



Equidad en la Educación Superior en México: La Necesidad de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas

Marisol Silva-Laya
Universidad Iberoamericana
México

Citación: Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>

Resumen: El presente artículo analiza la equidad en la educación superior en México. Propone una nueva conceptualización de la equidad educativa fundamentada en un principio de justicia social que contempla: el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, asegurar la permanencia y la obtención de resultados significativos. Con base en este marco, advierte que pese a las políticas dirigidas a democratizar este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores de pobreza y a otros tantos no les brinda la atención adecuada. El Estado mexicano falla en asegurar el acceso en igualdad de condiciones pues los jóvenes pobres se encuentran en desventaja debido a sus antecedentes socio-económicos y culturales. Por tanto, cuestiona el criterio meritocrático como una métrica justa de distribución y propone la instrumentación de acciones compensatorias y acciones afirmativas. En cuanto a la permanencia señala que las estrategias e instituciones creadas para atender a la población antes excluida no siempre cumplen con los requisitos de calidad indispensables – infraestructura, profesores, bibliotecas, tecnología y, sobre todo, prácticas de enseñanza

relevantes- para atender las necesidades particulares asociadas con el bajo capital cultural que poseen los jóvenes más pobres. Enfrentar estos problemas pasa por generar políticas de equidad que garanticen la justa distribución de la educación superior reconociendo las desventajas de amplios sectores de la población joven y atendiendo proporcionalmente sus necesidades.

Palabras-clave: Igualdad; educación superior; justicia social; desigualdad educacional; política educativa.

Equity in higher education in Mexico: The need for a new concept and new policies

Abstract: This article analyzes equity in Mexican higher education. It suggests a new conceptualization in educational equity based on a social justice definition that includes: effective access, compensation of inequalities, assuring permanence, and the achievement of meaningful results. Based on this framework, there is a warning that despite policies aimed at democratizing this public good, the education system still excludes thousands of young people from poor areas, and so many others are inadequately attended. The Mexican State has failed to ensure equal access for young people coming from disadvantaged areas and who have a different socio-economic and cultural background. In this light the meritocratic approach is questioned as a fair measure of distribution and advocates for the implementation of compensatory programs and affirmative action. In terms of school permanency, it is mentioned that the strategies and institutions addressed to the population that was excluded, do not always fulfill the basic quality requirements – infrastructure, teachers, libraries, technology, and must of all, relevant teaching practices. All this is deemed important in order to respond to the particular needs associated with youth's low cultural capital in vulnerable areas. A way to overcome these problems is to generate equity policies that can guarantee a fair distribution of higher education that takes into account the disadvantages of large segments of young people so that their needs are addressed adequately.

Key words: Equity; higher education; social justice; educational inequality; education policy.

Equidade na educação superior no México: A necessidade de um novo conceito e novas

Resumo: O presente artigo analisa a equidade na educação superior no México. Propõe uma nova conceituação da equidade educativa fundamentada no princípio de justiça social que leva em conta: o acesso efetivo, a compensação das desigualdades, a garantia da permanência e resultados significativos. Com base neste quadro, adverte que, apesar das políticas destinadas a democratizar o bem público, o sistema de ensino ainda exclui milhares de jovens de áreas pobres e a tantos outros não oferece atendimento adequado. O Estado mexicano falha em garantir o acesso em igualdade de condições, pois os jovens pobres estão em desvantagem por causa da sua origem socioeconômica e cultural. Portanto, o artigo, questiona os critérios de mérito como uma medida justa de distribuição e propõe a implementação de medidas compensatórias e ações afirmativas. Sobre a permanência, indica que as estratégias e as instituições criadas para atender a população anteriormente excluída nem sempre cumprem os requisitos de qualidade necessários, infra-estrutura, professores, bibliotecas, tecnologia e, acima de tudo, práticas pedagógicas relevantes para atender às necessidades associadas com o baixo capital cultural que possuem os jovens mais pobres. Para alcançar a resolução destes problemas é necessário gerar políticas de equidade que assegurem a distribuição justa da educação superior reconhecendo as desvantagens de grandes segmentos da população jovem para responder às suas necessidades.

Palavras-chave: Equidade; ensino superior; justiça social; desigualdade educacional; política de educação.

Introducción¹

El presente artículo analiza la equidad en educación superior, un tema muy trabajado en las décadas pasadas, pero que recupera importancia en un escenario de profundas y persistentes desigualdades sociales y educativas. Pese a las políticas dirigidas a democratizar este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores de pobreza y a otros tantos no les brinda la atención adecuada. En este marco, el tema requiere más trabajo y profundización, tanto teórica como normativa con base empírica, para orientar el diseño de políticas dirigidas a revertir de manera efectiva la desigualdad educativa e impactar en un mayor desarrollo social. Este texto pretende abonar en esta tarea.

En el primer apartado se realiza un breve examen de las políticas de equidad implementadas en México. Se advierte que los responsables del sector educativo tienen un limitado manejo conceptual de la equidad reducido a la ampliación del acceso a la educación superior. Esto denota un interés por facilitar el ingreso al sistema, especialmente para jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos social y económicamente, pero eso es sólo un primer paso. La equidad exige más.

Para atender tales deficiencias, en la segunda parte se propone una nueva conceptualización de la equidad educativa fundamentada en un principio de justicia social, la cual recupera las orientaciones medulares de importantes teóricos, principalmente Sen, Latapí y Roemer. La propuesta entra en diálogo con el conocimiento generado y ofrece una contribución al hacer notar que la definición y operacionalización de la equidad educativa exige pensar no sólo en cómo la escuela debe abrir las puertas, sino también atender el proceso que se detona con el ingreso de los estudiantes a la misma hasta conseguir resultados significativos personal y socialmente. Pone especial énfasis en la necesidad de compensar las desventajas socio-económicas y culturales acumuladas por lo los jóvenes

Este marco conceptual sirve de base para, en el tercer apartado, analizar los alcances y rezagos que en materias de equidad se presenta en la educación superior mexicana. Tal análisis tiene por objeto evidenciar la necesidad de trascender el acceso, para diseñar políticas y programas de equidad que atiendan integralmente a los jóvenes desde antes de su ingreso hasta culminar sus estudios. El artículo finaliza con las conclusiones y recomendaciones generales para atender este problema.

Las políticas de equidad en México: Breve balance

En México las políticas de equidad se han convertido en una constante en los programas gubernamentales. El Programa Sectorial de Educación Superior 2001-2006 se proponía alcanzar el objetivo de la equidad mediante el logro de las siguientes metas: 1) reducir la brecha de cobertura entre las entidades federativas, logrando que para 2006 las que estaban por debajo de la media nacional incrementaran este índice en por lo menos 30%²; 2) triplicar la matrícula de estudiantes de origen indígena y 3) otorgar anualmente un número creciente de becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior hasta alcanzar 300 mil en 2006 (SEP, 2001). Por su parte, el actual Programa (2007-2012) propone (SEP, 2007): 1) lograr una cobertura en educación superior del 30% de la población en edad de cursar el nivel; 2) incrementar de 15 a 18 en número de entidades con una cobertura de al menos el 25% y 3) otorgar 400 mil becas para el año 2012.

¹ Agradezco a Adriana Rodríguez, Miriam Cuéllar, Mercedes Ruiz, Angeles Núñez, Sylvia Schmelkes y Carlos Muñoz Izquierdo la lectura minuciosa de este manuscrito y sus valiosas sugerencias para enriquecerlo.

² Para el año 2000, había 21 entidades –de un total de 32– con una tasa de cobertura menor al 20% que era el promedio nacional. Para finales del sexenio, 16 incrementaron su cobertura en 30% o más.

