, de confianza y de alta capacidad para mejorar la sociedad en la que vive y trabaja, desde el valor social del conocimiento y del aprendizaje que se demuestra en la práctica cotidiana.

Conclusiones

En vistas al actual conflicto, la transparencia y rendición de cuentas deberán ser rediscutidas en el seno de la comunidad, y no solo ser materia de la administración, el rectorado y las instancias judiciales. Su importancia es, en definitiva, tema de la autonomía y de su capacidad para ampliar las bases del financiamiento y de su sustentabilidad, y de forma general, de la gobernabilidad de la institución.

La Universidad vuelve a estar en el centro de una coyuntura cargada de incertidumbres, que no sólo se derivan de los errores o fraudes cometidos, sino de la falta estructural de su gobernanza y de la incapacidad para transformarse a sí misma.

Como se ha señalado, la aplicación del examen de ingreso a la UNAM ha sido motivo de conflictos recurrentes, pero el más reciente es un hito, pues su orientación fue la de la mercantilización de sus procesos y procedimientos institucionales, eligiendo una opción que además no ha ofrecido la información completa a la comunidad universitaria y a la sociedad, como se le ha demandado.

Lo que se requiere no es tapar el hoyo con salidas que repiten el procedimiento, a pesar de todas las evidencias en su contra, si bien ya se ha decidido optar por esa vía y por ahora

no hay nada que hacer. A menos que los resultados del nuevo “examen de control” generen más problemas, pero esperamos sinceramente que no. Quedarse en la coyuntura es ver sólo la ignición del volcán y no conocer su boca y su cámara magmática.

El encargo, por tanto, es ir al fondo del problema: la UNAM no puede ser vista o analizada como una entidad que destaca sólo por su herencia o por su fallido legado en un determinado y convulso presente, sino por impulsar una estrategia de transformación para construir su futuro como la más importante universidad del país, y como la que pone ejemplos y destaca por su honorabilidad y transparencia.

Referencias

- UNESCO-IESALC (2026), *Informe mundial sobre las tendencias de la educación superior. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional*, París, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-tendencias-de-la-educacion-superior-hacia-una-educacion-inclusiva-equitativa-y>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Prones (2026), "Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030", México, *Diario Oficial de la Federación*, p. 38, https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5784738&fecha=14/04/2026, consultado el 9 de agosto, 2026.

El basural de las explicaciones: ¿ciclo de exclusión o antesala de una crisis institucional?

Miguel Alejandro González Ledesma

<https://orcid.org/0000-0002-2294-9378>

Palabras clave:

acceso a la educación, cambio institucional, conflictividad, exclusión, movimientos estudiantiles

*En algún lugar debe haber un basural
donde están amontonadas las explicaciones.
Una sola cosa inquieta en este justo panorama:
lo que pueda ocurrir el día en que alguien
consiga explicar también el basural.*

— Julio Cortázar, "Destino de las explicaciones"

Hay problemas de políticas públicas que emergen cíclicamente. Su persistencia motiva narrativas críticas acerca de la ineptitud, corrupción, maldad o desinterés por parte de quienes tendrían la obligación y los medios para resolverlos. Pero la verdad es que, mientras su recurrencia no ponga en riesgo las reglas del juego, puede decirse que dichos problemas se administran con mayor o menor eficacia. El concurso de selección para ingresar a la licenciatura de la UNAM ha sido, hasta algunas semanas, un problema recurrente que la universidad más importante del país ha sabido gestionar con éxito relativo.

El concurso de selección lo realiza la UNAM dos veces al año para las y los aspirantes que provienen de bachilleratos distintos a los que ofrece la propia institución. Quienes han concluido sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) acceden a través del Pase Reglamentado. Actualmente la proporción del primer ingreso entre ambas vías de acceso ronda el 50 por ciento cada una, es decir, de cada dos personas que logran inscribirse a alguna licenciatura, una llega por examen y otra por pase. Entre quienes presentan el examen de selección, en cambio, el rechazo ha sido históricamente de poco más de 90 por ciento, es decir de 10 que presentaron el examen sólo 1 entra, con promedios de aceptación aún más bajos en carreras de alta demanda.



DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.001r.2026>

González Ledesma, Miguel Alejandro (2026), "El basural de las explicaciones: ¿ciclo de exclusión o antesala de una crisis institucional?", *Dossier Proceso de admisión a la UNAM 2026*, Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM, pp. 29-33..

Esa asimetría estructural entre oferta y demanda, pese a que la UNAM ha incrementado su matrícula en 55.7% en las últimas dos décadas (UNAM-DGCS, 2023), sigue sin resolverse. Año tras año, y tras conocerse los resultados de la prueba de selección, invariablemente surgen protestas, notas periodísticas y un nutrido repertorio de explicaciones que termina coagulando en la institucionalización del resultado: el reclamo de que la UNAM invierta aún más en ampliar su matrícula o, en su defecto, que el Estado multiplique las opciones de educación superior de calidad capaces de atraer a quienes hoy sólo aspiran a la máxima casa de estudios; el Pase Reglamentado ha sido señalado por unos como privilegio injustificado y defendido por otros como parte de un derecho. Es de destacar que, en ese reparto de culpas, la mayor parte de las críticas se concentra en la UNAM y muy pocas apuntan hacia la falta de compromiso de las autoridades federales por incrementar las opciones educativas de calidad en este nivel.

Considero que vale la pena detenerse en la dinámica de ese ciclo, porque suele explicarse mal. Primero, no se trata de un proceso irracional o caótico. Hace más de cinco décadas, Cohen *et al.*, (1972) describieron a las universidades como "anarquías organizadas", instituciones donde problemas, soluciones, actores y oportunidades de decisión no se acoplan de manera secuencial, sino que circulan de forma casi azarosa, combinándose en lo que llamaron "modelo del bote de basura". El modelo describe bien los procesos decisionales, reconociendo la ausencia de una secuencia lineal entre el reconocimiento del problema y su resolución, si bien éste no fue pensado para explicar la dimensión política del fenómeno, lo que aquí nos interesa. Lo distintivo del ciclo del examen de admisión no es que las explicaciones se acumulen sin resolverse, algo característico de los problemas complejos, sino lo que dicha acumulación nos dice acerca del sostenimiento del orden existente. Desde la óptica de quienes administran problemas públicos con altos niveles de conflictividad latente, el escenario óptimo sería que no hubiera protesta o crítica alguna; el escenario subóptimo, pero perfectamente tolerable, es que las haya, pero sin consecuencias. En nuestro caso, el ciclo del examen de la UNAM ha logrado, año con año, ritualizar el conflicto con sus manifestaciones, desplegados, columnas de opinión, mesas de análisis, etc., sin que ese circuito trastoque el *statu quo*, es decir, las formas de administración del acceso a la educación superior en un marco de desigualdad estructural.

