



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

MARISOL SILVA LAYA

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

Resumen

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

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

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

Gratuidade no Ensino Superior no México: promessa constitucional em dívida

Resumo

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

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

Free Higher Education in Mexico: An Unfulfilled Constitutional Promise

Abstract

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Límites e incumplimiento: la realidad de las cifras

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escenarios posibles y deseables para México

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



Escenario 1. Gratuidad universal: el mandato de ley

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

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

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

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

Escenario 2. Gratuidad focalizada con bienestar estudiantil integral

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

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

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

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

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



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

Reflexiones finales

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

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

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

Referencias

- Acosta Silva, A. (2024). "Luces, sombras y siluetas. El credo y las hechuras de las políticas de educación superior en la era del obradorismo", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 225-234. Editorial Transdigital.
- Buendía, A. (coord.) (2026). *Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a...?* ANUIES / Universidad Autónoma Metropolitana. (En prensa)
- Buendía, A. y Rivera, D. (2024). "El mito de la gratuidad en la educación superior mexicana: Acercamientos a la comprensión de un cambio de política", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8501>
- Casillas, M. (2024). "La educación superior en el sexenio de la 4T", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 225-247. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb30>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (S/A). *Estadísticas e indicadores: [Tasa bruta de matrícula de nivel terciario]*. CEPALSTAT Portal de Datos y Publicaciones Estadísticas. Disponible en: https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?lang=es&indicator_id=99&area_id=2
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Didou Aupetit, S. (2024). "Calidad y democratización de los servicios de enseñanza superior: la efectividad de la acción pública", en Casillas, M. y López, R. (coords.), *Balance de las políticas de educación superior en la Cuarta Transformación (2018-2024)*, pp. 21-33. Editorial Transdigital.
- Fiorucci, P. y Anton, A. (2021). "Tendencias mundiales de la gratuidad universitaria: Análisis comparado de los modelos de financiamiento", en *Política universitaria*, 5(7-8), pp. 90-108.
- González Ledesma, M. A. (2024). "Política y políticas públicas", en De la Cruz Flores, G. y Gallardo, A. L. (coords.), *La educación en el sexenio 2018-2024: Miradas desde la investigación educativa*, pp. 54-60. UNAM, IISUE.
- Ley General de Educación Superior (LGES) (2021). *Diario Oficial de la Federación*, 20 de abril. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- OCDE (2025). *Panorama de la educación 2025: Indicadores de la OCDE*. Publicaciones de la OCDE, París. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Pérez Díaz, A. B. y Silva Laya, M. (2026). "Tras bambalinas: la racionalidad de las políticas para la equidad y la inclusión en educación superior", en *Ley General de Educación Superior: 5 años. Avances, Pendientes, Retos*. (En prensa).
- Ramírez del Razo, H. (2025). "México: recorte a la educación superior en 2026", en *Distancia por tiempos. Blog de educación de Nexos*, 1 de octubre. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/mexico-recorte-a-la-educacion-superior-en-2026/>
- Ramírez del Razo, H., Márquez Jiménez, A. y Rosas González, E. G. (2026). "Planeación y Financiamiento de la Educación Superior", en *Ley General de Educación Superior: 5 años. Avances, Pendientes, Retos*. (En prensa).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Propuesta técnica de la Secretaría de Educación Pública para modificar la denominación del programa presupuestario U079 "Expansión de la oferta de educación media superior y superior", como programa presupuestario Fondo Federal para la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/diagnostico_U079.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Silva, M. (2020). "La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>