Como producto de estos planteamientos, las acciones en materia de equidad se concentran en la creación de nuevas instituciones y el otorgamiento de becas. Los dos últimos sexenios dan cuenta de ello. Durante el sexenio 2001-2006 se crearon 85 nuevas Instituciones de Educación Superior (IES) –en su mayoría tecnológicas- dirigidas a atender regiones y sectores poblacionales tradicionalmente excluidos de la educación superior. Además, en el año 2001 se creó el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), con el objetivo de facilitar el acceso a la educación superior de alumnos en condiciones económicas precarias (con ingresos familiares que no rebasan tres salarios mínimos). De las 300 mil becas proyectadas se otorgaron poco más de 160 mil (PRONABES, 2010).

En la política educativa vigente no se aprecia un cambio sobre la materia. En su último informe de labores, el Secretario de Educación Pública reportó la creación de 44 nuevas IES (SEP, 2010), con un perfil similar a las creadas anteriormente. Recientemente el Presidente informó que durante sus primeros tres años de gobierno se habían creado 75 nuevas instituciones. En lo relativo a las becas, la meta es beneficiar a 400 mil jóvenes y para el último ciclo escolar ya sumaban más de 350 mil (SEP, 2010).

Esto denota un interés por acrecentar la matrícula de educación superior y ampliar las oportunidades para jóvenes con desventajas socio-económicas. En el sexenio pasado se generaron 472 mil nuevos lugares y, en los primeros tres años del presente, se registran 224 mil más. Sin embargo, a pesar de la notable expansión de la matrícula³, aún registramos una tasa de cobertura relativamente baja, ya que los estudiantes matriculados representan sólo el 29.1 por ciento del total de jóvenes entre 19 y 23 años (SEP, 2010). Nos encontramos por debajo de otros países con un nivel de desarrollo similar al nuestro: Argentina tiene una cobertura de 68%, Chile de 52% y Brasil de 34%, por ejemplo. Si miramos hacia las regiones de Norteamérica y Europa la brecha es mayor, ya que tienen en promedio una cobertura del 70% (UNESCO, 2011).

Un acercamiento más preciso a esta realidad lo obtenemos si manejamos la tasa neta de matriculación en México, esto es la proporción de jóvenes de 19 a 23 años que efectivamente están estudiando alguna licenciatura o estudios de técnico superior⁴. Los cálculos realizados por Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez (2009) indican que para el ciclo 2006-2007 en esta situación sólo se hallaban 16 de cada 100 jóvenes mexicanos. En pocas palabras, es enorme la cantidad de jóvenes excluidos de un espacio que, basado en el conocimiento, contribuye a potenciar una vida digna con calidad creciente. El sistema educativo mexicano falla en el primer paso hacia la equidad: la garantía del acceso a una institución de educación superior, situación que afecta, como veremos, en mayor medida a los sectores de pobreza.

Por otra parte, si bien la creación de nuevas instituciones contribuye a diversificar la oferta de educación superior y ampliar las posibilidades de acceso, éstas no logran una amplia captación de la demanda potencial, por lo que habría que preguntarse en qué medida satisfacen las necesidades de la población, o si en su lugar están originando una segmentación educativa, que fija a ciertos grupos poblacionales dentro de sus limitadas expectativas de desarrollo social y educativo (Muñoz 1992, Silva, 2006).

Además, frecuentemente las nuevas instituciones creadas no cuentan con las condiciones óptimas para ofrecer una educación de calidad -p.e. maestros calificados y de tiempo completo, bibliotecas bien dotadas, diversos espacios culturales, infraestructura tecnológica. Por tanto, los

³ Pasamos de tener 225,000 alumnos en 1970 a 2,847,400 en el ciclo 2009-2010. A partir de los años 70 experimentamos lo que se ha llamado la masificación de la educación. En el paso de los años 70 a los 80 casi se cuadruplica la matrícula.

⁴ La diferencia radica en que la tasa bruta, a diferencia de ésta, toma en cuenta a todos los matriculados en el nivel independientemente de la edad que tengan, por esta razón tal indicador resulta superior al real.

jóvenes provenientes de sectores pobres asisten a instituciones precarias. Un hecho ya comprobado en educación básica, que contradice cualquier concepto de equidad. Es todo un contrasentido, pues ¿cómo podrán cerrar las brechas que los separan en su capital cultural de los sectores más favorecidos para disfrutar cabalmente de los beneficios de la educación superior?

En síntesis, México sigue enfrentando enormes desafíos en materia de equidad educativa. Las políticas y programas implementados han focalizado su atención en la ampliación de la cobertura; sin embargo, persisten los problemas de acceso fundamentalmente entre los jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Al mismo tiempo, muchas de las nuevas opciones generadas para dar cabida al creciente volumen de jóvenes que aspiran a obtener un título universitario no reúnen las condiciones de calidad que aseguren el óptimo desarrollo de sus capacidades. Aunado a esto, amplios contingentes de jóvenes que ingresan a las instituciones de educación superior no cuentan con los antecedentes socioculturales y escolares suficientes para asegurar su permanencia y conclusión exitosa. Todas estas situaciones se conjugan reproduciendo y generando nuevas condiciones de desigualdad.

Esta realidad obliga a pensar las políticas de equidad de manera diferente. En tal sentido, comparto la preocupación externada por Latapí, desde 1993, sobre la necesidad de establecer claros fundamentos filosóficos y teóricos que orienten la definición de políticas y programas. El siguiente apartado aborda esa tarea.

Justicia y equidad en educación

La discusión acerca de qué es la equidad educativa no está agotada. A pesar de sesudos análisis y discusiones teóricas sobre el tema, estos aportes aún no permean adecuadamente el diseño de las políticas educativas, en las cuales se aprecian vacíos en el sustento filosófico y teóricos que obstaculizan el avance en esta materia. Por tanto, es oportuno retomar el tema y poner en la agenda pública la necesidad de construir principios normativos bien fundamentados que orienten el diseño de las políticas, así como su implementación y la evaluación.

Cuando propugnamos por la equidad en educación, subyace la idea de que es justo ofrecer educación a todos los individuos, sin discriminación. Esto nos remite al ámbito de la justicia distributiva, que puede entenderse como “dar a cada quien lo que corresponde”. Sin embargo, surge la interrogante sobre qué es aquello que corresponde a cada quién. Y, junto con ello, surgen los criterios de distribución de los bienes sociales. Cabe la pregunta ¿cuáles son los criterios que permiten distribuir los bienes sociales de manera justa? Rawls, uno de los teóricos más influyentes en la filosofía política, formuló dos principios que daban cuenta de un estado de justicia social desde una perspectiva contractualista. En su libro *La justicia como equidad* (2002) propone que:

Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2002, p. 73).

Esta perspectiva parte de la idea de un contrato social que los individuos se comprometen a cumplir bajo una condición fundamental de libertad e igualdad (Gargarella, 1999), expresada en su primer principio. En contraste, el segundo, llamado “principio de la diferencia”, acepta que algunos sectores concentren un mayor volumen de bienes siempre y cuando este arreglo favorezca a los más

desposeídos. La teoría de Rawls, que se inscribe en el “liberalismo igualitario”, al paso del tiempo despertó controversia por considerarse insuficiente en sus dos componentes nucleares lo que debilita la concepción de lo que es una sociedad justa. Interesa en este texto las críticas al componente sobre igualdad. Retomaremos dos de ellas.

Latapí (1993), advierte que esta teoría, a pesar de que se sustenta en el principio de igualdad, intenta justificar las desigualdades, porque de acuerdo con su segundo principio, el pobre recibe el mayor beneficio posible debido a tales desigualdades. En el caso de la educación, Latapí advierte que “quien está en desventaja no percibe como beneficioso que unos pocos concentren más educación y absorban más recursos del presupuesto” (1993, p.32). Concluye que la justificación de las desigualdades en este campo estaría lejos de la justicia. Su criterio de distribución propone garantizar el acceso de todas las personas a los bienes fundamentales y se basa en un principio de proporcionalidad solidaria el cual expresa que “la magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada” (1993, p.34). Ello implica evitar la opulencia excesiva, pero también la carencia absoluta.