En nuestro basural de explicaciones se apila una gran cantidad de narrativas disímiles sobre el problema, sin que ellas nos permitan analizar la experiencia del agravio que atraviesa y se acumula, generación tras generación, en miles de jóvenes que ven frustradas sus expectativas de movilidad en este ciclo de la exclusión. Pero la pregunta que aquí interesa es otra. Este cúmulo contradictorio e irresuelto no es el mecanismo que explica por qué el sistema sigue funcionando, sino el síntoma de una pregunta incómoda que la propia acumulación deja sin responder: si ahí están, en teoría, todos los elementos estructurales para que el conflicto estalle (la escasez extrema, la desigualdad visible, el agravio acumulado), ¿por qué no estalla?

Dicho de otro modo, el basural desplaza la conflictividad latente en una suerte de fuga hacia adelante. Mientras las explicaciones sigan circulando, el agravio no necesita expresarse

directamente, porque siempre hay una narrativa a la mano que lo traduce en términos manejables (mérito, financiamiento, cobertura, reforma pendiente, etc.).

Esta interrogante tiene un correlato reciente en el así llamado "Movimiento de las Cucarachas" (Cockroach Janta Party), en la India. En mayo de 2026, se filtraron las respuestas del examen nacional de admisión a Medicina, el NEET-UG, presentado por dos millones de aspirantes, lo que obligó a repetir la prueba semanas después. India ya había padecido irregularidades similares sin mayores consecuencias políticas. Lo que esta vez rompió el ritual fue una combinación específica de factores, en particular, una escala descomunal de dos millones de aspirantes, una consecuencia irreversible y moralmente inapelable (más de veinte estudiantes se quitaron la vida en medio de la desconfianza generalizada) y un significativo identitario que permitió que el descontento disperso se condensara en un sujeto colectivo reconocible.

El movimiento tomó su nombre después de que el magistrado Surya Kant comparara a los jóvenes con "cucarachas" y "parásitos", lo que llevó a la reapropiación del término como símbolo de protesta. Esa combinación bastó para transformar semanas de marchas en una demanda única, nombrada y con blanco identificable: la renuncia del ministro de Educación, Dharmendra Pradhan, que en efecto ocurrió a finales de julio, junto con el anuncio de una reforma que castiga el fraude en exámenes oficiales con hasta diez años de cárcel (León, 2026). Por sus características, el Movimiento de las Cucarachas terminó por fracturar la capacidad del sistema para seguir desplazando el agravio acumulado.

Obviamente, lo que sucede en la India, al igual que en otras latitudes donde se administra la desigualdad educativa a través de exámenes de ingreso (Ordorika, 2026), no puede convertirse en fórmula o modelo de interpretación y análisis: la combinación entre escala, irreversibilidad y simbolismo no es una receta. Pero sí nos permite aventurar algunas interrogantes sobre por qué el agravio acumulado en nuestro sistema educativo no ha encontrado todavía vías para trascender la protesta ritual.

En primer lugar, el contraste permite formular con más precisión si el examen UNAM 2026 contiene características equivalentes o rasgos que nos permitan inferir la existencia de una crisis institucional que vaya más allá de los mecanismos de selección de aspirantes. La novedad de esta edición ya es conocida: por primera vez el examen se aplicó en línea, bajo un sistema de vigilancia basado en inteligencia artificial administrado por la empresa privada Territorium Life. Posteriormente, los resultados revelaron un corrimiento hacia la derecha en la curva de aciertos, es decir, un desplazamiento generalizado hacia puntajes más altos, junto con un incremento estadísticamente sospechoso de calificaciones perfectas o cuasiperfectas, y evidencias de trampa aún no hechas públicas que llevaron a las autoridades a convocar a un examen de control a sólo una tercera parte del padrón de aspirantes. Es un indicio serio de que el instrumento mismo de selección, el que da legitimidad técnica y aparente neutralidad a todo el sistema, ha perdido al menos parcialmente su capacidad de arbitrar con credibilidad quién entra y quién no. Pero, a diferencia del caso indio, no hay todavía una escala comparable, ni una consecuencia irreversible que abrume

moralmente el debate, ni un símbolo capaz de aglutinar la indignación dispersa en un sujeto colectivo con nombre propio.

Lo que sí existe es una acumulación simultánea de frentes que, sin ser inéditos por separado, comparten un efecto de retroalimentación. Ahí están la precariedad laboral de buena parte de la planta docente, contratada por asignatura y sin condiciones dignas; los casos de violencia de género en distintos planteles y facultades; los episodios de violencia dentro de los bachilleratos de la propia universidad; el caso, todavía no resuelto institucionalmente, del plagio académico de la ministra Yasmín Esquivel, egresada de la UNAM; un problema de gobernabilidad que se ha agravado en los últimos años, con numerosas facultades y escuelas entrando en paro de manera recurrente; y, atravesando todo lo anterior, la percepción cada vez menos marginal de corrupción en la Universidad y la ausencia de una reforma de fondo que actualice sus mecanismos de gobierno y rendición de cuentas.

Cada uno de estos frentes, por sí solo, es absorbible dentro del repertorio ritual de siempre. La pregunta que de verdad importa es si su dispersión es precisamente lo que impide que el agravio acumulado encuentre un canal único de expresión, porque ningún frente por separado alcanza la escala, la irreversibilidad o el poder simbólico que sí se conjugaron en India, o si más bien estamos en la antesala del momento en que la conflictividad latente, todavía sin canal, siga creciendo bajo la superficie ritualizada del ciclo.

Cortázar imaginaba la inquietud de que alguien lograra, algún día, explicar el basural mismo, es decir, por qué seguimos generando explicaciones sin que nada se resuelva. Mientras el problema del examen de la UNAM pudo administrarse con el repertorio de siempre, las reglas del juego permanecieron intactas porque el conflicto permaneció ritualizado y el agravio, desplazado.

