

# La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior

Gustavo Mejía-Pérez y Shaye S. Worthman

## RESUMEN

Una de las estrategias generadas por el gobierno, para aumentar la oferta y cobertura de educación superior (ES) en México, ha sido la desconcentración de las universidades autónomas (UA). Para conocer el panorama de los procesos de desconcentración de las UA se generó una base de datos con información de las páginas web de las universidades y el *Anuario Estadístico 2014-2015*, así como datos sociodemográficos de los municipios sede, disponibles en las bases del Consejo Nacional de Población, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía y la Secretaría de Educación Pública. En los resultados se muestra un panorama nacional de la ampliación de la oferta de ES, a través de las sedes desconcentradas de las UA. Además, se analizan 36 casos en los que las sedes de las UA son la única opción para ingresar a la ES. El análisis de la información muestra que, en los municipios con poca oferta de ES, las sedes benefician a jóvenes de municipios mayormente agrícolas y con bajos niveles de escolaridad; sin embargo, los datos sugieren que estas sedes operan por debajo de su capacidad y que tienen dificultades para asegurar la permanencia de los alumnos y la conclusión exitosa de sus estudios.

**Palabras clave:** acceso a la educación superior, expansión educativa, oportunidades educativas, universidades públicas, México.

### Gustavo Mejía-Pérez

[cabzahidra@gmail.com](mailto:cabzahidra@gmail.com)

Mexicano. Doctorante en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), México; maestro en Investigación educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México; licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Temas de investigación: evaluación del aprendizaje, evaluación curricular, políticas de acceso a la educación superior, movilidad social, geografía de la educación.

### Shaye S. Worthman

[shaye.worthman@gmail.com](mailto:shaye.worthman@gmail.com)

Estadounidense. Doctorante en Economía Política de Desarrollo, Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México; maestra en Desarrollo Internacional por University of Denver, EUA. Temas de investigación: equidad educativa, políticas de acceso a la educación superior, expansión educativa, geografía de la educación.



## A geografia das oportunidades. O caso das sedes das universidades autônomas em municípios com pouca oferta de educação superior

### RESUMO

Uma das estratégias geradas pelo governo, para aumentar a oferta e cobertura de educação superior (ES) no México, tem sido a desconcentração das universidades autônomas (UA). Para conhecer o panorama dos processos de desconcentração das UA, gerou-se uma base de dados com informações das páginas web das universidades e do *Anuário Estadístico 2014-2015*, assim como dados sócio-demográficos dos municípios sede, disponíveis nas bases do Consejo Nacional de Población, do Instituto Nacional de Estadística y Geografía e da Secretaría de Educación Pública. Nos resultados mostra-se um panorama nacional da ampliação da oferta de ES, através das sedes desconcentradas das UA. Também, se analisam 36 casos nos que as sedes das UA são a única opção para ingressar na ES. As análises das informações mostram que, nos municípios com pouca oferta de ES, as sedes beneficiam a jovens de municípios predominantemente agrícolas e com baixos níveis de escolaridade; porém, os dados sugerem que estas sedes operam por baixo de sua capacidade e que têm dificuldades para garantir a permanência dos alunos e a conclusão exitosa de seus estudos.

**Palavras chave:** acesso a educação superior, expansão educativa, oportunidades educativas, universidades públicas, México.

---

## The geography of chances. The autonomous universities situated in towns with low higher education supply

### ABSTRACT

One of the strategies implemented by the Mexican government in order to increase the educational offer and coverage in higher education (HE) in Mexico has been the decentralization of the autonomous universities (AU). In order to obtain an overall view of the decentralization processes of the AU, the author created a database with information gathered from the websites of the diverse universities and the *Statistical Yearbook 2014-2015*, together with sociodemographical information from the towns available in the database of the National Population Service (Consejo Nacional de Población), the National Institute for Statistics and Geography (Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, INEGI) and the Public Education Ministry (Secretaría de Educación Pública). The results show the national state of how HE supply has been increased by means of the decentralized seats. In addition to this, 36 cases are analyzed in which the seats of the AU are the only way to access to HE. This analysis shows that in towns with low HE offer the seats are in benefit to young people who come from rural towns or villages with low education levels. Nevertheless the data show that those decentralized seats are working below capacity and that they often experience difficulties to guarantee that students keep in school and that they successfully complete their studies.

**Key words:** access to higher education, expansion of education, educational opportunities, public universities, Mexico.

**Recepción:** 13/06/16. **Aprobación:** 29/11/16.

## Introducción

A pesar de los avances en la cobertura de educación superior (ES) en México en las últimas décadas, el acceso aún es limitado. La tasa bruta de escolarización<sup>1</sup> es aproximadamente 30%, la cual sigue por debajo de los promedios de América Latina (44%) y de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (70%), según los datos del 2013 (Banco Mundial, 2015). Con tan baja cobertura a nivel nacional, persisten preocupaciones sobre la distribución de oportunidades para ingresar a la ES, tales como saber quiénes acceden al sistema de ES y cómo distintas características y condiciones de los jóvenes (por ejemplo: nivel socioeconómico, origen étnico, género o ubicación geográfica) afectan el acceso a este nivel y reproducen desigualdades existentes entre distintos grupos de la sociedad, o bien crean nuevas diferencias.

La distribución territorial de la oferta educativa es un tema importante en cuanto a la desigualdad en oportunidades para acceder a la ES, pues desde su origen, la universidad ha sido una institución asociada a las ciudades, a su constitución y a su vida cotidiana (Ortega y Casillas, 2013). En este artículo se considera que la geografía de la ES, es decir, el espacio y la distribución de las instituciones de educación superior (IES), es fundamental en el análisis de la ampliación de la oferta y cobertura, especialmente para aquellas regiones que históricamente han contado con pocas oportunidades de ingresar al nivel superior, a las que Hillman y Weichman (2016) llaman *desiertos educativos*. De acuerdo con estos autores, los patrones de distribución de las oportunidades educativas que han estudiado en el contexto de Estados Unidos no son azarosos, sino que responden a condiciones de raza y bajos ingresos.

Asimismo, en México las regiones donde no ha llegado la ES se suelen ubicar fuera de los ámbitos metropolitanos y ser espacios donde se concentran poblaciones de bajos ingresos. Se ha atendido a dichas poblaciones principalmente a través de la diversificación del sistema de ES. Si bien hay investigaciones acerca del papel de las nuevas IES en la ampliación de la cobertura y oportunidades de acceso a la ES en México, tales como las universidades tecnológicas (Flores, 2002; Flores, 2005; Silva, 2006), las universidades interculturales (Dietz, 2014; Pérez-Aguilera y Figueroa-Helland, 2011; Schmelkes, 2008), y modalidades alternativas como la educación a distancia (García, 2007), existe poca investigación sobre cómo las universidades autónomas (UA) han contribuido a la ampliación territorial de la oferta. Cada una de las 38 UA estatales y federales cuenta con su propio proceso de desconcentración mediante la creación de sedes en el interior de su entidad federativa e incluso en otras entidades, pero se desconocen tanto los contextos donde se han insertado, como las posibilidades que generan los nuevos *campus* para los estudiantes y comunidades. El estudio de la distribución geográfica de las oportunidades de la ES no sólo ha sido un tema poco explorado en México, sino también en otros países como Estados Unidos, donde tanto las políticas educativas como las investigaciones académicas no han prestado suficiente atención a la importancia del lugar y la geografía en la decisión de los jóvenes sobre dónde estudiar (Hillman y Weichman, 2016).

A partir de estas ideas, el presente artículo<sup>2</sup> explora la expansión geográfica de las UA y discute los posibles impactos o beneficios de la misma para los municipios que únicamente cuentan con sedes de las UA como opción para ingresar a la ES. El trabajo se

<sup>1</sup> La tasa bruta de escolarización es la proporción de alumnos inscritos en un nivel educativo, independientemente de su edad, en comparación con el número de personas en edad normativa de asistir a la ES, la cual en el caso de México es de 18 a 22 años.