La segunda crítica corresponde a Sen (1995) quien cuestiona el fundamento mismo de esta teoría, esto es la variable focal que permite medir cuán justo es un arreglo social. Según este autor, la teoría de Rawls se basa en una propuesta igualitaria basada en la igualdad de bienes primarios y en los beneficios obtenidos a partir de los mismos. El contractualismo da “prioridad a los medios para conseguir la libertad en vez de lo extenso de la libertad” (Sen, 1995, p.21). El argumento que sostiene es que dada la diversidad humana podría ocurrir que “dos personas que tengan el mismo haz de bienes primarios pueden gozar de muy diferentes libertades de perseguir sus respectivas concepciones de lo que es bueno” (Sen, *idem*). Es decir, idénticos bienes pueden significar cosas muy distintas para personas diferentes. De ahí que, focalizarse en igualar los bienes primarios no necesariamente asegura que las personas tengan la capacidad para transformarlos e incrementar su libertad, logrando su desarrollo.

Para hacer frente a las ambigüedades que entraña la perspectiva igualitaria, Sen lanza una pregunta inquisidora: “igualdad ¿de qué?”. Su respuesta apunta a que la igualdad debería darse en la capacidad de cada persona para transformar los bienes y/o recursos en libertades. La noción de capacidad es central en este enfoque y hace alusión a un “conjunto de funcionamientos, que reflejan la libertad de un individuo para llevar un tipo de vida u otro” (Sen, 1995, pp.54). Tales funcionamientos (o desempeños) pueden variar desde los más elementales como gozar de una buena alimentación, hasta logros más complejos como poder respetarse a sí mismo o tomar parte en la vida de la comunidad. Se trata, por tanto, de las “oportunidades reales y actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida y las actividades que tienen razones para valorar” (Aristizábal, 2010, p.125). De esta manera, la idea de igualdad –y de justicia- se desplaza desde la distribución de ciertos bienes primarios hacia las condiciones que garantizan la expansión de la libertad de las personas a partir de la tenencia de ciertos bienes.

El enfoque de capacidades –capabilities- de Sen pone de relieve la necesidad de reconocer la diversidad humana. Advierte que las consecuencias de pasar por alto las diferencias entre los individuos pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que al considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Sen, 1995, p.13). De esta manera, hace una valiosa articulación entre el reconocimiento de la diversidad y los diferentes estilos que las personas pueden valorar como buenos, pero no consiente las desigualdades, especialmente se pronuncia por la “eliminación de la desigualdad de capacidades” (p.20), como una ruta hacia la justicia social.

Hasta aquí observamos que la justicia guarda relación estrecha con la igualdad o que aspira a ella, aunque la concepción de igualdad requiere precisiones en función de las variables focales

utilizadas no sólo para su definición sino para su operacionalización. Tales puntualizaciones deben partir del reconocimiento de la diversidad humana y sus capacidades, pero sin justificar las desigualdades que ponen en desventajas sociales a los individuos. Por tal razón, Latapí (2005) afirma que al concepto de igualdad se sobrepone el de equidad, al buscar un trato proporcional que tome en cuenta las desigualdades existentes. De igual manera, Bolívar explica que la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos y la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Y añade que “la justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (2005, p.44).

Recuperamos, por tanto, este concepto de equidad para analizar y orientar la distribución de los bienes sociales, ya que entraña el respeto a la igualdad en dignidad de las personas y, al mismo tiempo, exige el reconocimiento de las desigualdades no para justificarlas, sino para revertirlas. La pregunta central es ¿cómo puede entenderse la equidad en educación? En el ámbito de la política educativa la noción de equidad se ha equiparado con la de “igualdad de oportunidades”. Sin embargo, es preciso un análisis crítico de esta asimilación.

San Segundo (1998) explica que la igualdad de oportunidades significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como el ingreso familiar, la raza o el sexo. Es decir, la posibilidad de consumir educación no debe estar condicionada por el origen socioeconómico de las personas. Esta concreción del principio resulta muy relevante en el marco de los conceptos de igualdad y equidad que hemos venido discutiendo, ya que no admite las desigualdades ni la exclusión basada en determinadas circunstancias. Sin embargo, tal interpretación parece estar más dirigida a la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación lo cual es necesario, pero no suficiente.

Diversos autores (Latapí 1993; Rivero, 1999; Muñoz Izquierdo, 2009; García Huidobro, 2005) coinciden en señalar que la igualdad de oportunidades debe asegurar tanto el acceso a la educación como la permanencia en la escuela y la obtención de resultados significativos. Las críticas más fuertes en América Latina, y en México concretamente, refieren a que las políticas educativas se han concentrado en atender el acceso (por ello se ha ampliado la matrícula notablemente), pero se ha puesto poco empeño en garantizar las otras etapas. Estos mismos autores, hacen notar que las políticas no se han enfocado a otorgar una educación de calidad y que las desigualdades socioeconómicas previas afectan negativamente los logros escolares de los alumnos.

Por su parte, Reimers (2000) recoge estas preocupaciones y propone que es necesario concebir las oportunidades educativas como la ascensión a través de una escalera de cinco peldaños. El nivel más básico es matricularse en el primer curso de la escuela; el segundo peldaño es la oportunidad de terminar ese primer año con las destrezas cognitivas y sociales que permitan proseguir el aprendizaje en la escuela. El tercer nivel es la oportunidad de completar cada ciclo escolar aprendiendo lo necesario para seguir ascendiendo. Los dos niveles siguientes son más exigentes. El cuarto consiste en la oportunidad de que los graduados posean destrezas y conocimientos comparables a los de otros titulados del mismo ciclo. El último peldaño implica que lo aprendido sirva al graduado para tener oportunidades sociales y económicas que le permitan expandir sus posibilidades de vida.

Esta propuesta ofrece una concepción integral que abarca acceso, permanencia y el logro de aprendizajes significativos (o resultados). Un elemento digno de destacarse es que asume como función y resultado de la educación el logro de capacidades para mejorar las condiciones de vida, y en ese punto una educación justa tendría que beneficiar a todos los individuos por igual. Esta idea se acerca al enfoque de justicia de Sen sobre la expansión de libertades y la capacidad para decidir estilo de vida. Por otro lado, una insuficiencia de esta aproximación es que pone especial énfasis en el logro de resultados, pero no hace alusión a las condiciones que debieran cumplirse para lograr tal

objetivo y, a pesar de que se encuentra entre las principales preocupaciones de este autor, no alude a la necesidad de la compensación ni siquiera desde el punto de vista de la discriminación positiva propuesta por él mismo.

Los autores destacados hasta ahora coinciden en la necesidad de aterrizar la igualdad de oportunidades en todas las etapas del proceso educativo garantizando la calidad, con ello ofrecen elementos valiosos para pensar la distribución justa de la educación. Hay, sin embargo, un punto que, aunque subyace a estos análisis, no aparece explícitamente y es cómo atender las desigualdades y alcanzar resultados educativos adecuados. Para profundizar este aspecto conviene recurrir al análisis de Roemer (2000) quien señala que la igualdad de oportunidades debe hacerse cargo de “nivelar el terreno de juego”⁵. Ello implica ofrecer recursos compensatorios para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones de aprovechar los bienes sociales. Este enfoque es central para el concepto de equidad, entendido como un trato diferencial en función de las necesidades.

El autor precisa que la igualdad de oportunidades exige nivelar aquellas circunstancias que diferencian a los individuos y de las que no los creemos responsables, pero que afectan su capacidad para alcanzar o tener acceso a las ventajas que busca. De ahí que, “igualar las oportunidades de aprovechamiento escolar implica distribuir los recursos educativos de manera que se compense la menor capacidad de los niños para transformar estos recursos en resultados escolares” (Roemer, 2000, p.3). En consecuencia, una política de igualdad de oportunidades no tendría que compensar o nivelar resultados diferenciados inducidos por asimetrías de esfuerzo o voluntad, más bien tendría que concentrarse en garantizar las condiciones para que los individuos aprovechen la educación y obtengan determinados resultados como consecuencia únicamente de su propio esfuerzo y no de sus circunstancias sociales.