Lo que la edición 2026 ha hecho visible es que ese repertorio, por sí solo, ya no es suficiente para sostener el desplazamiento, aunque todavía no sabemos si el agravio acumulado encontrará el canal que le falta para desbordar el problema de la selectividad y, finalmente, se precipitará hacia algo distinto. En esta incertidumbre es que juega la pregunta del título, a saber: si el examen de 2026 es otra vuelta del ciclo de exclusión o, en todo caso, la antesala o el indicador de una crisis institucional de mayor alcance.

Referencias

- Cohen, Michael D, James G. March y Johan P. Olsen, (1972), “A garbage can model of organizational choice”, *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25, <https://doi.org/10.2307/2392088>, consultado el 19 de agosto, 2026.
- Cortázar, Julio (2016), *Un tal Lucas*, México, Alfaguara.
- León, Rodrigo (2026, 21 de julio), “La revolución de las Cucarachas: el movimiento que tiene en jaque al Gobierno de India”, *El Dinamo*, <https://www.eldinamo.cl/mundo/2026/07/21/la-revolucion-de-las-cucarachas-el-movimiento-que-tiene-en-jaque-al-gobierno-de-india/>, consultado el 16 de agosto, 2026.
- Ordorika, Imanol (2026, 23 de julio), “UNAM: nombrar el fraude y enfrentarlo”, *La Jornada*,

<https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/07/23/opinion/unam-nombrar-el-fraude-y-enfrentarlo>, consultado el 16 de agosto, 2026.

UNAM-DGCS (2023, 9 de agosto), “Crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil de la UNAM; 55.7 por ciento en tan solo dos décadas”, *Boletín UNAM-DGCS-604*, https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2023_604.html, consultado el 15 de agosto, 2026.



Tecnología, vigilancia y autonomía universitaria: el examen de admisión de la UNAM

Jonathan Girón Palau

<https://orcid.org/0000-0002-9364-3149>

Palabras clave: **desigualdad, ética de datos, IA, transparencia, vigilancia algorítmica**

El examen ha sido, tradicionalmente, un instrumento de selección para acceder a la educación superior. En ese sentido, es una forma de medición, que en última instancia separa, discrimina y categoriza (Medeles Hernández y Vera, 2025). En tanto instrumento de medición, puede considerarse como una tecnología que filtra y ordena el ingreso de aspirantes a la educación superior.

En la UNAM, el proceso de selección para entrar a licenciatura se había realizado de forma presencial hasta 2025. Este año, la prueba pasó a la modalidad en línea pues, a decir de las autoridades universitarias, esto daría oportunidad a ser presentado por un mayor número de personas que residen fuera de la Ciudad de México (UNAM-DGCS, 2026). Sin embargo, la inclusión es aparente dados los requisitos del examen y las desigualdades económicas y tecnológicas en nuestro país. Según la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (INEGI, 2025) sólo 44.7% de las viviendas cuentan con una computadora en casa. Sin embargo, las desigualdades digitales no se agotan en la disponibilidad de equipo como veremos adelante.

Como ya es de conocimiento público, el 16 de julio la UNAM publicó los resultados y los datos de su examen de admisión, un instrumento de opción múltiple de 120 reactivos. Rápidamente, un par de cuentas en redes sociales hicieron evidentes patrones atípicos en la cantidad de aciertos, para ciertas licenciaturas, pues contrastaban con los datos prácticamente estables en los últimos cinco años, de 2021 a 2025. El análisis y las gráficas resultantes mostraban un corrimiento a la derecha en la curva, es decir hubo muchas más personas sacando puntajes altos que en años anteriores: “quienes lograron 110 o más aciertos pasaron de 0.9% a 5.5%, un incremento cercano a seis veces” (Forbes México, 2026). Las razones

se atribuyeron al uso de inteligencia artificial (IA) para responder y de otros apoyos externos como la suplantación de identidad, en el marco de una modalidad que empleaba seguridad digital remota.

Hasta 2025, la Convocatoria obligaba a “verificar, sin excepción alguna y en cualquier momento, la identidad de las personas aspirantes... así como la validez de los documentos entregados” (UNAM-DGAE, 2025a) y contemplaba un programa de revisión física en el recinto a través de detector de metales y exclusión de mochilas y dispositivos electrónicos. En 2026, ese régimen fue reemplazado por un esquema que monitoreaba la cámara, el micrófono y el uso del teclado, el navegador seguro LockDown Browser, que no permite abrir otras aplicaciones o páginas web, y el uso de inteligencia artificial para generar alertas durante las tres horas de aplicación (Proceso, 2026). El instructivo especificó que entre las conductas sancionadas estarían salir del campo de visión de la cámara sin autorización o bloquear la cámara o el micrófono (UNAM-DGAE, 2025b). Este cambio de modalidad implicó sustituir un régimen de seguridad física por uno digital.

Después del evidente fallo, el 6 de agosto de 2026, la UNAM anunció la terminación anticipada del contrato con Territorium Life SAPI de CV, a quien había entregado la operación técnica de éste. Al día de hoy, la Universidad ha ofrecido una disculpa pública, ha iniciado la aplicación del examen de control presencial y ha anunciado dos auditorías: una tecnológica y otra sobre la contratación del servicio.

Vigilancia algorítmica, datos y autonomía técnica

La entrega del control técnico a una empresa implica desconocer cómo operó internamente la IA, qué criterios ponderó, con qué umbrales generaba alertas o si existió alguna auditoría técnica independiente de su funcionamiento previa a su implementación. Tampoco sabemos cuántas personas de la propia DGAE integraron la capa final de la decisión y cómo operaron.

En este sentido, el examen aplicado en línea, en tanto que instrumento técnico, deja algunas preocupaciones sobre vigilancia, ética y gobernanza algorítmica, si bien, a la par, presenta aciertos sobre protección de datos y política de datos abiertos.