<sup>2</sup> Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo brindado para la realización de este trabajo, así como a Alma Maldonado, Mónica López y Humberto González, por sus valiosos comentarios.



divide en cuatro apartados. En el primero apartado se describen las características de las desigualdades territoriales en la cobertura de ES en México y la ampliación geográfica que se ha dado en los últimos años, y a partir de la literatura previa, se discuten los posibles efectos y obstáculos que existen en establecer IES en regiones con limitadas oportunidades de ingresar a la ES. En el segundo apartado se plantean las preguntas de investigación que orientan el trabajo, las fuentes que se consultaron y el procesamiento de la información. Más adelante se presenta tanto el panorama nacional de la expansión geográfica de las UA como el análisis de los municipios donde la única IES es una sede de las UA. Finalmente, a la luz de los resultados y lo que dice la literatura previa, se discuten las posibilidades y limitaciones que enfrentan las sedes de las UA en estos contextos.

### Las desigualdades territoriales y la ampliación geográfica de la oferta de ES en México

La oferta educativa del nivel superior en México históricamente se ha caracterizado por desigualdades territoriales, entre entidades federativas, regiones del país y espacios con diferentes niveles de urbanización. Hasta los años setenta, la matrícula se centralizaba casi exclusivamente en la zona metropolitana de la Ciudad de México, cuando alrededor del 80% de los estudiantes universitarios del país asistía a una IES en el Distrito Federal (Brunner *et al.*, 2008). Desde entonces se han dado grandes pasos en la desconcentración geográfica de la cobertura de ES fuera del Distrito Federal: si bien sigue siendo la entidad federativa con más estudiantes, su proporción es mucho menor, aproximadamente 15.8% de la matrícula total del país para el año

escolar 2014-2015 (SEP, 2015b). No obstante, persisten fuertes desigualdades regionales, las cuales son más marcadas entre las regiones del centro y norte del país y las regiones occidente y sureste: mientras que en la zona centro<sup>3</sup> se reporta una tasa bruta de escolarización de 41.6%, las zonas occidente y sureste cuentan con tasas de cobertura de 29.6% y 26.1%, respectivamente (SEP, 2015b).<sup>4</sup>

Además de las desigualdades entre entidades federativas y regiones del país, otro factor importante que ha obstaculizado el acceso a la ES para ciertos sectores de la sociedad es la concentración de las IES en espacios metropolitanos, donde se ubica más de 75% de la matrícula de la ES (Ortega y Casillas, 2013). Si bien ciertas instituciones han atendido a la población no urbana, más notablemente los institutos tecnológicos y escuelas normales rurales, la mayor parte del desarrollo de la ES se ha dado en zonas metropolitanos y urbanas, de tal modo que como plantean Gil Antón *et al.* (2009: 236) “el factor de atracción que jugaba el Distrito Federal se ha desplazado —y con mayor énfasis— a las capitales o zonas conurbadas de los estados”. Debido a que las regiones rurales del país se caracterizan por pobreza, marginación y una falta generalizada de acceso a servicios, la desigualdad en el acceso a la ES entre espacios rurales y urbanos también guarda una relación con lo socioeconómico. Según Brunner *et al.* (2008), al inicio del siglo XXI, mientras que 45% de jóvenes entre 18 y 24 años provenientes de clase media y media alta en entornos urbanos ingresó a la ES, solo 3% de jóvenes provenientes de zonas rurales y marginadas logró entrar. Además, la mayoría de la población en regiones rurales y marginadas tampoco cuenta con los recursos suficientes para poder trasladarse a dónde se ubican las IES.

<sup>3</sup> Las zonas según la SEP son: centro (Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala), occidente (Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas), sureste (Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán), noreste (Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas) y noroeste (Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Durango).

<sup>4</sup> La tasa bruta de escolarización toma en cuenta ambas modalidades (escolarizada y no escolarizada).

Ante dicha problemática, la expansión geográfica de cobertura de la ES se ha introducido como tema de importancia en la política educativa mexicana, con el fin de expandir oportunidades educativas hasta municipios poco urbanizados que han carecido de oferta de ES. Entre 1990 y 2010 se aumentó el número de municipios que contaba con una IES de 159 a 431 (Didou, 2011), y los datos más recientes de la SEP (ciclo escolar 2013-2014) indican que ya eran 653 los municipios que contaban con al menos una IES (SEP, 2015b). Cabe destacar que, de los 653 municipios, aproximadamente 32% tiene sólo una escuela de ES, y un poco más de la mitad tiene hasta dos (SEP, 2015b), de tal forma que la expansión geográfica de la cobertura de ES ha empezado a llegar a municipios con poco acceso a la ES, o bien los desiertos educativos (Hillman y Weichman, 2016).

Hasta aproximadamente los años noventa, las pocas IES que se ubicaban en regiones con limitado acceso a la ES eran o institutos tecnológicos federales o escuelas normales. Pero a partir de dicha década, el Estado mexicano ha creado nuevos tipos de IES, como los institutos tecnológicos estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, universidades públicas estatales con apoyo solidario; nuevas modalidades como educación a distancia; IES privadas y nuevas sedes de las UA. Dicha diversificación del sistema de ES ha permitido que algunas IES se instalen en municipios alejados y sin oferta previa.

Sobre todo, ha sido el subsistema tecnológico que ha ampliado la oferta de ES en las últimas décadas: en los años noventa, se establecieron unas 118 nuevas IES tecnológicas (Richardson y Kent, 2002; Rodríguez-Gómez y Casanova-Cardiel, 2005), y unas 220 entre 2000 y 2014 (Mendoza-Rojas, 2015); algunas de estas IES se ubican en ciudades pequeñas y medianas, así como ámbitos no urbanos y de bajos recursos, con el fin de ampliar geográficamente la cobertura de ES y atender a poblaciones en regiones con escasa oferta de ES. Por su parte, las 12

universidades interculturales, modalidad que se inauguró durante el sexenio de Vicente Fox Quesada, también han incrementado la cobertura de la ES en regiones con baja oferta, en municipios no urbanos y con alta densidad de población indígena (Didou, 2011). Asimismo, la modalidad no escolarizada ha sido promovida como opción para poblaciones ubicadas fuera de zonas urbanas y metropolitanas sin acceso a instalaciones de ES, así como estudiantes no tradicionales. Respecto a la modalidad no escolarizada, Guzmán (2014) señala que hay dudas acerca de qué tan efectivo sea un modelo autodidáctico para los que tienen rezago educativo, que también suelen ser personas de bajo nivel socioeconómico.

Además de la diversificación del sistema público de ES, el Estado ha permitido —por medio de una flexibilización y poca claridad reglamentaria— un crecimiento de las IES privadas como un mecanismo de absorción de la demanda ante la insuficiente oferta de las IES públicas (De Garay, 2013). No obstante, la mayoría son pequeñas (Gil Antón *et al.*, 2009), y no han constituido un incremento significativo en la proporción de matrícula en IES privadas, la cual sólo creció de 29.4% en 2000 a 32.4% en 2010 (De Garay, 2013). Además, las IES públicas aún proporcionan la mayor parte de la oferta de ES en zonas no metropolitanas, donde tanto la oferta pública como la privada son de baja calidad (Ortega y Casillas, 2013).

La ampliación geográfica de las UA ha sido poco explorada a pesar de que algunas UA federales y estatales han contado con sedes fuera del *campus* principal desde los años setenta o antes. La expansión territorial de las UA es realmente notable a partir de los años noventa (De Vries y Álvarez, 2005), estrategia que se ha concretado más reciente a través de fondos que apoyan la ampliación de las mismas, como el Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior, que permitió la creación de 96 sedes durante el sexenio del presidente Calderón (Guzmán, 2014). Asimismo, se destinó más de 70% de los recursos a las UA



estatales en las asignaciones de este programa para el año 2015 (SEP, 2015a).<sup>5</sup>

Vale indagar sobre los posibles efectos de la expansión territorial de las UA, sobre todo en regiones con poco acceso a la ES. En general las UA son mucho más demandadas que las otras opciones de nivel superior (Guzmán, 2014; Ortega y Casillas, 2013), en gran parte por su prestigio y calidad, además de que tienen más programas acreditados que las IES tecnológicas (Ortega y Casillas, 2013). Sumando esto al hecho de que los jóvenes de bajos recursos y con poco acceso a ES reportan que las opciones que se les han ofrecido no son su primera elección (Guzmán, 2014; Silva y Rodríguez, 2012), se abren nuevas posibilidades atractivas con las sedes de las UA.