Esta definición tiene varias virtudes. Es sensible a las desigualdades existentes, pero no las justifica, sino que afirma que deben ser objeto de políticas que aspiran a la justicia. Al mismo tiempo reconoce la existencia de diferentes intereses y niveles de esfuerzo y con ello contempla la diversidad humana, tan importante en los planteamientos de Sen, la cual no podría ser objeto de regulaciones. En lo que sí se puede incidir es en la capacidad de las personas, entendida por Roemer como la propensión a efectuar la transformación en virtud de circunstancias que están más allá de su control —léase su salud, sus antecedentes familiares, su cultura y su medio social (2000, p.4); mientras que por Sen como las oportunidades reales y actuales de las personas para elegir los estilos de vida que más valoran. Del primer planteamiento se deduce que al modificar esas circunstancias externas se transforma también la capacidad y para ello el medio son los recursos educativos y la manera como se distribuyen. Sen, como hemos señalado, no se restringe a la distribución de los recursos o bienes, privilegia el logro de funcionamientos que van desde los más básicos como la alimentación, hasta procesos complejos como el autorrespeto y la participación social.

⁵ Ya la idea de una distribución desigual que favoreciera a los menos aventajados se encuentra en el principio de la diferencia propuesto por Rawls. Sin embargo, en este texto optamos por la idea de Roemer debido a que tiene las dos implicaciones siguientes: a) propone que se compensen las desventajas que se desprenden de circunstancias que escapan del control de los individuos y no aquellas derivadas de sus propios esfuerzos. De esta manera, otorga un peso importante a la responsabilidad que cada individuo tiene en las decisiones que toma y el curso y resultado de sus acciones. Esto no aparece en el principio de Rawls, ya que parte del supuesto de que el individuo ignora la posición que le tocaría ocupar en una sociedad estratificada (“velo de ignorancia”) y por tanto siempre estaría fuera del control de las circunstancias relacionadas con tal posición; b) la compensación de las desventajas propuesta por Roemer implica una distribución que otorga mayores recursos a los desfavorecidos para poder nivelar el terreno de juego. Esto es menos claro en el arreglo propuesto por Rawls, ya que puede implicar que la distribución desigual de recursos se concentre en los más aventajados y esperar que ello favorezca a quienes menos tienen. Esta crítica, expresada por Latapí, se retomó en el segundo acápite de este artículo.

Las aportaciones de los diferentes autores permiten dotar de mayor significado al principio de igualdad de oportunidades y, en tales circunstancias, aceptarlo como sinónimo de equidad. Así la equidad educativa tendría que asegurar el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público.

Latapí, quien optó por el concepto de justicia educativa y no por igualdad de oportunidades, ofrece una serie de principios normativos que aproximarían a México al logro de ese objetivo. Éstos son: a) la igualdad de acceso y permanencia, suministrando subsidios y becas a los más necesitados; b) la igualdad de insumos en todos los establecimientos de la enseñanza básica, c) compensación de insumos atendiendo proporcionalmente las necesidades de las escuelas más rezagadas, c) alcanzar un mínimo de resultados (aunque no igualarlos, porque también dependen de factores externos y del esfuerzo del alumno).

Este complejo de principios concatenados resulta bastante congruente con los señalamientos sustanciales de los autores revisados; a) toma en cuenta toda la trayectoria educativa (acceso, permanencia y resultados); b) contiene un enfoque compensatorio, fundamental para nivelar el terreno de juego y c) resalta la necesidad de alcanzar aprendizajes significativos, sin caer en la idea de resultados iguales ya que reconoce la diversidad humana y los diferentes niveles de esfuerzo. Dos elementos podrían ser debatibles. Uno, que el enfoque compensatorio se restrinja a insumos, lo cual podría ser insuficiente para eliminar las desigualdades (retomando a Sen). El otro es que la aplicación se propone sólo para la educación básica. Ambos puntos serán retomados en el siguiente acápite.

¿Cómo entender la equidad en educación superior?

Si bien las reflexiones anteriores aplican para la educación en general, como un bien social al que tenemos derecho los ciudadanos, la mayor aceptación de éstas se dan en el terreno de la educación básica u obligatoria. El propio Latapí (1993) afirma que hay una diferencia cualitativa esencial entre la básica (obligatoria por ley e indispensable socialmente) y la post-básica (facultativa y, en sociedades como la mexicana, accesible sólo a alumnos que representan una cierta selección en términos económicos). Por esto, generalmente se defiende la gratuidad absoluta para la educación obligatoria y, a partir de ahí, se cobran cuotas que cubran al menos una parte de los costos educativos. Por otra parte, este autor considera que mientras no esté plenamente satisfecha la demanda de educación básica, los recursos gastados en subvencionar a los niveles superiores se restan a ésta y con esto no se cumple con su obligatoriedad, situación que generalmente afecta a los niños de menores recursos económicos.

Sin restar importancia a los beneficios que la educación básica tiene para la sociedad en su conjunto y a la obligación del Estado de garantizar este derecho, es preciso ponderar cómo se debe concebir la equidad en el terreno de la educación superior en un país como el nuestro donde, de hecho, existe la educación superior pública -gratuita- y constantemente la equidad forma parte de las principales políticas del sector. Para este texto, más que discutir el nivel de importancia que tendría la educación superior frente a la básica como competidoras por recursos públicos, resulta más pertinente dilucidar cuáles pueden ser los criterios y las condiciones que apuntarían a una distribución más justa de la educación superior.

Diferentes instrumentos jurídicos suscritos por México reconocen la importancia de la educación superior y la necesidad de que el Estado la haga accesible a la población en igualdad de oportunidades. Por ejemplo, desde el punto de vista de la educación como un derecho humano, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece que toda persona tiene derecho a la educación -la elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria- y en el nivel que nos ocupa instituye que:

La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 indica que:

La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

México ha suscrito estos acuerdos internacionales y en su artículo tercero constitucional reconoce la importancia de la educación y el derecho de todo individuo a recibirla. En consecuencia, la Ley General de Educación en sus artículos 2 y 9 establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Como puede advertirse, el Estado mexicano se compromete a impulsar este nivel educativo y a garantizar las oportunidades de acceso al mismo.

La importancia de este nivel educativo es ampliamente reconocida así como la necesidad de generalizarla en la población; sin embargo, es conveniente reparar en que, de acuerdo con estos instrumentos, la distribución de la misma por parte del Estado debiera apegarse a un criterio meritocrático. Esto coincide con los señalamientos de otros estudiosos de este tema (Rodríguez 1998, Latapí, 1993). Así, parece justo que tal nivel educativo se garantice a aquellos jóvenes que cuentan con los logros educativos y habilidades cognitivas necesarias para enfrentar el reto de la formación universitaria.

Si bien esto puede parecer adecuado, desde el punto de vista de la justicia distributiva que impele a dar a cada quien lo que le corresponde, es fundamental tener presente que en sociedades tan desiguales y estratificadas como las de América Latina, “el mérito se da entremezclado con otros factores de los que el alumno no tiene control y que son muchas veces consecuencia de una organización injusta de la sociedad” (García Huidobro, 2000, p.5). Dos factores que no dependen del alumno, pero intervienen en su rendimiento y distorsionan frecuentemente los esfuerzos de selección son: (i) el ambiente sociocultural en el cual el alumno ha crecido y vive (capital cultural); y (ii) el proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela).

Ante este panorama, resulta necesario aplicar también en este nivel educativo criterios que conlleven a una justa distribución de este bien que procuren contrarrestar los efectos de un escaso capital cultural, así como de antecedentes escolares limitados, y permitan que el esfuerzo personal florezca para aprovechar los beneficios derivados de cursar este nivel educativo. Se requiere, aquí también, revertir los efectos de circunstancias externas que escapan del control de los individuos; en pocas palabras también es preciso “nivelar el terreno de juego”.

Las declaraciones de la más reciente Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) resultan bastante cercanas a esta idea. Su comunicado reconoce la importancia

estratégica de este nivel educativo para el progreso de los pueblos y en sus artículos 1 y 9 establece que:

La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos.

Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso –el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas.

El campo específico de la equidad, Muñoz Izquierdo advierte que es necesario garantizar el acceso, la permanencia en el sistema escolar y la conclusión exitosa de los estudios; y precisa que “las oportunidades de recibir educación y de participar de los beneficios sociales derivados de ella deben distribuirse equitativamente entre los diversos sectores de la sociedad” (2009, p. 29). Esta definición tiene la virtud de que no se limita sólo al acceso a la educación, sino que integra también los procesos y los resultados; especial importancia reviste el hecho de contemplar los beneficios sociales derivados de la educación como parte de sus resultados. Sin embargo, no precisa criterios objetivos para orientar la distribución. Asimismo, deja fuera lo relativo a las desigualdades y la necesidad de su compensación.

Flores Crespo (2009), ofrece mayores precisiones al respecto. Señala que “la equidad en la educación superior se refleja cuando un número representativo de jóvenes, sin importar su origen étnico, condición social, cultural, económica, o situación personal, logran ingresar a la universidad” (p.39). De esta manera, retoma el principio de no discriminación. Añade que estos jóvenes “adquieren conocimientos significativos para su desenvolvimiento personal y profesional” (idem); con ello focaliza procesos eficaces de formación, “...y concluyen los ciclos escolares correspondientes de manera exitosa”, lo que implica que obtienen los resultados esperados. Esta aproximación resulta más completa; sin embargo, carece de un enfoque de compensación y la noción de resultados parece muy restringida. Llama la atención que en este punto no retome el enfoque de Sen sobre la expansión de libertades, a pesar de que Flores Crespo es un autor que ha trabajado profundamente dicho enfoque.

Si bien en lo general, ambas definiciones contienen elementos definatorios referidos a una visión integral y a los criterios de distribución, nos parece que falta la contextualización en el marco de una sociedad profundamente desigual y, con ello, queda ausente la necesidad de compensar las desventajas, pues ésta condición juega un papel determinante en el acceso y aprovechamiento de la educación superior.

Con base en los análisis previos, podemos afirmar que la equidad en educación superior significa que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida. Para ello es preciso garantizar:

Acceso efectivo: Lo que supone que todos los jóvenes, que así lo demandan y cumplen con los requisitos, pueden ingresar a instituciones de educación superior sin estar condicionados por su origen étnico o su condición social, cultural o económica; Supone también que tienen oportunidades de ingresar a opciones educativas que satisfacen sus condiciones y aspiraciones; es decir, no están sujetos a una segmentación educativa que fija a los jóvenes más pobres dentro de sus limitadas posibilidades.

Compensación de desigualdades: Que consiste en brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades, esto abarca insumos (por ejemplo becas), pero también apoyos educativos que mitiguen el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes escolares. Por tanto, se requiere una distribución proporcional no sólo de insumos sino también de procesos, no para discriminar sino para “nivelar el terreno de juego”.

Permanencia: Para lo cual es preciso promover procesos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de manera que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas.

Resultados significativos: Implica que los jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes (o competencias) necesarios para un adecuado desenvolvimiento personal y profesional en la sociedad (Flores Crespo, 2009); que tales logros educativos dependan del esfuerzo de cada estudiante y no de circunstancias externas y, sobre todo que esos aprendizajes les permitan expandir otras capacidades o libertades humanas, cosa que, como advierte Sen (1999), es una función central de la educación.

Esta definición de equidad, junto con sus principios normativos, se alimenta de las vertientes de no discriminación y de la nivelación de terreno de juego, así como de la visión integral de las diferentes etapas del proceso educativo. Pone el mayor énfasis en hacer frente a las condiciones particulares de una sociedad profundamente desigual y, por tanto, se ubica en el marco del derecho a la educación superior y de la obligación del Estado a generalizar este bien público entre la población, tomando en cuenta sus necesidades y condiciones socioeconómicas y culturales diversas.

Desde esta perspectiva, la política de equidad educativa debe contemplar como condición *sine qua non* la distribución de este bien público atendiendo proporcionalmente las necesidades de una población que padece desiguales circunstancias. En el siguiente apartado veremos cuánto de ello se cumple en la práctica.

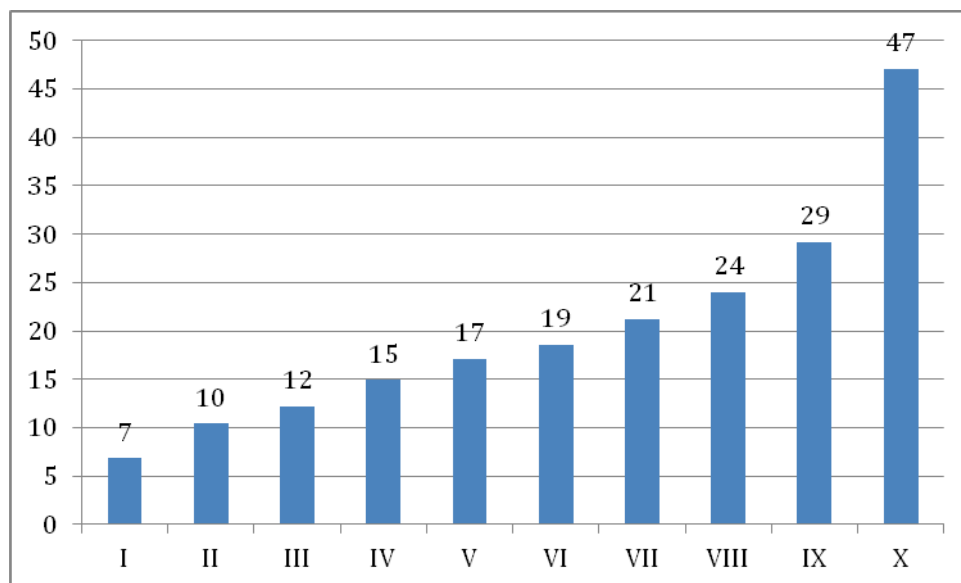
Implementación de las políticas de equidad en la educación superior en México

La gran pregunta que guía este análisis refiere a cuán justa es la distribución de la educación que se ofrece a jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Para ello, se retoman los criterios sobre equidad en educación superior establecidos en el apartado anterior: acceso efectivo, compensación de desigualdades, permanencia y resultados significativos. En este artículo, abordaremos lo concerniente a los primeros tres criterios⁶.

Acceso efectivo

En México, las posibilidades de acceso a la educación superior no se distribuyen equitativamente. Este nivel educativo, aún con su expansión, no ha logrado beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos. De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos de los Hogares 2008, la asistencia a la educación superior de los jóvenes de 19 a 23 años pertenecientes al decil de ingresos más altos era seis veces mayor a la que registraron sus contrapartes en el primer decil. Ello da cuenta de un acceso diferenciado en función del nivel socioeconómico, lo que revela una distribución inequitativa de este bien público.

⁶ El interés central es analizar la equidad desde el propio sistema educativo, centrando la mirada en los procesos institucionales. El estudio de los resultados del sistema sobrepasa el campo de las acciones educativas y debe tomar en cuenta las relaciones con el mercado de trabajo y otros espacios de la vida social.



Grafica 1. Porcentaje de asistencia a la educación superior entre jóvenes de 19 a 23 años, según decil de ingresos

Fuente. Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gastos de los Hogares 2010.

Aún nos encontramos bastante lejos del anhelo expresado por Latapí (1993) en su concepto de proporcionalidad solidaria. Por el contrario, estos datos dibujan un sistema poco comprometido con los jóvenes provenientes de los sectores más pobres, ya que ellos participan de este bien público en una proporción bastante menor al promedio nacional (7 vs. 16%) y muy por debajo de la que registran los sectores acomodados (7 vs. 47%). Esto es un indicador de un acceso completamente desproporcionado, si tomamos en cuenta que en este país el 44.2% de la población vive en situación de pobreza (CONEVAL, 2008).