Bajo el término de vigilancia algorítmica¹ podemos situar el monitoreo automatizado mediante IA con el objeto de analizar los patrones de comportamiento. También la supervisión de exámenes en formato digital, que se conoce como *e-proctoring* y se basa en cuestiones como verificación de identidad, vigilancia audiovisual y control del entorno informático. En esta modalidad se han documentado formas de desigualdad, más allá del acceso a una computadora, como el aumento de ansiedad y estrés durante la evaluación remota asociados a la falta de familiaridad con el software utilizado o las carencias generales en el manejo de tecnología. A esto se suma, como evidencian estudios, que los sistemas de verificación facial no operan de manera uniforme entre la población, pues existe una tasa de

¹ El concepto de vigilancia algorítmica se ha desarrollado, sobre todo, para analizar a Estados y grandes empresas tecnológicas. La creciente presencia de la IA en educación superior, como en este caso, exige mayor reflexión técnica en ámbitos poco explorados (Cáceres Troche *et al.*, 2025).

error alrededor de los rostros de piel oscura y de mujeres, debido a que el sistema no logra captarlos adecuadamente para la autentificarlos. Se ha señalado, además, que estos sistemas de vigilancia con IA pueden afectar de forma particular a estudiantes neurodivergentes, cuyos patrones de comportamiento pueden ser leídos por el algoritmo como conducta sospechosa sin serlo (Flores Zavaleta, 2024).

Así, la vigilancia algorítmica en la aplicación del examen nos presenta cuando menos la siguiente pregunta: ¿con qué datos fueron entrenados estos algoritmos? ¿Se utilizaron datos generados en México o de contextos ajenos? Este riesgo ha sido nombrado en la literatura como “colonización algorítmica” (Torres Gasteú, Cáceres Troche y Lagunes Domínguez, 2025) y se refiere a la posibilidad de que modelos, estándares tecnológicos y métricas importadas reproduzcan patrones de exclusión o marginación si no se adaptan, primero, a la realidad latinoamericana. Estos sesgos son importantes de ser tomados en cuenta para entender cómo opera la desigualdad a partir de modelos entrenados fuera de nuestros contextos y la forma en que, además, podría intensificar su función como filtro social.

En segundo lugar, se encuentra el tema de la gobernanza algorítmica. Si bien, en el caso mexicano no tenemos un marco regulatorio establecido en materia de inteligencia artificial,² sí existen recomendaciones internacionales y nacionales, como la “Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial” de la UNESCO (2021) y los “Principios de Chapultepec. Declaración de ética y buenas prácticas para el uso y desarrollo de la Inteligencia Artificial” de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) (2026).

Hasta donde sabemos, hubo opacidad sobre cómo operaron los algoritmos durante el examen, de inicio, porque “la plataforma está protegida bajo derechos de autor y es propiedad intelectual exclusiva de Territorium Life, lo que ‘permite asegurar que cada desarrollo, funcionalidad y avance tecnológico dentro de la plataforma es único y original’” (Martínez, 2026). Queda la duda si la UNAM contaba con el conocimiento técnico sobre el funcionamiento de dicha tecnología. Es un tema sobre el cual la Universidad debe informar con mayor detalle.

Esta opacidad no es un detalle menor, tanto la recomendación de la UNESCO, como los Principios de Chapultepec del gobierno mexicano coinciden en un mismo punto: “si una decisión no puede explicarse, no debe automatizarse” (Secihti, 2026). No hay evidencia pública de que se haya seguido este principio ni una evaluación de impacto ético en el diseño del examen 2026 previo a su implementación. Así, queda abierta la pregunta de fondo ¿Tuvo autonomía técnica la Universidad sobre la implementación del examen o esta facultad fue delegada a la empresa proveedora? No lo sabemos.

Por último, encontramos el tema de la ética de datos. En este sentido, existen dos aciertos por parte de la Universidad. El primero, su política de acceso abierto y la publicación de los datos de los resultados, que permitieron el escrutinio público del examen, si bien esto destacó el escándalo. Ejemplo de que tanto el acceso abierto como la ciencia abierta, además de

² En México se han impulsado diversas iniciativas en este sentido. Actualmente se discute la Ley Federal para el Desarrollo Ético, Soberano e Inclusivo de la Inteligencia Artificial presentada en la Cámara de Diputados.

cumplir con el mandato de transparencia y rendición de cuentas, son mecanismos de autoevaluación y mejora institucional. Por otra parte, sí se ha cumplido, por lo que sabemos de la filtración del contrato, con la protección de datos de los aspirantes. Según la décimo primera cláusula, al término del servicio, Territorium Life debe eliminar de sus bases de datos y cualquier medio de almacenamiento todo rastro de la información recabada, usando una herramienta de borrado seguro aprobada por la UNAM, en presencia del Subdirector de Diseño de Proyectos de la DGAE, con levantamiento de un Acta de Hechos.³

En resumen, en cuanto al proceso tecnológico detrás del examen de admisión la UNAM tuvo luces y sombras: fue transparente en los datos del proceso y a través de los resultados desagregados pudo detectarse una variación anómala, y tuvo el acierto ético, a través de un compromiso contractual, de proteger la base de datos de los aspirantes; por otra parte, fue opaca en declarar cómo se realizó el diseño y ejecución del examen, pues a la fecha no sabemos los criterios del algoritmo, el conocimiento técnico real sobre su operación y la composición exacta de quiénes tomaron las decisiones finales. Es una asimetría que sólo permite observar los resultados sin la posibilidad de que la comunidad pueda revisar el flujo técnico que los produjo.

A manera de cierre

En la medida que el proceso de ingreso a educación superior es un proceso sustantivo de la Universidad, este caso pone sobre la palestra su propia autonomía, ahora, frente a un proveedor privado. Delegar el diseño, la vigilancia y los criterios de admisión a una plataforma privada es ceder una parte de dicha autonomía.

Entender el examen como instrumento tecnológico pone de manifiesto cómo se entrelazan algoritmos y decisiones humanas. Por una parte, los algoritmos que deciden qué es sospechoso y, por otra, las personas que tomaron decisiones y las implementaron. Cada uno de esos actores, humanos o no, hacen algo, deciden algo, vigilan algo, con implicaciones éticas y políticas. Comprender y discutir el uso de la inteligencia artificial y su implementación en la educación superior es fundamental para que la Universidad cumpla sus fines. Eso exige, cuando menos, que la auditoría técnica anunciada se traduzca en criterios verificables y públicos sobre cómo decidió el algoritmo y no sólo la constancia de que fue revisado.