### **La geografía de la ES y los impactos de IES en espacios con escasa oferta**

¿Cuáles son los posibles impactos que se generan al introducir una IES a una región que previamente no tenía acceso a la ES? Un elemento clave para dar respuesta a esta pregunta es la cuestión territorial, pues los espacios que las personas ocupan y recorren afectan las prácticas cotidianas, las esferas y espacios de interacción, y condicionan las probabilidades de acceso a bienes y servicios (Di Virgilio y Perelman, 2014).

Si bien hay poca investigación acerca de este tema en México, los estudios empíricos en otros contextos nos sugieren los beneficios y obstáculos que se enfrentan cuando se instala una IES en una comunidad o región con poca o nula oferta educativa de nivel superior, que suelen ser espacios no urbanos y poco desarrollados (Alston *et al.*, 2001; Charles Sturt University, 2009; Concha, 2013; Cornejo, 2013; Drummond *et al.*, 2011; García-Porchas *et al.*, 2011; Hicks y Jones, 2011; Kaushik *et al.*, 2006; Watkinson y Ellis, 2006). En este apartado se presenta una breve revisión donde se describen las características de

los estudiantes de ES que provienen de espacios no urbanos o de bajos recursos, el efecto de la ES en sus vidas, algunos de los cambios que han generado en las comunidades donde se localizan y las dificultades que enfrentan las IES para desarrollar sus funciones. Los estudios revisados vienen tanto de países desarrollados (Estado Unidos, Canadá, Australia) como en vías de desarrollo (Chile, México, India).

A pesar de que los estudios provienen de diferentes latitudes, los resultados muestran una gran similitud de condiciones en los contextos de los jóvenes de espacios pobres o rurales y con baja oferta de ES. Por ejemplo, los jóvenes de espacios rurales no tienen opciones para asistir a la universidad o sólo tienen como opción una IES cercana, como lo reportan los estudios de García-Porchas *et al.* (2011) en México, Kaushik *et al.* (2006) en la India, Ramachandran y Scott (2009) en Vietnam, Alston y Kent (2003) en Australia y Concha (2013) en Chile. Las opciones de ES para los jóvenes de entornos no urbanos son escasas, en cantidad y calidad (Jinzhong, 2010; Ortega y Casillas, 2013). Ante la falta de opciones los estudiantes de espacios rurales que continúan sus estudios suelen elegir la universidad más cercana, dada la corta distancia y el menor costo que ésta representa, aunque no sea a la que les gustaría ir o no ofrezca la carrera que quieren estudiar (Alston *et al.*, 2001; Drummond *et al.*, 2011; Watkinson y Ellis, 2006).

Los contextos pobres y rurales ofrecen pocas oportunidades, pero, ¿quiénes son los estudiantes que asisten a las IES que se ubican en estos espacios? En Chile, por ejemplo, la mayoría de los jóvenes que asisten a escuelas de ES en estos contextos provienen de familias sin estudios superiores, pues según cifras reportadas por Cornejo (2013), el 70% son la primera generación que acude a la universidad. Asimismo, suelen tener deficientes antecedentes escolares y problemas emocionales para adaptarse a

<sup>5</sup> El actual Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior apoya la creación de nuevas sedes de IES públicas existentes, la creación de nuevos programas educativos y el incremento de matrícula en programas que todavía no cuentan con egresados o programas reconocidos por su buena calidad.

las exigencias de la universidad. Estas deficiencias en las competencias académicas de los egresados de la educación media superior (EMS) o secundaria también es reportada por García-Porchas *et al.* (2011) en México, Jinzhong (2010) en China, Hicks y Jones (2011) en Estados Unidos.

Un efecto de las deficiencias en las competencias académicas de los estudiantes de origen rural es la alta tasa de deserción que, en algunos casos como el de Chile, alcanza el 50% (Cornejo, 2013). También estos jóvenes suelen caracterizarse por tener un bajo volumen de capital (económico y cultural) heredado, como lo reportan los estudios realizados en Chile (Concha, 2013) y Australia (Alston y Kent, 2003; Watkinson y Ellis, 2006; James, 1999).

En este momento cabe preguntarse, ¿qué efectos puede tener la ES en jóvenes con estas características? La movilidad social es uno de los resultados esperados de la ES, entendida como el cambio (mejora o deterioro) de las condiciones laborales, materiales y educativas de los hijos respecto a sus padres (movilidad intergeneracional). El estudio de Concha (2013) que analiza la movilidad intergeneracional en estudiantes rurales de una IES en Chile indica que, a pesar de que para algunos la ES les permitió mejorar sus condiciones de vida, para otros la educación recibida carece de calidad y no les proporcionó las competencias necesarias para acceder a mejores oportunidades de trabajo (Concha, 2013). Otros efectos positivos de la ES en jóvenes de espacios pobres o rurales son el empoderamiento de las mujeres y la generación de líderes, como lo indican el estudio realizado por Kaushik *et al.* (2006) en el sur de la India.

En lo que refiere a los efectos de las IES en la comunidad, una nueva universidad en un espacio rural puede contribuir directamente al crecimiento del mercado laboral y aumentar la participación de las personas de la región en la ES (Charles Sturt University, 2009), aumentar la retención de jóvenes (Drummond *et al.*, 2011), generar más flujo de

dinero, pero también encarecer bienes y servicios (García-Porchas *et al.*, 2011), aumentar la escolaridad de las mujeres y retrasar la edad para casarse (Kaushik *et al.*, 2006).

Finalmente, las IES que se instalan en espacios rurales presentan varios problemas, como la dificultad para reclutar profesores de alta calidad (Watkinson y Ellis, 2006), la falta de recursos y de condiciones adecuadas de las instalaciones (Hicks y Jones, 2011), y una escasa oferta de carreras pertinentes para la región que respondan a lo que los estudiantes quieren estudiar o a las necesidades de la región (Alston *et al.*, 2001; García-Porchas *et al.*, 2011).

### Preguntas de investigación y metodología

Ante el avance territorial de la cobertura de ES en México y considerando lo que señala la literatura previa sobre los potenciales beneficios y obstáculos que implica la llegada de las IES a espacios donde antes se carecía de oferta de este nivel, este trabajo ofrece un primer acercamiento a la expansión geográfica de las UA a regiones con poco o nula oferta de ES. De acuerdo con Taylor (2009) la geografía de la educación contempla tres niveles de análisis: el *macro*, que incluye los estudios internacionales y nacionales; el *meso*, que se enfoca en comprender los fenómenos educativos a nivel regional o de barrio, y el *micro*, que pone su atención en las escuelas y en las personas que en ellas actúan. El mismo Taylor (2009) sugiere varias aproximaciones al estudio de los fenómenos educativos desde la geografía, en el punto intermedio del *continuum* que él propone están las investigaciones que buscan identificar las relaciones entre la distribución del acceso a oportunidades en el espacio y los fenómenos educativos. Desde esta perspectiva, el presente análisis se ubica en el nivel *meso*, pues se enfoca en ver qué sucede en las regiones donde se localizan las sedes de las UA y su aproximación intenta identificar las relaciones entre la distribución territorial de las oportunidades y la oferta de ES.



Partiendo de estas ideas, primero se analizaron las tendencias generales a nivel nacional de la ampliación de la oferta educativa a través de las sedes de las UA, y después se profundizó sobre las características de los municipios donde sólo existe esta opción de IES. El análisis se organizó a partir de tres preguntas:

1. ¿De qué manera la desconcentración de las UA ha contribuido a la ampliación de la oferta y cobertura de ES, en municipios con poco acceso a la educación terciaria?
2. ¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas de los municipios donde las sedes de las UA son la única opción para ingresar a la ES?
3. ¿Qué pueden aportar estas IES en relación con el acceso a la ES en las regiones donde se ubican?