La pregunta es cómo se ponen en práctica los mecanismos de acceso y cuán equitativos resultan. Para iniciar habría que decir que, en su mayoría, el sistema de educación superior se guía por un criterio de meritocracia. Así, las principales universidades del país tienen procesos de admisión que filtran a los mejores candidatos y dejan fuera a aquellos que no reúnen los conocimientos y habilidades requeridos.

Para entender lo que ocurre en la práctica puede ser útil conocer el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande del país. Tiene dos mecanismos de ingreso. Uno es el pase reglamentado que aplica a los alumnos que cursaron los bachilleratos de la propia UNAM y cumplen los requisitos de promedio y años cursados. El otro es un examen de admisión dirigido a población abierta. El número de aspirantes a esta universidad se ha incrementado de 104 mil 380 para el ciclo 1999-2000 a 170 mil 558 para el periodo 2010-2011. Para este último ciclo, por la vía del examen aspiraron a ingresar 170 mil 558 jóvenes y sólo lo lograron 16 mil 170 (9.5%) (La Jornada, 26/07/2011). En este caso hablamos de 154 mil 388 jóvenes rechazados.

Surge una pregunta clave: quiénes son los que entran y quiénes los excluidos. En un estudio sobre el ingreso a esta universidad en el ciclo escolar 2006-2007 por la vía del examen, Guzmán y Serrano (2009) arrojan luces sobre este fenómeno. Las autoras detectan que “las desigualdades socioeconómicas y culturales de las que son portadores los jóvenes mexicanos inciden en el ingreso” (p.1). Demuestran que existe una relación lineal entre el ingreso familiar y el ser aceptado en la

universidad. Además los estudiantes admitidos con mayor frecuencia son aquellos cuyas madres cursaron como mínimo la educación media superior. Lo mismo ocurre entre aquellos que provienen de familias con recursos culturales altos (asociado con el nivel socioeconómico). El cuanto a antecedentes escolares, detectaron un efecto mayor en la admisión cuando los estudios de básica y bachillerato se realizan en escuelas privadas.

Todo ello confirma lo señalado por García-Huidobro (2000), los méritos de los jóvenes admitidos están entremezclados con sus antecedentes socio-económicos y culturales. En esa misma línea, el estudio referido concluye que la universidad con su examen de ingreso “está siendo un filtro social que abre o cierra puertas de acuerdo con la condición social” (Guzmán y Serrano, 2009, p.9).

El asunto de los rechazados es un problema serio, que se presenta en las principales universidades del país. Para el ciclo 2009-2010, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), rechazó a 53 mil de los 74 mil que presentaron el examen de ingreso, mientras que la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) admitió a 11 mil de 70 mil que concursaron por un espacio (La Jornada 20/07/2010). Es tan patente la dificultad que en ese año se constituyó el “Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior” para denunciar la exclusión y defender su derecho a la educación.

Este análisis nos conduce a una nueva pregunta: a dónde acuden estos jóvenes y cuáles son las opciones educativas que se abren para ellos. Se sabe que muchos hacen reiterados intentos en distintas instituciones y otros definitivamente quedan fuera. Sin embargo, como ocurre con otros problemas graves del país, no contamos con sistemas de información que permitan cuantificar y dimensionar con precisión este fenómeno. Lo que sí sabemos es que las políticas educativas han tratado de buscar solución a la creciente demanda de educación superior mediante la creación de nuevas instituciones que abran sus puertas a los jóvenes, especialmente, a quienes provienen de sectores desfavorecidos socioeconómicamente.

Silva y Rodríguez (2010) realizaron una investigación que permite dimensionar la relevancia de esta decisión política. Ellas estudiaron dos universidades creadas con el objetivo de atender a la población que tradicionalmente había sido excluida de la educación superior. Una de ellas fue la Universidad Tecnológica de Nezahualcoyotl (UTN), fundada en 1991 y que atiende población proveniente de zonas urbano-marginales. La otra fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) creada en el 2004 y dirigida a la población indígena.

Detectaron que este tipo de instituciones abre efectivamente las puertas de la educación superior a población con estatus socioeconómico bajo o medio-bajo⁷. Y afirman que si no existieran tales universidades muy probablemente los jóvenes matriculados no habrían tenido oportunidad de realizar estudios superiores. “Esto de suyo tendría impactos perjudiciales para la sociedad que vería desperdiciado el talento de su juventud, pero también tiene impactos muy negativos en las biografías de cada uno de estos jóvenes que caen en depresión y pierden el sentido del futuro” (Silva y Rodríguez, 2010, p. 152).

La política de admisión de estas universidades está lejos de cualquier asomo de discriminación o condicionamiento, por el contrario, aunque formalmente cuentan con requisitos de admisión, prácticamente operan con una política de “puertas abiertas” favoreciendo a jóvenes que no cuentan con óptimos antecedentes escolares y socio-económicos. Los requisitos de ingreso son mínimos (el título de educación media superior es indispensable y un promedio de 7 puntos); sin embargo, todo ello está muy lejano de los mecanismos de filtración que caracterizan a las

⁷ En la UTN sólo 23% supera la línea de pobreza de capacidades del CONEVAL. En la UIEM: sólo 10.9%. En general, los progenitores tienen baja escolaridad, llegando máximo a estudios de primaria: alrededor del 60% en la UIEM y 30% en la UTN. En la gran mayoría de los casos los jóvenes son los primeros de su familia en asistir a la universidad.

universidades más prestigiadas del país (UNAM o el IPN, así como otras universidades estatales reconocidas) y que son los que han excluido a muchos de los jóvenes que recurren a las nuevas opciones educativas. Estas instituciones juegan un papel central al convertirse en una verdadera puerta de acceso a estudios universitarios, paliando así la tendencia de exclusión registrada entre los sectores más pobres.

Si bien este tipo de instituciones impulsan el acceso sin discriminación, el riesgo de segmentación educativa -advertida en la segunda condición de los principios normativos establecidos en este texto- está latente. Es decir, habría que preguntar si realmente estas opciones satisfacen las necesidades e intereses de su población. El cuestionamiento cobra fuerza si tenemos presente que para muchos de sus estudiantes estas instituciones no constituyen sus primeras opciones universitarias (Silva y Rodríguez, 2010; Flores Crespo, 2009; De Garay, 2006). Sus aspiraciones son ingresar a las universidades más prestigiadas. Muchas veces el fundamento de estas preferencias está asociado con el prestigio académico de las instituciones y con el estatus otorgado a los títulos que ofrecen. No en pocos casos, se inscriben en las nuevas universidades porque no tienen otra mejor que satisfaga sus expectativas.

Éste es un elemento que amerita una atención especial por parte de quienes diseñan estas opciones como vía para lograr la equidad educativa, ya que el impulso de este tipo de modalidades entraña el riesgo de reforzar la inequidad. En tal sentido, Muñoz Izquierdo (1992) ha advertido que algunas acciones encaminadas a vincular la oferta educativa con un tipo de demanda específica constituyen casos de segmentación educativa, ya que no significa que cada estudiante tiene acceso a la institución que sea capaz de satisfacer de la mejor manera posible sus aspiraciones personales, sino que en realidad implica canalizarlos hacia las instituciones que mejor se adaptan a sus posibilidades para el estudio -mismas que están estrechamente vinculadas con su capital cultural. En otras palabras, lejos de cumplir una función democratizadora de la educación, se corre el riesgo de reforzar la estratificación (Silva, 2009).

Compensación de desigualdades

El hecho mismo de crear nuevas instituciones para atender a la población antes excluida puede ser visto como una política compensatoria, ya que se enfoca hacia una demanda social desatendida. Desde la racionalidad política se decidió crear opciones que ampliaran las oportunidades educativas de los más pobres. Se abre entonces una nueva interrogante: ¿cómo son y cómo debieran ser las instituciones que están diseñadas para atender a estos jóvenes?