³ Esta obligación contractual está pendiente de verificarse, originalmente el contrato abarcaba hasta diciembre de 2026.

Referencias

- Cáceres Troche, Derlis, Patricia Lagunes Domínguez y Carlos Arturo Torres Gastelú (2025), "Privacidad y vigilancia algorítmica en universidades latinoamericanas" en Carlos Arturo Torres Gastelú, Patricia Lagunes Domínguez y Agustín Lagunes Domínguez (eds.), *Uso, regulación y retos de la inteligencia artificial en la educación superior*, Comunidad Internacional para el Avance de la Tecnología en el Aprendizaje (CIATA), <https://zenodo.org/records/18007609>, consultado el 11 de agosto, 2026.
- Flores Zavaleta, Cecilia Esperanza (2024), "Revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de *e-proctoring* para la supervisión de exámenes en educación superior: Entre la innovación y el daño", *Perfiles Educativos*, pp. 90-110, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61323>, consultado el 11 de agosto, 2026.
- Forbes México* (2026, 31 de julio), "De la duda a la verificación: la UNAM examinará a postulantes admitidos", *Forbes México*, <https://forbes.com.mx/de-la-duda-a-la-verificacion-la-unam-examinara-a-postulantes-admitidos/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- INEGI (2025), *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTI). Síntesis metodológica*, <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2025/>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Martínez, Marco Antonio (2026, 31 de julio), "La UNAM dio contratos a Territorium Life sin licitación por su experiencia en exámenes de admisión", *La Silla Rota*, <https://lasillarota.com/nacion/2026/8/1/la-unam-dio-contratos-territorium-life-sin-licitacion-por-su-experiencia-en-examenes-de-admision-522980.html>, consultado el 31 de julio, 2026.
- Medeles, Ana María y Héctor Vera (coords.) (2025), *El orden de los números. Historia y sociología de la estadística y la cuantificación*, México, IISUE-UNAM, <https://doi.org/10.22201/iisue.9786076423295e.2025>
- Proceso* (2026, 31 de julio), "Examen presencial de la UNAM para licenciatura: quiénes lo presentarán y qué se sabe hasta ahora", <https://www.proceso.com.mx/nacional/2026/8/1/examen-presencial-de-la-unam-para-licenciatura-quienes-lo-presentaran-y-que-se-sabe-hasta-ahora-377210.html>, consultado el 11 de agosto, 2026.
- Secihti (2026), "Principios de Chapultepec. Declaración de ética y buenas prácticas para el uso y desarrollo de la Inteligencia Artificial", https://secihti.mx/wp-content/uploads/2026/02/Principios_Chapultepec.pdf, consultado el 11 de agosto, 2026.
- UNAM-DGAE (2025a), "Convocatoria Licenciatura UNAM", https://escolar1.unam.mx/Licenciatura2025/convocatoria_licenciatura2025.pdf, consultado el 11 de agosto, 2026.
- UNAM-DGAE (2025b), "Convocatoria Requisitos y Condiciones", https://repositorio.dgae.unam.mx/Noviembre2025/convocatoria_noviembre2025.pdf, consultado el 11 de agosto, 2026.
- UNAM-DGCS (2026, 16 de julio), "La UNAM publica mañana resultados y dará la bienvenida a más de 50 mil alumnas y alumnos de nuevo ingreso", https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2026_413.html, consultado el 11 de agosto, 2026.
- UNESCO (2021), *Recomendaciones sobre la ética de la inteligencia artificial*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa, consultado el 11 de agosto, 2026.



El examen de ingreso a la UNAM 2026: tecnología, contexto y mediadores humanos

Gabriela Arévalo Guízar

<https://orcid.org/0009-0001-3316-8542>

Palabras clave:

IA, implementación investigación educativa, tecnológica, mediación, regulación ética, UNAM

El avance tecnológico ha oscilado, históricamente, entre la admiración y el rechazo. Grandes inventos en diferentes ámbitos de la vida social como la máquina de vapor, la imprenta o la Internet han generado, entre sus entusiastas, la idea del futuro mejor que prometen y, entre sus detractores, el miedo por el apocalipsis que podrían generar. El tiempo nos ha enseñado que quizás la postura más cauta sea la que se coloca en el interregno: un balance entre las posibilidades que brinda y los efectos adversos que desencadena. Así, se esperaría que la implementación de avances tecnológicos de gran calado, como el de la inteligencia artificial, fueran acompañados de un análisis riguroso de estos dos escenarios. Todo parece indicar que, en el caso del examen de admisión en línea de la UNAM, no sucedió así.

De tecnologías, exámenes y otras inteligencias

En su edición 2026, el examen de ingreso a la UNAM se realizó en línea, con un sistema automatizado, esto es, asistido por inteligencia artificial (IA). En concreto, se utilizó el *software* Edtest.ai, desarrollado por Territorium Life, que utiliza inteligencia artificial para el monitoreo, la administración y la evaluación de la prueba, según consta la página de esta compañía contratada para aplicar el examen.

La aplicación de exámenes en línea y el uso de inteligencia artificial para automatizar el proceso es una práctica cada vez más extendida en la educación superior latinoamericana, especialmente a partir de la emergencia sanitaria por el COVID-19 (Flores, 2024). Para la supervisión de la prueba, la IA utiliza algoritmos que realizan reconocimiento facial y evitan la suplantación, además de detectar ruidos externos y movimientos corporales que podrían indicar conductas deshonestas por parte de las personas que rinden el examen; adicional-

mente, realiza diferentes combinaciones de los ítems contemplados en el examen y, por supuesto, entrega los resultados en poco tiempo.

En el caso de la UNAM no se ha dado información acerca de quiénes participaron en la decisión de realizar el examen en línea y con supervisión automatizada (¿fue sólo la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos o hubo otras instancias y personas involucradas?), ni conocemos los argumentos finos que inclinaron la balanza para decidir sobre las ventajas de adoptar esta modalidad; aunque frente a la opinión pública, se habló de razones ecológicas y mayores oportunidades, pero a eso volveremos más adelante.