Para dar respuesta a estas preguntas se consultó la información de las sedes disponible en las páginas web de cada una de las UA y el Anuario Estadístico 2014-2015 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015). Los datos recolectados fueron: el número de sedes por cada UA, los años de fundación, los municipios en que se ubican, las solicitudes de ingreso, el número de estudiantes aceptados, las matrículas, así como el número de egresados y titulados por sede. También se compilaron los números de egresados y titulados para los tres ciclos escolares anteriores (ANUIES, 2012, 2013, 2014), debido a que sólo a partir del ciclo 2011-2012 se desglosa la información de las IES a nivel municipal. Asimismo, se recaudó información sociodemográfica sobre los municipios sede, utilizando como fuentes el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010b), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). Con base en esta información se hizo una base de datos en el software *IBM-SPSS Statistics* (versión 21) para analizar la información recopilada. Aquí es

necesario señalar que sólo se contemplaron aquellas sedes que están fuera del *campus* principal o del municipio o delegación donde se ubica la sede central de las universidades.

## Resultados

Los resultados de los análisis se presentan en dos apartados. Primero se muestra un panorama nacional de cómo se distribuyen las sedes de las UA en relación con el número de sedes, años de fundación, así como el grado de marginación de los municipios donde se localizan. En un segundo momento se analizan 36 casos, sedes identificadas como las únicas opciones de ES en los municipios donde se ubican.

### Número y año de fundación de las sedes desconcentradas de las UA

En primera instancia se identificó el número de sedes que posee cada UA. El número de sedes es variable: la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM) y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sólo tienen una sede fuera del *campus* principal, mientras que la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) cuentan con sedes en 17 municipios.

Un dato que destaca es que 19 de las 38 UA cuenta con menos de cinco sedes fuera del *campus* principal y que sólo seis cuentan con más de 10. En particular llama la atención los casos de la UV y la UAEMEX que tienen 17 sedes. La UV tiene sedes desde en un municipio con 14 648 habitantes (Tequila) hasta en uno con 552 156 (Veracruz). La UV no sólo tiene un importante número de sedes dispersas por todo el estado, sino también cuenta con un sistema diversificado, pues entre ellas se pueden encontrar facultades, sedes interculturales, institutos y centros de enseñanza abierta. En el caso de la UAEMEX, el municipio con menos población es Axapusco (25 559) y el que tiene más es Ecatepec (1 656 107) y al igual que en la UV, sus sedes también son diversas: centros universitarios, unidades



académicas, extensiones y escuelas. La heterogeneidad en la organización y conceptualización de los procesos de desconcentración de las UA es una característica general que se observa entre instituciones e incluso dentro de una misma.

En lo que refiere a los años de fundación de las sedes, en la tabla 1 se puede ver que, después de los años setenta, el número de sedes no creció mucho durante “la década perdida”, pero aceleró su crecimiento a partir de los noventa y especialmente desde el inicio del siglo XXI.

Estas cifras parecen indicar que, aunque los procesos de desconcentración de la oferta de las UA comenzaron en los años setenta, el crecimiento más grande se ha dado en los últimos 20 años; en este periodo se han abierto el 71% de las sedes. Por lo tanto, la tendencia de desconcentración geográfica de las UA concuerda con las tendencias temporales generales de expansión y diversificación del sistema de ES anteriormente mencionadas.

### **Las condiciones socioeconómicas de los municipios de las sedes desconcentradas de las UA**

En el apartado anterior se describió el panorama general de la distribución de las sedes, pero, ¿a quiénes atienden?, ¿cuáles son las características de los municipios donde se ubican? Para dar respuesta a estas preguntas se hizo un análisis de la distribución de las sedes en relación con el grado de marginación<sup>7</sup> de los municipios donde se ubican. En la tabla 2 se puede ver que sólo cuatro municipios con muy alto grado de marginación cuentan con una sede de alguna UA, y sólo nueve con alto grado de marginación. La gran mayoría de las sedes, cerca del 70%, se ubica en municipios con bajo y muy bajo grado de marginación. Mediante un análisis de los mismos datos por UA, se observó que sólo son tres UA que

tienen sedes en municipios con muy alto grado de marginación: BUAP, UAGro y UV.

Si además de observar el número de IES por grado de marginación, se analiza la oferta de ES en los municipios donde se ubican las sedes de las UA, se puede ver que para el 15.9% de los casos la sede de la UA es la única opción de ES (tabla 3).

También en la tabla 3 se puede apreciar que casi el 40% de los municipios cuenta con tres o menos IES y que sólo alrededor del 40% de los municipios cuenta con seis o más. Lo que nos indican estos datos es que, al menos en el caso de las sedes de las UA, la ampliación territorial de su oferta se ha dado principalmente en municipios con condiciones socioeconómicas favorables, pero en muchos casos sin oferta consolidada de ES.

### **Contribución de las sedes de las UA al acceso en municipios con poca oferta de ES**

En este apartado se presenta una descripción más detallada de las 36 sedes de las UA que se ubican en municipios donde son la única opción de ES. En primera instancia se describe el contexto socioeconómico de los municipios donde se ubican las sedes, y después se ofrece un panorama de la forma como funcionan estas sedes, a partir de datos de ANUIES (2015) sobre estudiantes de nuevo ingreso, matriculados y egresados.

### **Condiciones socioeconómicas de los municipios**

En la tabla 4 se presenta una descripción general de las 36 sedes de las UA donde son la única opción de ES en el municipio. La tabla presenta el estado y municipio de localización, el año de fundación, así como el grado de marginación y los años promedio de escolaridad.

<sup>6</sup> De las 226 sedes identificadas, sólo se logró conseguir la fecha de fundación de 141, que son las que aparecen en esta tabla.

<sup>7</sup> Entre mayor es el grado de marginación mayor es la proporción de población juvenil y adulta en condiciones de aislamiento geográfico, con ingresos monetarios reducidos, carentes de una mínima escolaridad y con vivienda inadecuada (CONAPO, 2010a).



**Tabla 1. Años de fundación de las sedes de las UA**

<i>Décadas de fundación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
40's-60's	8	5.6
70's	24	17.0
80's	9	6.3
90's	21	14.8
Desde el 2000	79	56.0
<b>Total</b>	<b>141<sup>6</sup></b>	<b>99.7</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2015) y de la información de las páginas web de las UA.

**Tabla 2. Distribución de las sedes de las UA en relación al grado marginación de los municipios donde se ubican**

<i>Grado de marginación</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	9	4.0
Medio	58	24.2
Bajo	54	25.6
Muy bajo	101	44.5
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2015), la información de las páginas web de las UA y CONAPO (2010b).

**Tabla 3. Número de IES por municipio con sedes de las UA**

Núm. de IES por municipio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	36	15.9	15.9
2	29	12.8	28.8
3	19	8.4	37.2
4	20	8.8	46.0
5	18	8.0	54.0
6	16	7.1	61.1
7	8	3.5	64.6
8	12	5.3	69.9
9	5	2.2	72.1
10 +	63	27.9	100.0
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100.00</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por SEP (2016).

De los 36 casos identificados sólo se obtuvo el año de fundación de 31, con base en ello se puede ver en la tabla 4 que la sede más vieja data de 1970 (Universidad Autónoma de Nayarit, San Blas) y que la más reciente se abrió en 2013 (Universidad Autónoma de Morelos, Totolapan). También en la tabla 4 se puede apreciar que cuatro sedes se fundaron en los setenta, tres en los ochenta, tres en los noventa, y 21 entre 2000 y 2013.