Lo primero que conviene tomar en cuenta es que algunos de los nuevos tipos de instituciones muchas veces no cuentan con las condiciones idóneas para ofrecer una educación de calidad -p.e. maestros calificados y de tiempo completo, bibliotecas bien dotadas, ricos espacios culturales-. Lo que sugiere que la estrategia de ampliación del acceso a la educación superior se ha canalizado a través de opciones “poco costosas” y eso se refleja en el subsidio por alumnos. Mientras que las universidades federales (UNAM, IPN, UAM, UPN⁸) gozan de un presupuesto anual por alumno de poco más de 72 mil pesos, las interculturales disponen de 34 mil y las tecnológicas de 32 mil, el caso más severo es el de los Institutos Tecnológicos Descentralizados de los estados cuyo presupuesto es de sólo 24 mil pesos (Mendoza, 2011). Éstos, por ejemplo, funcionan sin profesores de tiempo completo. Ello resulta contradictorio, ya que estas IES están dirigidas a atender a la población más pobre, por lo que desde una perspectiva de equidad tendrían que contar con mayores recursos para poder dar más a los que más necesitan⁹.

⁸ UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

⁹ No podemos perder de vista que el presupuesto de las universidades no se dirige sólo a la docencia, sino que atiende también la investigación y la difusión. Por tanto, la comparación podría resultar dispareja. Sin

Esto cuestiona la lógica con la que se diseñan e implementan estas políticas. ¿Cómo pueden estas universidades en esas condiciones compensar las desventajas que arrastran estos jóvenes para transformar el acceso a la educación en una formación universitaria de calidad que les permita impulsar su desarrollo personal y profesional? La correlación inversa entre necesidades y presupuesto evidentemente contraviene una concepción de equidad que busca nivelar el terreno de juego o como señala Bolívar que tendría que “favorecer a los desfavorecidos” (2005, p.44).

Tratar de entender el origen de esta injusta distribución de recursos, nos remite al diseño institucional que da soporte a la operación del subsistema de educación superior y a la lógica de asignación presupuestal. La educación superior carece de un modelo para la determinación del monto de los recursos públicos que da lugar a una discrecionalidad en su asignación (Mendoza, 2007, p. 155). En estas circunstancias, cobra fuerza el cabildeo de los actores más poderosos -p.e. los rectores de la universidades más consolidadas- ante la Cámara de Diputados para gestionar los recursos, llegando a jugar un papel definitivo. Por tanto, se reconoce la necesidad de “contar con un nuevo esquema de financiamiento de la educación superior con criterios, lineamientos y principios conocidos por todas las instituciones, que sea aplicado con transparencia y otorgue certidumbre a todas ellas” (Mendoza, 2007, p.160).

Otra arista de la compensación nos remite a las circunstancias personales de los jóvenes. Existe conciencia sobre el peso determinante que las limitaciones económicas tienen sobre las trayectorias escolares, para hacer frente a este obstáculo se ha implementado el PRONABES. Éste constituye un apoyo fundamental para la realización de los estudios. Silva y Rodríguez (2010) reportan que en la UTN entre los estudiantes becados no se dio baja alguna; mientras que en la UIEM sólo el 9 por ciento de los becados abandonó sus estudios, índice que está por debajo del registrado entre los estudiantes no becarios (20%). Estos hallazgos son consistentes con los reportados por Miller (2009) quien demuestra el incremento de la probabilidad de mantenerse como regulares entre los estudiantes becados de la UAM, así como por Bracho (2007) quien comprueba la importancia de este programa dentro de las políticas de equidad en México. En síntesis, este apoyo compensatorio permite mitigar las desventajas económicas que enfrentan estos jóvenes, favoreciendo trayectorias más regulares en su paso por la universidad.

Sin embargo, el estudio de Silva y Rodríguez (2010) también demuestra que, aún con las becas, para muchos estudiantes el factor económico continúa siendo el principal obstáculo. La magnitud del problema es proporcional a las carencias del alumnado, entre quienes presentan mayor precariedad económica el peso del costo directo de la educación resulta la preocupación más intensa. Especialmente, los alumnos de la UIEM sufren cotidianamente la escasez de los recursos necesarios para costear las actividades relacionadas con las tareas escolares: trasladarse a la universidad, adquirir materiales, acceder a Internet, etc. Las pequeñas contrariedades cotidianas abonan a un problema económico de mayores dimensiones. Estos datos son útiles para repensar el programa de becas e introducir nuevos elementos como montos diferenciales en función de las condiciones socioeconómicas, apoyos para libros y demás útiles escolares, o comida, transporte y hospedaje. Es

embargo, habría que decir que el mayor presupuesto de las instituciones federales les permite trabajar integralmente todas las funciones universitarias lo que enriquece el servicio prestado a los estudiantes, mientras que las nuevas instituciones prácticamente no registran actividad en torno a la segunda y tercera funciones, lo que restringe sus impactos. Por otra parte, es preciso señalar que el subsidio por alumno de las nuevas universidades es similar al registrado por la Universidades Públicas Estatales (\$ 31,850), esto se explica porque el número de alumnos que atienden las nuevas es muy bajo comparado con las otras y éstas requieren hacer inversiones altas en la propia construcción y arranque de operaciones de las instituciones que son prorrateadas en este indicador, sin embargo, ello no significa que el presupuesto permita inversiones en programas de mejoramiento de la docencia y de apoyos directos a los alumnos.

decir, la compensación tendría que ser integral y proporcional a las necesidades de una población heterogénea.

Por último, es necesario analizar lo concerniente a la compensación de las desventajas en términos de habilidades y competencias académicas. Los jóvenes que provienen de contextos de pobreza, arrastran consigo múltiples circunstancias desventajosas para emprender la formación profesional. Del estudio de Guzmán y Serrano (2009) puede inferirse que los alumnos de estratos sociales pobres (con menores ingresos, madres con menor escolaridad, escasos recursos culturales) y que asisten a bachilleratos que no son de buena calidad, no logran aprobar los exámenes de admisión, lo que indica que no cuentan con las habilidades y competencias necesarias para cursar estudios superiores. Sin embargo, como hemos señalado, muchos de estos jóvenes tienen acceso a otras instituciones sin haber modificado sus competencias escolares.

El estudio de Casillas, Ragueb y Jácome (2007) es útil para corroborar que muchos estudiantes llegan a la universidad en condiciones realmente precarias. Al estudiar las trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana en una muestra de 15,675 aspirantes a ingresar en el año 2000, encontraron que el 26% contaba con un capital cultural¹⁰ de alto riesgo y el 27% en riesgo. De ambos conjuntos de aspirantes fue admitido el 34% (2,795 alumnos de 8,239 aspirantes). Son alumnos de familias pobres y sectores marginales de la sociedad, cuyos padres con frecuencia no tienen estudios, son jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales pobre o muy pobres y a la vez con una experiencia escolar previa no favorable. Estos jóvenes, de acuerdo con este estudio, carecen de “la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación” (Casillas et al, 2007, p.13); es decir, no cuentan con los hábitos de vida y de trabajo interiorizados, conocimientos expertos ni habilidades específicas que son cruciales en dicho ámbito.

Por su parte, Silva y Rodríguez (2010), recuperan la tipología de Casillas et al (2007) y detectan que en general los jóvenes que ingresan a la UIEM cuentan con un capital cultural en alto riesgo y en riesgo los de la UTN. Advierten que no cuentan con el capital cultural suficiente para sacar adelante de manera airosa los desafíos que supone la formación universitaria. Una muestra de ello se observa en las altas proporciones de estudiantes que registran un manejo limitado de la lengua (58.7% en la UIEM y 48.9% en la UTN), lo que obstaculiza la comprensión de los contenidos de las diferentes materias e incide en el bajo rendimiento.

Estas autoras concluyen que las dificultades que enfrentan estos jóvenes también pasan por el hecho de que sus estilos estudiantiles distan mucho de lo que se ha considerado el *habitus* propiamente universitario. “No realizan lectura de materiales previo a la clase, participan poco en las discusiones, no siempre piden explicaciones o aclaración de dudas y hacen muy poco uso de la biblioteca. Están más acostumbrados a un rol pasivo y todavía no tienen la autonomía necesaria para hacerse cargo de su propio aprendizaje y desarrollo intelectual” (Silva y Rodríguez, 2010, p.168).