Llama la atención que la decisión de llevar el examen de ingreso a la UNAM al plano virtual –el cual, a ojos del público, es el más importante que realiza la Universidad– se haya dado mucho antes de que la institución tuviera con un órgano encargado de guiar la implementación de la IA en sus tareas sustantivas. Éste recién se instaló en mayo, un mes antes de la aplicación de los exámenes, bajo el nombre de Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial para crear directrices y políticas transversales de observancia para las entidades académicas y dependencias en lo que se refiere a ética, transparencia, equidad y uso responsable de la IA (Hernández, 2026). Todo parece indicar que el entusiasmo tecnológico ganó antes de contar con mecanismos institucionales enfocados en atender los temas éticos, pedagógicos, sociales, etc., involucrados en una tarea tan relevante como la admisión a la UNAM.

Ante la falta de espacios y lineamientos institucionales sobre el uso de la IA, sin embargo, podría haberse recurrido a las recomendaciones internacionales y nacionales ya existentes sobre el tema, además de tomar en cuenta la literatura sobre su aplicación en entornos educativos y, específicamente, en exámenes en línea. Sobre las recomendaciones generales (UNESCO, 2022, 2023; Secihti, 2026; Comisión Europea, 2022; AAIN, 2023) todas coinciden en la necesaria verificación humana, algo que parece haber fallado en el proceso de la UNAM, si atendemos a los problemas que se presentaron durante la prueba. Esto incluiría, en especial, analizar las tendencias estadísticas de los resultados para verificar la normalidad del proceso antes de su publicación.

Quizás el problema mayor es pensar que la tecnología resolverá problemas que, de suyo, no tiene capacidad de resolver, porque corresponden a otra esfera. Ya en 2021, un documento encargado por la UNESCO para la serie *Los futuros de la educación* indicaba que, tras 40 años de experiencia sobre el uso de la tecnología en educación se contaba con evidencia, a menudo ignorada, acerca de que: 1) la tecnología no resuelve las desigualdades y 2) el uso de la tecnología genera consecuencias que impactan más allá de los temas meramente educativos (Facer y Selwyn, 2021).

Bajo esas premisas, cabría preguntar si los argumentos que se esgrimieron públicamente para aplicar el examen en la modalidad elegida estaban suficientemente justificados. En todo caso, la evidencia acumulada sugiere que el éxito o fracaso de la implementación tecnológica depende, en gran medida, no de la tecnología en sí misma, sino del contexto en el cual se inserta.

Antes de automatizar, hay que comprender a quién y a qué afecta

"Los Principios de Chapultepec" publicados por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) de México se refieren a la ética y buenas prácticas en el uso de la IA. Al respecto, hay dos principios que son especialmente importantes para el caso que nos ocupa: 1) si una decisión no puede explicarse, no debe automatizarse, y 2) antes de automatizar, hay que comprender a quién y a qué afecta (Secihti, 2026). Ambos se refieren al necesario análisis sobre las herramientas mismas y la transparencia sobre su funcionamiento, así como a los usos y apropiaciones de ésta.

A propósito del tema, estos días incluso se discutió en medios, redes sociales y la opinión pública si en México somos "tramposos por naturaleza"; sin embargo, para nuestro caso, existen estudios que indican que en la aplicación de exámenes en línea con supervisión automatizada suelen presentarse trampas o prácticas deshonestas (Selwin *et al.*, 2021; Critten, 2021; Harmon *et al.*, 2010). Lo que desmiente, por lo tanto, que haya un tema de "genética por país" para este tipo de asuntos.

A estas consideraciones debieron sumarse aquellas que se refieren al contexto social vinculado con la prueba. Por un lado, a los estudios que intentan explicar por qué la UNAM concentra la mayor demanda de ingreso y, por otro, a las expectativas sociales y de movilidad vinculadas a los estudios de grado y las universidades con el mayor prestigio, así como a los exámenes de ingreso como reproductores de la desigualdad social y la falsa idea de meritocracia. Temas que muestran cómo los exámenes de admisión son mucho más que un asunto metodológico o tecnológico que resolver. Los estudios sobre desigualdades dentro del campo de la investigación educativa que abordan estos problemas son numerosos, incluyendo los producidos desde el propio IISUE (Rodríguez, 2022; Bartolucci, 2022; Sifuentes, 2026; Palma-Amestoy, 2025).

En un entorno donde las oportunidades para entrar a la UNAM son, aproximadamente, de una entre diez, donde las expectativas sociales en conseguirlo son tan altas y frente a la evidencia sobre las fallas en el control de las pruebas, las posibilidades de que existieran conductas deshonestas debieron preverse. Eso, sin contar el aparente desconocimiento de las autoridades universitarias sobre cuáles son las habilidades digitales de los y las jóvenes, asunto que abre el tema sobre las distancias generacionales entre la Universidad y la población a la que atiende.

Finalmente, aunque sea la idea más trillada sobre el uso de la inteligencia artificial y la tecnología en entornos educativos (y no educativos también), resulta imperante insistir en la necesaria supervisión humana. No se trata de sumarse al entusiasmo tecnológico ni de negar sus potencialidades, sino de alentar que en estos procesos se necesitan personas que actúen como mediadoras entre la tecnología y su entorno de aplicación, capaces de analizar no sólo los dispositivos, sino el contexto social en el que se insertan, y que puedan anticipar las posibles consecuencias indeseadas de su uso. Ello brindaría entornos éticos en donde sea posible la transparencia y explicabilidad sobre su implementación y sus resultados. Algo que, en lo referente al examen de admisión de este año, aún es tarea pendiente.

Apostilla

Un asunto sobre el que también se ha escrito es la responsabilidad de la UNAM en la transferencia de recursos públicos a empresas privadas. En esa lógica, cabe preguntarse por la responsabilidad de los encargados de la política universitaria cuando toman decisiones sin considerar la evidencia que sus propias investigaciones han producido. Problema que, por cierto, también ha abordado la investigación educativa.