Otro dato a destacar es que sólo dos sedes se ubican en municipios con muy alto grado de marginación (Tequila y Mecayapan, Veracruz) y otras dos en municipios con alto grado de marginación (Espinal, Veracruz y Tetela de Ocampo, Puebla). El resto de las sedes se distribuyen en municipios con grado de marginación medio (14), bajo (13) y muy bajo (5). Estas cifras nos indican que, si bien hay sólo cuatro

sedes en municipios muy pobres, la oferta de ES ha llegado a estos lugares caracterizados por la falta de oportunidades. Finalmente, los años promedio de escolaridad oscilan entre 4.9 (Tequila, Veracruz), equivalente a quinto grado de primaria, hasta 9.8 (Río Blanco, Veracruz), que equivale al primer año de licenciatura. La correlación entre años de escolaridad y grado de marginación es alta (Rho de Spearman -0.793), lo que indica que, a mayor grado de marginación, el número de años promedio de escolaridad disminuye.

Un aspecto relevante en la economía de los municipios, así como en el tipo de oportunidades a las que se tiene acceso, es el tipo de actividad en la que se emplea la población económicamente activa (PEA). De acuerdo con los datos de INEGI (2015),



**Tabla 3. Número de IES por municipio con sedes de las UA**

<b>Municipio y Estado</b>	<b>Año de fundación</b>	<b>Población</b>	<b>Grado de marginación</b>	<b>Años promedio</b>
San Blas, Nayarit	1970	43 120	Bajo	7.2
Morelos, Zacatecas	1974	11 493	Muy bajo	8.3
Mapimí, Durango <sup>8</sup>	1974	25 137	Medio	6.9
Jesús María, Aguascalientes	1975	99 590	Muy bajo	8.6
Ciudad Ayala, Morelos	1985	78 866	Medio	7.6
Cunduacán, Tabasco	1985	126 416	Medio	7.8
Coquimatlán, Colima	1988	19 385	Bajo	7.4
Río Blanco, Veracruz	1994	40 634	Muy bajo	9.8
La Barca, Jalisco	1994	64 269	Bajo	7.4
Tlahuelilpan, Hidalgo	1999	17 153	Bajo	8.4
Tepeapulco, Hidalgo	2000	51 664	Muy bajo	9.2
Axapusco, México	2000	25 559	Medio	7.7
Temascaltepec, México	2000	32 870	Medio	6.5
Jalpa, Zacatecas	2000	23 557	Bajo	7.3
Mineral del Monte, Hidalgo	2002	13 864	Muy bajo	8.8
Tepejé del Río de Ocampo, Hidalgo	2002	80 612	Bajo	8.2
San Juan de los Lagos, Jalisco	2003	65 219	Bajo	7.1
Aramberri, Nuevo León	2005	15 470	Medio	6.3

<sup>8</sup> Las sedes de Morelos y Mapimí, pertenecen a la Universidad Autónoma Chapingo; el resto de las sedes corresponden a la UA estatal.

Acatzingo, Puebla	2005	52 078	Medio	6.6
Cadereyta de Montes, Querétaro	2005	64 183	Medio	6.6
Espinal, Veracruz	2005	25 548	Alto	6.4
Tequila, Veracruz	2005	14 648	Muy alto	4.9
Mecayapan, Veracruz	2005	17 333	Muy alto	5.1
Tetela de Ocampo, Puebla	2006	25 793	Alto	6.2
Tetela del Volcán, Morelos	2008	19 138	Medio	7.0
Ixtaczoquitlán, Veracruz	2009	65 385	Bajo	8.1
Atotonilco de Tula, Hidalgo	2009	31 078	Bajo	8.7
Catazajá, Chiapas	2009	17 140	Medio	6.5
Palizada, Campeche	2010	8 352	Medio	7.1
Jonacatepec, Morelos	2011	146 04	Medio	7.9
Totolapan, Morelos	2013	107 89	Medio	7.7
Ahuacatlán, Nayarit	Sin dato	15 229	Bajo	7.9
Navolato, Sinaloa	Sin dato	135 603	Bajo	7.6
Contla de Juan Cuamatzi, Tlaxcala	Sin dato	35 084	Bajo	8.7
San Pablo del Monte, Tlaxcala	Sin dato	69 615	Bajo	7.2
General Enrique Estrada, Zacatecas	Sin dato	5 894	Medio	7.2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2015) e INEGI (2015).



una tercera parte de los municipios ocupa el 40% o más de su población en actividades primarias y otra tercera parte ocupa al menos un 20%, lo que convierte a estas actividades en la principal fuente de ingreso de estas regiones. En segunda instancia están las actividades de servicios, que en cinco municipios ocupan al 40% o más de la población, le siguen las actividades secundarias con tres casos y las comerciales, que como porcentaje mayor alcanzan el 28.15%.

El tipo de actividades económicas suele relacionarse con los ingresos de las personas que trabajan en ellas: las actividades no manuales y que requieren alta calificación suelen ser las mejor pagadas. La distribución de la población por ingresos en número de salarios mínimos varía bastante entre los municipios: por un lado, está Navolato (Sinaloa), en el que sólo el 7.8% de la población recibe un salario mínimo o menos, y por el otro está Mecayapan (Veracruz), donde el 67.59% tiene ese ingreso. En el rango opuesto, es decir, el porcentaje de la población que tiene más de dos salarios mínimos, oscila entre 12.29 (Mecayapan) y 63.69 (Jesús María, Aguascalientes). También llama la atención que en 15 municipios el 20% o más de la población tiene ingresos iguales o inferiores a un salario mínimo.

Las correlaciones de los casos entre la distribución de la población por las diferentes actividades económicas y el número de salarios mínimos que reciben, indica que a mayor población que se dedica a las actividades primarias mayor será el porcentaje de personas que ganen un salario mínimo o menos (Rho de Spearman 0.768).

### **Características del acceso a las sedes de las UA**

En lo que se refiere a la función de ofrecer oportunidades de educación y formación a las poblaciones donde se ubican estas IES, ¿qué tanto acceso a la ES han generado estos 36 casos? Para responder a esta pregunta se mostrará una breve descripción de las

tendencias de demanda, ingreso, egreso y titulación en las sedes, para lo cual se retomaron los datos proporcionados por el Anuario Estadístico de la ANUIES (2015), del ciclo escolar 2014-2015. En la tabla 5 se muestran las cifras que corresponden a los estudiantes que ingresan. La información que a continuación se presenta incluye sólo 31 casos, pues el Anuario de la ANUIES no cuenta con datos de cinco sedes: Palizada (UNACAR), Ahuacatlán (UAN), Aramberrí (UANL), San Pablo del Monte (UATx) y Jalpa (UAZ).

Lo primero que llama la atención de la tabla 5 es la falta de correspondencia entre lugares ofertados, solicitudes de primer ingreso y estudiantes inscritos. La tendencia en la mayoría de los casos es que hay más lugares ofertados, le sigue en número las solicitudes de ingreso y finalmente el número de estudiantes de nuevo ingreso. Estas cifras nos indican que hay un filtro entre las personas que solicitan ingresar y las que finalmente se inscriben. Es probable que este filtro sea un examen de admisión aplicado por las escuelas, es decir, no todos los que solicitan entrar obtienen un lugar. Este hecho abre al menos dos cuestionamientos, dado que estas IES son la única opción de los municipios: ¿estos procesos de filtro rechazan a personas que provienen de contextos socioeconómicos con pocas oportunidades educativas? ¿Las escuelas no admiten a estudiantes a pesar de tener capacidad para recibirlos? El caso más claro de este fenómeno es Cunduacán: oferta 2 930 lugares, recibe 2 125 solicitudes de ingreso y sólo acepta a 1 668. En otras palabras, del total de lugares ofertados quedan 1 262 sin ocupar.