Referencias

- Australian Academic Integrity Network (AAIN) (2023), "AAIN generative artificial intelligence guidelines", <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2023-04/aain-generative-ai-guidelines.pdf>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Bartolucci, Jorge (2022), "La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a licenciatura", en Mónica López y Santiago Andrés Rodríguez (coords.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos. Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*, México, IISUE, pp. 163-202, <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/trayectorias-y-transiciones-educativas-de-los-estudiantes-mexicanos-procesos-rutas-y-experiencias-por-el-sistema-educativo-nacional>, consultado el 12 de agosto, 2026.
- Comisión Europea (2022), *Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en educación y formación para los educadores*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-es#>, consultado el 10 de agosto, 2026.
- Critten, Jessica (2021, 23 de julio), "The problem with proctoring", *Online Design and Development Blog*, <https://www.cu.edu/blog/online-teaching-blog/problem-proctoring-part-1>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Facer, Keri y Neil Selwyn (2021), "Digital technology and the futures of education: toward 'non-stupid' optimism", París, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>, consultado el 9 de abril, 2026.
- Flores Zavaleta, Cecilia Esperanza (2024), "Revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de e-proctoring para la supervisión de exámenes en educación superior. Entre la innovación y el daño", *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 185, pp. 90-110, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61323>
- Harmon, Oskar Ragnar, James Lambrinos y Judy Buffolino (2010), "Assessment design and cheating risk in online instruction", *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 13, núm. 3, <https://eric.ed.gov/?id=EJ914145>, consultado el 14 de agosto, 2026.
- Hernández, Mirtha (2026, 21 de mayo), "Instala la UNAM el Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial", *Gaceta UNAM*, <https://www.gaceta.unam.mx/ccoa-unam-organo-articulador-de-alto-nivel-para-atender-los-retos-de-la-ia-pruneda-gross/>, consultado el 12 de agosto, 2026.
- Palma-Amestoy, Carlos (2025), "Formación de aspiraciones y transición a la educación superior en Chile. Prácticas y estrategias institucionales", *Perfiles Educativos*, vol. 47, número especial, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61878>
- Rodríguez, Santiago Andrés (2022), "Desigualdad de oportunidades en el ingreso a la licenciatura de la UNAM por concurso de selección: reconfiguraciones y persistencias", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 37, pp. 18-41, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1302>

- Secihti (2026), "Principios de Chapultepec. Declaración de ética y buenas prácticas para el uso y desarrollo de la inteligencia artificial", México, Secihti, https://secihti.mx/wp-content/uploads/2026/02/Principios_Chapultepec_F.pdf, consultado el 9 de abril, 2026.
- Selwyn, Neil, Chris O'Neill, Gavin Smith, Mark Andrejevic y Xin Gu (2021), "A necessary evil? The rise of online exam proctoring in Australian universities", *Media International Australia*, vol. 186, núm. 1, pp. 149-164, <https://doi.org/10.1177/1329878X211005862>
- Sifuentes García, Valentina Itandehui (2026), "Experiencias de los participantes en el concurso de ingreso a la educación media superior Comipems: Orígenes y destinos", *Perfiles Educativos*, vol. 48, <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2026.48.62016>
- UNESCO (2022), *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*, París, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa, consultado el 9 de abril, 2026.
- UNESCO (2023), *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior*, Caracas, UNESCO-IESALC, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa, consultado el 12 de agosto, 2026.

No es la tecnología, es su diseño

Janneth Trejo-Quintana

<https://orcid.org/0000-0002-7701-6938>

Palabras clave: *Big Tech*, dependencia tecnológica, IA, mercado educativo, *tech-lash*

En enero de 2025 la Universidad del Estado de California (CSU) firmó un contrato con OpenAI por 17 millones de dólares para dar acceso a ChatGPT Edu, durante 18 meses, a 470,000 estudiantes y 63,000 académicos y trabajadores. En mayo de 2026 lo renovó por tres años más, por 13 millones de dólares anuales, lo que duplicó el plazo del compromiso (Mehta, 2026).

Esta decisión no fue bien recibida por la comunidad universitaria, entre otras razones porque se hizo mientras la institución enfrentaba un recorte presupuestario de 144 millones de dólares (Rix, 2026). Más allá del monto que se destinó a la adquisición –que no es poco– lo que está en juego no es sólo el costo sino también el tiempo que queda comprometida una universidad pública con una sola empresa y, además, afrontar qué tan reversible es esa decisión una vez que la herramienta ha sido integrada a los cursos y la formación docente.

El sentido común o la propaganda nos lleva a suponer que la educación representa un negocio muy lucrativo para las grandes empresas tecnológicas (Big Tech). Y no es que el mercado sea pequeño –las proyecciones más citadas calculan que a nivel global, para 2025, fue de 400,000 millones de dólares, 5.5% del gasto educativo global, calculado en 7.3 billones– sino que ese mercado no es donde están las Big Tech (HoloniQ, 2020). De hecho, ni Alphabet, ni Microsoft, ni Apple reportan al sector educativo como una línea de ingresos en sus estados financieros. Su interés responde a otra lógica, el negocio no está en la facturación sino en la infraestructura que induce la dependencia institucional (*lock-in*), la estandarización de los flujos de trabajo y la formación de generaciones de usuarios. En otras palabras, el sector educativo funciona como inversión de mercado y no como fuente de ingresos.

Durante años, Google y Microsoft ofrecieron almacenamiento ilimitado y gratuito a las instituciones educativas, y buena parte de las universidades del mundo –la UNAM entre ellas–



DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.001r.2026>

Trejo-Quintana, Janneth (2026), “No es la tecnología, es su diseño”, *Dossier Proceso de admisión a la UNAM 2026*, Observatorio de Políticas Educativas IISUE-UNAM, pp. 44-46.

migró ahí sus correos, documentos y repositorios. Pero estas empresas anunciaron que el almacenamiento dejaría de ser ilimitado –en 2021 y 2023, respectivamente– de modo que las universidades tuvieron que pedir a su comunidad borrar archivos y descargar documentos antes de la fecha límite (Universidad de Chile, 2022; Universidad Manuela Beltrán, 2026; Facultad de Química, UNAM, s.f.).

Este caso ilustra bien la diferencia entre dependencia infraestructural y una simple relación comercial, pues quien controla la infraestructura puede modificar las condiciones de manera unilateral y quien depende de ella sólo puede absorber el costo.

En el torbellino que ha representado la irrupción de la inteligencia artificial generativa para la educación se presenta una falsa dicotomía entre la neutralidad técnica y la resignación digital. Parece obvio que la tecnología no es la respuesta automática a los problemas educativos, sin embargo, con frecuencia se proponen proyectos de incorporación tecnológica sin preguntarse para quién, con qué propósito y si no existiría una mejor alternativa en el sentido pedagógico. Desde luego que ese solucionismo es impulsado por el marketing de las empresas de tecnología educativa (EdTech). El otro polo, el de la resignación digital, acepta la crítica, pero concluye que ya no hay alternativa. Ambas posiciones parecen opuestas y, no obstante, comparten un supuesto: las dos dan por hecho el diseño; una lo celebra y la otra lo padece, pero ninguna lo discute.