Los otros casos que rompen con el patrón general son aquellas IES en los que el número de solicitudes sobrepasa al número de lugares ofertados, pero aún en estos casos el número de estudiantes de nuevo ingreso sigue siendo menor al de los lugares ofertados. Los casos con este comportamiento son: Jesús María (Aguascalientes), Tlahuelilpan (Hidalgo), Axapusco (Estado de México), Jonacatepec (Morelos), Cadereyta de Montes (Querétaro), Contla de

**Tabla 5. Número de lugares ofertados, solicitudes y estudiantes de primer ingreso del ciclo escolar 2014-2015**

<b>Sedes</b>	<b>Lugares ofertados</b>	<b>Solicitud 1er ingreso</b>	<b>Inscritos 1er ingreso</b>
San Blas	40	19	23
Espinal	40	105	25
Tetela del Volcán	40	25	26
Mecayapan	40	94	34
Morelos	62	46	46
Tequila	40	93	47
Tetela de Ocampo	180	62	48
San Juan de los Lagos	135	64	61
Acatzingo	220	115	74
Tepejé del Río de Ocampo	160	100	79
Mineral del Monte	110	99	86
Navolato	150	115	88
Río Blanco	90	200	90
Atotonilco de Tula	120	106	90
Mapimí	190	150	101
Cadereyta de Montes	132	178	105
Ciudad Ayala	170	166	115
Catazajá	190	113	115
Tepeapulco	140	155	122
Jesús María	180	445	127
La Barca	160	180	146



Contla de Juan Cuamatzi	166	231	156
General Enrique Estrada	333	333	180
Jonacatepec	250	379	184
Tlahuelilpan	210	386	202
Totolapan	320	249	206
Axapusco	300	457	208
Temascaltepec	450	424	358
Ixtaczoquitlán	560	502	454
Coquimatlán	626	634	563
Cunduacán	2930	2125	1668
<b>Totales</b>	<b>8 734</b>	<b>8 350</b>	<b>5 827</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2015).

**Tabla 6. Matrícula total y por sexo del ciclo escolar 2014-2015**

<b>Sedes</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Matrícula total</b>
Morelos	34	12	46
Espinal	28	41	69
Mecayapan	26	46	72
San Blas	79	22	101
Tequila	41	61	102
Tetela del Volcán	72	62	134
Mapimí	113	70	183
Navolato	157	92	249
Tetela de Ocampo	76	174	250



Acatzingo	125	152	277
Atotonilco de Tula	53	229	282
Tepejí del Río de Ocampo	158	154	312
Catazajá	223	93	316
Ciudad Ayala	220	121	341
Río Blanco	151	258	409
Cadereyta de Montes	183	231	414
Tepeapulco	286	153	439
Mineral del Monte	303	289	592
Contla de Juan Cuamatzi	363	231	594
Jesús María	362	273	635
Totolapan	265	409	674
San Juan de los Lagos	306	371	677
General Enrique Estrada	520	203	723
La Barca	502	286	788
Jonacatepec	344	513	857
Tlahuelilpan	245	684	929
Axapusco	464	604	1 068
Temascaltepec	593	648	1 241
Ixtaczoquitlán	651	864	1 515
Coquimatlán	1 493	560	2 053
Cunduacán	3 824	1 758	5 582

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2015).



Juan Coamatzi (Tlaxcala) y Río Blanco (Veracruz). Estas cifras también indican un filtro entre el proceso de solicitud y la admisión, así como la potencial falta de aprovechamiento de lugares ofertados.

Después de mirar qué pasa con quienes hacen el proceso para entrar a estas IES y quienes ingresan, resulta pertinente preguntarse: ¿quiénes son los que finalmente están matriculados? En la tabla 6 se muestra la matrícula total de las sedes, se incluyen sólo 31 casos, pues no se consiguió la información correspondiente de los cinco restantes.

Se buscó una correlación entre año de fundación de la sede y población total de los municipios, con la matrícula de las sedes, pero las correlaciones obtenidas fueron muy bajas: Rho de Spearman de -0.031 y 0.143. Estos datos nos indican que la matrícula total de estas sedes no depende ni del año de creación ni del tamaño de la población, partiendo de la idea de que las escuelas con menos años tendrán menos población estudiantil y que aquellas que se encuentran en municipios con más personas tendrán una matrícula más grande. Estas bajas correlaciones sugieren

**Tabla 7. Total de egresados y titulados de los ciclos escolares 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015**

<b>Sedes</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Egresados Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Titulados Total</b>
Tequila	2	8	10	21	39	60*
Jalpa	7	13	20	11	10	21*
Atotonilco de Tula	6	15	21	1	4	5
Espinal	12	14	26	15	23	38*
Huazuntlán, Mecayapan	13	20	33	33	63	96*
Tetela de Ocampo	24	20	44	5	4	9
Tetela del Volcán	20	27	47	0	0	0
Acatzingo	28	33	61	6	9	15
San Blas	45	18	63	25	14	39
Totolapan	27	48	75	26	41	67
Cadereyta de Montes	37	72	109	32	67	99
Catazajá	80	34	114	0	0	0
Morelos	116	59	175	0	0	0
Tepejí del Río de Ocampo	70	61	131	66	66	132*
Tepeapulco	73	93	166	89	113	202*
Río Blanco	74	110	184	60	120	180

Navolato	123	73	196	51	38	89
Mineral del Monte	77	120	197	96	132	228*
Contla de Juan Cuamatzi	92	118	210	10	23	33
Jesús María	184	127	311	170	119	289
Mapimí	194	145	339	22	12	34
General Enrique Estrada	286	115	401	190	71	261
La Barca	250	211	461	75	67	142
Ciudad Ayala	214	277	491	141	259	400
Axapusco	214	334	548	88	182	270
San Juan de los Lagos	217	333	550	60	83	143
Tlahuelilpan	155	414	569	113	285	398
Temascaltepec	336	470	806	228	363	591
Ixtaczoquitlán	339	582	921	331	559	890
Coquimatlán	880	337	1 217	558	199	757
Cunduacán	1 530	803	2 333	1 334	680	2 014
<b>Total</b>	<b>5 725</b>	<b>5 104</b>	<b>10 829</b>	<b>3 857</b>	<b>3 645</b>	<b>7 502</b>

\*En estos casos, debido a que los titulados pueden ser de generaciones anteriores al ciclo escolar 2011-2012, el número de titulados es mayor que el número de egresados.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ANUIES (2012, 2013, 2014, 2015).

que el tamaño de la matrícula (y de los lugares ofertados) depende de otros factores, como el número y área de las carreras ofertadas, o la demanda. Se exploraron todas estas posibilidades, y la única que mostró una correlación estadísticamente significativa fue el número de solicitudes (Rho de Spearman 0.846). Este resultado puede sugerir que hay una baja demanda de ingreso a estas sedes.

Una tendencia generalizada en el país es un acceso casi equilibrado entre el número de mujeres y hombres que ingresan a la ES, veamos qué sucede en estas sedes. Lo primero a notar en la tabla 6 son los extremos, Cunduacán (Tabasco), con 5 582 y

Morelos (Zacatecas), con 46. El otro dato que llama la atención es que en términos generales hay más hombres que mujeres, 55.9% y 44.0%, para cada grupo. En cuanto a cómo es la distribución por escuelas, en 12 casos hay más hombres que mujeres (entre 55.7% y 81.2%), en seis hay un equilibrio parcial (entre 45% y 53% por cada sexo) y en los otros 13 hay más mujeres que hombres (entre 57% y 78.2%).

Como se comentó anteriormente, parece ser que hay un equilibrio parcial entre el número de hombres y mujeres que acude a estas IES, pero, ¿qué sucede al final de sus estudios universitarios? En la tabla 7 se presenta el número de estudiantes que



egresaron y se titularon desde el ciclo escolar 2011-2012, cuando se empezó a contar con información a nivel municipal en el Anuario Estadístico, hasta el 2014-2015. En este análisis no se incluyen los casos de Palizada, Ahuacatlán, Aramberrí, San Pablo del Monte debido a que los Anuarios Estadísticos de estos ciclos escolares no cuentan con información sobre estas sedes. Tampoco se incluye el caso de Jonacatepec, dado que aún no reporta egresados.

Una vez más saltan a la vista los casos extremos, Jalpa (Zacatecas), con 20 egresados y Cunduacán (Tabasco), con 2 333 egresados durante los cuatro ciclos escolares. Asimismo, en cuanto a los titulados, mientras que Cunduacán cuenta con más de 2 000, hay tres casos, Morelos (Zacatecas), Tetela del Volcán (Morelos) y Catazajá (Chiapas), donde hay egresados pero ningún titulado. Algo similar sucede con las sedes de Atotonilco de Tula (Hidalgo) y Tetela de Ocampo (Puebla), que reportan tan sólo cinco y nueve titulados respectivamente. La misma tendencia muestran las sedes de Mapimí (Durango) y Contla de Juan Cuamatzi (Tlaxcala), de donde egresaron 339 y 210 alumnos respectivamente, pero sólo se titularon 34 y 33, en este periodo.

Además, otros datos que resaltan de la tabla 7 es que, aunque hay más hombres, tanto egresados como titulados, hay más sedes donde las mujeres son más tanto en el número de quien egresa, como en el número de quien consigue el título. Se exploraron las correlaciones entre el número total de egresados y titulados por sexo, y el resultado fue que la mujeres tienen una probabilidad ligeramente más alta de egresar (Rho de Spearman 0.983) que los hombres (Rho Spearman 0.972). Resultados similares, aunque más acentuados, se encontraron en lo que corresponde a la titulación: las mujeres tienen un coeficiente de correlación de 0.818, mientras que los hombres alcanzan el 0.734. Estas cifras indican que aunque la frecuencia de hombres y mujeres que se titulan son muy similares, las mujeres tienen más probabilidades de egresar y titularse.

## **Discusión. La geografía de las oportunidades**

La expansión de las UA mediante la creación de sedes desconcentradas ha contribuido a la ampliación geográfica de la oferta de ES, ya que un porcentaje importante de las nuevas sedes se ubican en municipios con pocas opciones para ingresar a la ES. Esta tendencia es históricamente nueva: la mayoría de estas sedes de las UA se han abierto a partir del año 2000, lo que significa que en los municipios donde se localizan no había oferta de ES antes de ese año, o en dado caso se han cerrado otras opciones, si es que existieran previamente. Los contextos socioeconómicos donde se instalan las sedes de las UA son favorables, la gran mayoría de los municipios tienen bajo a muy bajo grado de marginación. A pesar de ello se localizaron cuatro sedes en municipios con muy alto grado de marginación y otras nueve con alto grado de marginación.

Como los desiertos educativos que han localizado Hillman y Weichman (2016) en Estados Unidos, un fenómeno similar se observó en México en cuanto a la distribución de las sedes de las UA, donde la oferta de ES en municipios con muy bajo grado de marginación en promedio alcanza casi las 15 IES, mientras que en los municipios con muy alto grado de marginación el promedio de IES fue de dos. Así, las diferencias entre la oferta de ES entre municipios con buenas condiciones socioeconómicas y municipios pobres prevalecen; sin embargo, algunas de las sedes de las UA han llegado a espacios donde no había oportunidades para ingresar a la ES.

Al igual que en el caso nacional, los 36 municipios identificados que cuentan únicamente con una sede de las UA como opción de ingreso a la ES, sólo cuatro sedes se ubican en municipios con muy alto o alto grado de marginación, lo que indica que la desconcentración de estas sedes se da principalmente en lugares con condiciones socioeconómicas parcialmente buenas o sin altos grados de marginación. En estos municipios las principales fuentes de ingreso son las actividades primarias, lo que puede indicar

una predominancia de ambientes rurales en los lugares donde se localizan estas sedes y en los que una parte importante de la población percibe un salario mínimo o menos, el 20% de las personas en 15 casos.

Otro dato relevante de los 36 municipios donde la sede de las UA es la única opción de ES son los años promedio de escolaridad. De todos los municipios de este grupo sólo dos alcanzan o sobrepasan el promedio nacional, que es de 9.1 años: Tepeapulco en Hidalgo (9.2) y Río Blanco en Veracruz (9.8) (INEGI, 2015). Si se toma este dato como referente de los antecedentes educativos de quienes ingresan a estas sedes, es probable que presenten deficiencias académicas que afecten su desempeño y que en un momento dado los lleven a dejar los estudios. Estos datos hacen suponer que los jóvenes que acuden a estas sedes no sólo son la primera generación en sus familias que ingresan a la ES, sino que además presentan dificultades para tener un buen rendimiento académico como lo señalan estudios previos (García-Porchas *et al.*, 2011; Hicks y Jones, 2011; Jinzhong, 2010). De esta manera, las sedes de las UA ofrecen oportunidad de ingreso a jóvenes que no tenían acceso a la ES; sin embargo, su ingreso a la universidad no garantiza la conclusión de sus estudios, pues sus antecedentes académicos y los ingresos de sus familias pueden ser factores determinantes que impidan el término de sus carreras.

Además de lo señalado previamente, a partir del análisis de los 36 casos descritos, se identificó que las sedes suelen operar por debajo de su capacidad, pues en la mayoría de los casos analizados, el número de estudiantes de nuevo ingreso es menor que el número de lugares ofertados. Otro dato a resaltar entre los resultados es que en general, hay más hombres que mujeres en estas escuelas, sin embargo las mujeres tienen más probabilidad de egresar y titularse. Estas diferencias pueden ser resultado de que la importancia de las credenciales educativas cambia entre hombres y mujeres, de tal forma que, para las mujeres, la educación formal es la única ocupación en un

mercado diseñado para los hombres (como sucede en los espacios rurales o periurbanos), y el pasaporte para salir de la región (Corbett, 2005).

Las diferencias no sólo se observan entre hombres y mujeres, también quedan dudas generales sobre la conclusión exitosa de las carreras, debido al poco número de titulados en algunas sedes. Esta información hace pensar que, además de las dificultades (económicas, territoriales y de falta de oportunidades) que los jóvenes tienen que superar para entrar a alguna de estas sedes, el mismo proceso de ingreso y desarrollo de la carrera genera otros filtros que se suman a las dificultades con que los estudiantes ya cargan, por ejemplo, deficiencias académicas, que pueden derivar en el abandono de los estudios (Cornejo, 2013). Ante este panorama, el término de los estudios universitarios para quienes asisten a estas sedes es un acto heroico que no garantiza un ingreso exitoso al campo laboral, ni la mejora de sus condiciones de vida.

De acuerdo con la propuesta de Taylor (2009), el presente análisis se enfoca en el nivel *meso* (regional), y ese es uno de límites que tiene esta investigación. Los datos analizados sólo permiten ver qué sucede a nivel regional, particularmente en los 36 casos. La información que se generó no muestra lo que sucede con los individuos (el nivel *micro* en la propuesta de Taylor), ni cuáles son las repercusiones del fenómeno de la desconcentración de las UA a nivel internacional. A pesar de ello el análisis realizado nos permiten tener un primer acercamiento al panorama nacional y generar algunas hipótesis de la relación entre variables geográficas y socioeconómicas en el proceso de ampliación de la oferta y acceso a la ES en México.

El análisis generó principalmente dudas, que pueden ser tomadas como punto de partida en investigaciones futuras. Algunas cuestiones sin resolver son: cómo afecta la distribución geográfica de oportunidades educativas y las condiciones socioeconómicas a los individuos; qué recursos usan



los jóvenes y sus familias para hacer frente a los contextos adversos donde se desarrollan; qué filtros y dificultades específicas enfrentan estudiantes, docentes e instituciones; qué pasa con quienes egresan de estas IES, cómo es su desarrollo laboral y en qué medida los estudios universitarios modifican sus vidas. Otros temas importantes que surgen son la calidad de las opciones educativas en espacios con poca oferta, así como la compatibilidad de la oferta educativa con el mercado laboral local y regional.