Que ese supuesto es discutible lo muestra el creciente rechazo público a ciertas tecnologías (el llamado *tech-lash*), visible en las restricciones al uso de teléfonos inteligentes en las escuelas. Andrew Feenberg, (Feenberg, 2012) desde la teoría crítica de la tecnología, sostiene que los artefactos técnicos no son neutrales ni autónomos, sino que cristalizan en su diseño decisiones sociales que después se vuelven invisibles. Si esto es así, ninguno de los dos polos se sostiene, porque la neutralidad niega que haya habido decisiones y la resignación las supone irreversibles. No se trata, pues, de una objeción a la tecnología, sino a un diseño específico. Las tecnologías educativas y la inteligencia artificial no fallan cuando reducen la enseñanza a datos, pues están funcionando exactamente como fueron diseñadas para funcionar. La pregunta, entonces, no es cómo usarlas mejor, sino quién decidió que tuvieran esa forma y qué haría falta para que tuvieran otra.

En el umbral de la era de la IA, es un buen momento para plantear la recuperación de la soberanía pedagógica y cuestionar la narrativa de que la educación debe adaptarse a las tecnologías conforme aparecen en el mercado. Desde los estudios críticos de educación y tecnología se sostiene que otras formas de tecnología educativa son posibles: frente a la resignación digital se propone el diseño especulativo y participativo, para que docentes y estudiantes imaginen futuros que no dependan de la lógica del mercado (Selwyn, 2025).

Por supuesto que no es fácil negarse a la promesa del ahorro de tiempo y esfuerzo que nos hacen las corporaciones globales, pero existen otras vías que podemos explorar, como el software libre y el código abierto. Argentina, por ejemplo, desarrolló Huayra GNU/Linux, un sistema operativo libre producido por el Estado para el programa Conectar Igualdad (Huayra GNU/Linux, s.f.).

En definitiva no se trata de una postura binaria (usar o no usar), sino de adoptar una posición crítica y transformadora que priorice la pedagogía sobre el mercado. De mirar estas decisiones como un asunto de gobernanza de las instituciones educativas, pues las adquisiciones tecnológicas de alcance institucional no deberían resolverse sin un dictamen académico previo que evalúe su pertinencia pedagógica, su efecto sobre la autonomía de las comunidades educativas, la reversibilidad del compromiso y la existencia de alternativas libres.

En este contexto, la UNAM tiene la responsabilidad de impulsar desarrollos propios y debates públicos sobre el uso de tecnologías y, especialmente, de la inteligencia artificial en la educación, pero es clave que lo haga en colaboración con otros agentes sociales y con comunidades poco visibilizadas.

Vuelvo al principio. Cabe preguntarse qué habría ocurrido si la decisión de la Universidad del Estado de California hubiera pasado por su comunidad universitaria: ¿habría sido la misma herramienta, el mismo plazo, se habría discutido qué se ganaba y qué se cedía? No lo sabemos, y ese desconocimiento es justamente el problema. La pregunta no es si usar o no la inteligencia artificial en la educación, sino quién está autorizado a decidir qué forma tendrá.

Referencias

- Facultad de Química, UNAM (s.f.), “Almacenamiento comunidad UNAM”, <https://quimica.unam.mx/almacenamiento-comunidad-unam-mx/>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Feenberg, Andrew (2012), *Transformar la tecnología: Una nueva visita a la teoría crítica*, Bernal Editorial UNQ.
- Huayra GNU/Linux. (s.f.). “El sistema operativo libre del Estado nacional argentino”, <https://huayra.educar.gob.ar/>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- HolonIQ, (2020), “Global EdTech market to reach \$404B by 2025”, 6 de agosto, <https://www.holoniq.com/notes/global-education-technology-market-to-reach-404b-by-2025>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Mehta, Tarini (2026), “\$39 million for 3 years: CSU system renews contract with OpenAI”, *The Sacramento Bee*, 29 de mayo, <https://www.sacbee.com/news/politics-government/capitol-alert/article315897080.html>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Rix, Kate (2026, 21 de mayo), “California State University renews controversial systemwide contract with OpenAI”, *EdSource*, <https://edsources.org/2026/california-state-university-renews-controversial-systemwide-contract-with-openai/758919>, consultado el 8 de agosto, 2026.
- Selwyn, Neil (2025), *Critical studies of education and technology... reasons to be hopeful?*, Monash University, reporte, <https://doi.org/10.26180/29265038.v1>
- Universidad de Chile (2022, 25 de abril), “Universidades en todo el mundo comienzan a adaptar sus procesos ante el fin de la política de almacenamiento ilimitado de Google”, <https://vti.uchile.cl/universidades-fin-almacenamiento-ilimitado-de-google>
- Universidad Manuela Beltrán (2026, 10 de junio), “Microsoft reduce el almacenamiento en la nube para instituciones educativas”, <https://umb.edu.co/microsoft-reduce-el-almacenamiento-en-la-nube-para-instituciones-educativas/>, consultado el 8 de agosto, 2026.

Nota sobre el uso de inteligencia artificial. Las ideas, el análisis crítico y la versión final del manuscrito son de la exclusiva autoría y responsabilidad de la persona autora. Se contó con la asistencia del modelo Gemini 3.6 de Google para la entrega del texto, la revisión estilística, adecuación de formato y cotejo de referencias.



Esta publicación fue realizada
con herramientas de software libre:

Scribus para la maquetación

GIMP para la edición de imágenes

Inkscape para el dibujo vectorial

Zotero para gestionar bibliografía

Se utilizaron las familias tipográficas de código abierto:

Alegreya y **Alegreya Sans**, de Juan Pablo del Peral, HT Fonts

Archivo Narrow, diseñada por Omnibus-Type

IBM Plex Sans, diseñada por Mike Abbink y Bold Monday

Coordinación Editorial IISUE

Catálogo de libros en acceso abierto

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/descargar/lista>

Perfiles Educativos

https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles

Revista Iberoamericana de Educación Superior

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