Como se puede apreciar, aquí hay una amplia veta de trabajo para investigadores interesados en los efectos de la desconcentración geográfica de la ES a regiones con poco acceso, así como la distribución territorial de las oportunidades educativas que, como

señalan Hillman y Weichman (2016), son buenos indicadores de la desigualdad en la satisfacción de otras necesidades como el alimento y el acceso a servicios de salud. Debido a la importancia de la cercanía de las IES para poblaciones en regiones con poco o nulo acceso a la ES, especialmente en contextos marcados por fuertes desigualdades como México, se invita a que futuras investigaciones sobre la ampliación de la oferta de ES consideren la distribución geográfica de las oportunidades, que pone sobre la mesa la importancia de tomar en cuenta el papel del territorio en los fenómenos educativos (y sociales), pues como indica Lefebvre (1974), el espacio no es una variable neutra, sino un elemento en que se manifiestan los aspectos políticos, sociales y económicos de una sociedad. ■

## Referencias

- Alston, M. y J. Kent (2003), "Educational access for Australia's rural young people: a case of social exclusion", en *Australian Journal of Education*, vol. 47, núm. 1, pp. 5-17.
- Alston, M., M. Pawar, K. Bell, A. Kent y N. Blacklow (2001), *The Western Riverina higher education needs analysis*, Australia, The Centre for Social Rural Research/ Charles Sturt University.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2015), *Anuario educación superior-licenciatura 2014-2015*, México, ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> [Consulta: marzo de 2016].
- ANUIES (2014), *Anuario educación superior-licenciatura 2013-2014*, México, ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> [Consulta: diciembre de 2016].
- ANUIES (2013), *Anuario educación superior-licenciatura 2012-2013*, México, ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> [Consulta: diciembre de 2016].
- ANUIES (2012), *Anuario educación superior—licenciatura 2011-2012*, México, ANUIES, <<http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>> [Consulta: diciembre de 2016].
- Banco Mundial (2015), *World Development Indicators*, <<http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>> [Consulta: marzo de 2016].
- Brunner, J. J., P. Santiago, C. García Guadilla, J. Gerlach, y L. Velho (2008), *OECD reviews of tertiary education: Mexico*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37746196.pdf>> [Consulta: marzo de 2016].
- Charles Sturt University (2009), *Inquiry into rural and regional access to secondary and tertiary education opportunities*, Australia, Charles Sturt University.
- Concha, C. (2013), "Trayectorias sociales de sujetos rurales

- que por primera generación acceden a la educación superior universitaria en la Región del Maule, Chile”, en *Sociedad Hoy*, núm. 24, pp. 55-68.
- Consejo Nacional de Población (2010a), *Índice absoluto de marginación 2000-2010*, México, CONAPO, <<http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>> [Consulta: abril de 2015].
- Consejo Nacional de Población (2010b), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, México, CONAPO, <[http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices\\_de\\_Marginacion\\_2010\\_por\\_entidad\\_federativa\\_y\\_municipio](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio)> [Consulta: abril de 2015].
- Corbett, M. (2005), “Rural education and out-migration: the case of a coastal community”, en *Canadian Journal of Education*, vol. 28, núm. 1/2, pp. 52-72.
- Cornejo Espejo, J. (2013), “Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 168, pp. 133-151.
- De Garay, A. (2013), “Expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI”, en *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 3, pp. 413-436.
- De Vries, W. y G. Álvarez Mendiola (2005), “Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 134, pp. 81-105.
- Di Virgilio, M. M. y M. Perelman (2014), *Ciudades latinoamericanas. La producción social de las desigualdades urbanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- Didou Aupetit, S. (2011), “Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica?”, en *Perfiles Educativos*, núm. 33, pp. 59-65.
- Dietz, G. (2014), “Universidades interculturales en México”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 320-326.
- Drummond, A., R. J. Hasley y M. Van Breda (2011), *The perceived importance of university presence in rural Australia*, Adelaide, Australia, Flinders University of South Australia.
- Flores Crespo, P. (2002), “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 537-576.
- Flores Crespo, P. (2005), *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*, México, ANUIES.
- García-Porchas, M., V. G. Santiago-Hernández, A. Córdova-Yáñez, M. A. Coronado-García y R. A. Vázquez-Navarro (2011), “Problemas en el ingreso a la educación superior en la Sierra Baja de Sonora, caso: Universidad de la Sierra”, en *Ra Ximhai*, vol. 7, núm. 2, pp. 239-249.
- García Sánchez, J. (2007), “La falacia de la ampliación de la cobertura educativa mediante la utilización de las NTIC y la educación a distancia en la educación superior en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 45, pp. 123-140.
- Gil Antón, M., J. Mendoza Rojas, R. Rodríguez Gómez y M. J. Pérez García (2009), *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*, México, ANUIES.
- Guzmán Gómez, C. (2014), “Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos”, en *Universidades*, núm. 59, pp. 36-46.
- Hicks, C. y S. Jones (2011), “At issue: survival tactics for small, rural serving community colleges”, en *The Community College Enterprise Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 28-45.
- Hillman, N. y T. Weichman (2016), “Education deserts. The continued significance of “place” in the twenty-first century”, en *Viewpoints: Voices from the Field*, Washington, D.C., American Council on Education.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), *México en cifras: información nacional, por entidad federativa y municipios*, México, <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>> [Consulta: abril de 2014].
- James, R. (1999), *Rural and isolated school students and their higher education choices: A re-examination of student location, socioeconomic background, and educational advantage and disadvantage*, Melbourne, Australia, Centre for the Study of Higher Education and Youth Research Centre/ University of Melbourne.



- Jinzhong, Q. (2010), "On the rural-urban disparity in access to higher education opportunities in China", en *Chinese Education & Society*, vol. 43, núm. 4, pp. 22-31.
- Kaushik, S. y S. Kaushik (2006), "How higher education in rural India helps human rights and entrepreneurship", en *Journal of Asian Economics*, vol. 17, núm. 1, p. 29-34.
- Lefebvre, H. (1974-2013), *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing Libros.
- Mendoza-Rojas, J. (2015), "Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 3-32.
- Ortega Guerrero, J. C., y M. A. Casillas Alvarado (2013), "Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 167, pp. 63-95.
- Pérez-Aguilera, D. A. y L. E. Figueroa-Helland (2011), "Beyond acculturation: political "change", indigenous knowledges, and intercultural higher education in Mexico", en *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 9, núm. 2, pp. 268-296.
- Ramachandran, L. y S. Scott (2009), "Single-player universities in the South: the role of university actors in development in Vietnam's North Central Coast Region", en *Regional Studies*, vol. 43, núm. 5, pp. 693-706.
- Richardson, R. C. y R. Kent (2002), *Federal policies in Mexican higher education*, Nueva York, Alliance for International Higher Education Policy Studies.
- Rodríguez-Gómez, R. y H. Casanova-Cardiel (2005), "Higher education policies in Mexico in the 1990s: A critical balance", en *Higher Education Policy*, núm. 18, pp. 51-65.
- Schmelkes, S. (2008), "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 329-339.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), *Sistema Nacional de Información de Escuelas*, México, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, SEP, <<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>> [Consulta: marzo de 2016].
- SEP (2015a), *Asignación de Recursos del Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior*, México, Subsecretaría de Educación Superior, SEP, <<http://uiet.edu.mx/docs/planeacion/PROXOEES/2015/3AsignacionProExOEES2015UIET.pdf>> [Consulta: marzo de 2016].
- SEP (2015b), *Principales cifras del sistema educativo nacional 2013-2014*, México, Dirección General de Planeación y Estadística Educativa, SEP <<http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>> [Consulta: marzo de 2016].
- Silva Laya, M. (2006), *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*, México, ANUIES.
- Silva Laya, M. y A. Rodríguez (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, México, ANUIES.
- Taylor, C. (2009), "Towards a geography of education", en *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 651-669.
- Watkinson, J. y B. Ellis (2006), "The impact of a new university presence on a regional community", Trabajo presentado en la Adult Learning Australia Conference, <[https://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/refereed%20papers/Adult%20Learning%20Australia%20Conference2006%20J%20Watkinson\\_S16\\_.pdf](https://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/refereed%20papers/Adult%20Learning%20Australia%20Conference2006%20J%20Watkinson_S16_.pdf)> [Consulta: junio de 2015].

#### Cómo citar este artículo:

Mejía-Pérez, Gustavo y Shaye S. Worthman (2017), "La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de educación superior", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 25-48, [consulta: fecha de última consulta].