Los diferentes estudios revelan que a la educación superior están llegando jóvenes con serios rezagos culturales y académicos. Estas nuevas evidencias, confirman la problemática que se disparó con la masificación de la educación superior experimentada a partir de los años 70. Diversos estudios sobre perfiles estudiantiles dan cuenta de ello (Guzmán, 2005¹¹). Estos estudiantes ameritan

¹⁰ Recuperan los aportes de Bourdieu y construyen un índice tomando en cuenta dos variables: a) el capital familiar del cual son portadores - escolaridad de los padres y su ocupación y el nivel socioeconómico de la familia- y b) el capital escolar - trayectoria escolar previa y los resultados obtenidos en el examen de admisión

¹¹ En un estado del conocimiento acerca de la investigación sobre estudiantes en México durante la década 1992-2002, Guzmán detecta que son muy recurrentes los perfiles que describen las características generales de los estudiantes de nuevo ingreso y que aspiran a entrar a las instituciones educativas. Reporta al menos 30 estudios, la mayoría de ellos con un especial interés en indagar las características escolares y socio-familiares de los estudiantes.

una atención especial para superar las barreras y aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior. En pocas palabras, ellos necesitan que se nivele el terreno de juego. Pero, qué hacen las universidades para responder a tal necesidad.

Si bien existe un buen conglomerado de estudios que nos acercan al conocimiento de los estudiantes, es escasa la investigación que profundiza sobre la atención que se les brinda para compensar las desventajas en el arranque. Sin embargo, no puede negarse que en el sistema de educación superior mexicano existe esa preocupación. En la última década, han cobrado fuerza las tutorías que buscan brindar atención integral al estudiante; sin embargo, es una estrategia general que no focaliza la atención a las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso. Otras estrategias que implementan algunas instituciones son los cursos propedéuticos y remediales, aunque hacen falta estudios que valoren su efectividad y promuevan su aplicación.

El estudio de Silva y Rodríguez (2010) incursiona en esta temática. Reporta que la UTN imparte un curso propedéutico con una duración de entre 2 o 3 semanas antes del ingreso formal a clase; sin embargo, el impacto de esta intervención es limitado ya que es un tiempo insuficiente para revertir las dificultades. Por su parte, las universidades interculturales otorgan formación básica (lengua materna, segunda lengua, metodología, redacción, lectura crítica, informática) durante todo el primer año con la finalidad de que los jóvenes desarrollen las habilidades necesarias para sacar adelante los estudios universitarios. No obstante, entre muchos estudiantes de la UIEM existe la percepción de que el primer año pudiera ser una pérdida de tiempo -“repetir lo visto en bachillerato”, lo cual podría socavar la necesaria motivación.

Si bien las estrategias compensatorias y programas parecen necesarios y beneficiosos, también entrañan dificultades y riesgos. Es preciso proceder cuidadosamente en su concepción e instrumentación. Habrá que cuidar por un lado la identificación de los perfiles de estudiantes que requieren tales apoyos y, por el otro, el tipo de intervenciones que realmente pueden contribuir a expandir sus capacidades, evitando los riesgos de la estigmatización o la desmotivación. Algunas intervenciones, como los cursos remediales, pueden ser contraproducentes cuando sólo abordan el repaso de contenidos temáticos, sin incidir en el desarrollo de estrategias de aprendizaje aplicadas a disciplinas específicas junto con un componente motivacional que fortalezca la autoestima. La implantación de programas estándares que buscan ser la panacea para todos los problemas estudiantiles, también tienen impactos limitados. Un buen programa compensatorio requiere una buena organización institucional y una adecuada capacitación docente.

En fin, existe un serio desafío sobre cómo abordar una estrategia compensatoria. Los cursos introductorios y de inducción pueden ser efectivos para reducir el estrés de transición y facilitar la comprensión y adaptación a la dinámica universitaria. La extensión y contenido de los mismos tendría que ajustarse a las necesidades de la población y tipos institucionales. Además, la compensación de desigualdades y el fomento de habilidades cognitivas superiores es preciso que se establezca como estrategia transversal a lo largo el currículo universitario y no sólo al inicio (Silva y Rodríguez, 2010); es decir, las intervenciones puntuales pueden ser poco eficaces. Este punto se abordará con mayor detalle en el siguiente acápite.

Permanencia

Tinto (2004) ha afirmado que cuando se favorece el acceso a la educación superior sin ofrecer el soporte necesario a los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos económicamente, la puerta abierta se convierte en una puerta giratoria por la que vuelven a salir. Compartimos esta advertencia y agregaríamos que no sólo se corre el riesgo de que abandonen, sino de que no adquieran ni desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes previstos, aún permaneciendo mayor tiempo en la universidad.

Los estudios sobre el abandono escolar han esclarecido que, si bien existen causas externas asociadas a los propios jóvenes –como la deficiente preparación previa o las limitaciones económicas- y que escapan del control de la escuela, también son importantes los factores internos que pueden contribuir a arraigar o expulsar al estudiante. Un estudio sobre las causas de la *Repitencia y deserción en América Latina*, en el que se consideró el caso de México, reconoció una serie de condiciones institucionales que inciden en el abandono, entre ellas destaca “la insuficiente preparación de los profesores para enfrentar a la población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades” (González, 2006, pp. 162-163). Por su parte, Romo y Hernández (2005), advierten sobre los efectos negativos de la inflexibilidad de la escuela para ofrecer diferentes opciones de estudio, los horarios altamente demandantes y los estrictos reglamentos que prescriben bajas definitivas debido al rendimiento insatisfactorio.

Flores Crespo (2009), a partir del análisis de la deserción global en las UT, hace notar que por lo menos el 9.39 por ciento de los jóvenes abandonan sus estudios y “esto se explica en mayor grado por acciones propias del Subsistema que por adversidades sociales de carácter estructural” (p.41). Una proporción importante de alumnos reprueba (32.49%) y esto los debilita para continuar estudiando y los conduce al abandono. Con base en esto, afirma que en el subsistema no se concretan las aspiraciones de equidad ya que, aunque favorece el ingreso de jóvenes con desventajas económica y social, a muchos no les garantiza la permanencia.

El estudio de Silva y Rodríguez (2010) confirma el peso de los factores de tipo académico. En la UTN, de 368 alumnos que abandonaron sus estudios casi la mitad eran estudiantes del primer cuatrimestre y más de la cuarta parte de éstos abandonó por no cumplir con los requisitos académicos. En la UIEM encontraron una tendencia similar, la mitad de los estudiantes que se dieron de baja cursaban el primer año y la causa principal fue tener más de 4 materias reprobadas (42.8%). Concluyen que en ambas instituciones las dificultades académicas son definitivas, especialmente durante el primer año. Los jóvenes no logran superar la necesaria transición de este período crítico y las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades.

En relación con estas dificultades conviene recalcar que existen serias limitaciones de carácter pedagógico para atender efectivamente a una población con un deficiente capital cultural, con serias deficiencias cognitivas y que demanda mejores apoyos, esto es, soporte pedagógico y una atención diferenciada (De Garay, 2006; Silva, 2006). Vale la pena decir que esta situación no es privativa de las nuevas modalidades educativas, por el contrario se repite a la largo de distintas modalidades del sistema de educación superior (ANUIES, 2000), ya que, en su mayoría, los profesores no han sido formados con bases pedagógicas para llevar a cabo las tareas de enseñanza.

Las evidencias en torno a limitaciones pedagógicas indican que existe un desajuste entre la oferta educativa y la demanda. El sistema no está diseñado para atender las necesidades particulares de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Reiteramos, entonces, que no es suficiente abrir la puerta, para evitar que ésta sea “giratoria” es preciso diseñar procesos pertinentes para que puedan aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior.

Conclusiones

El Estado mexicano falla en su compromiso de generalizar la educación superior y garantizar las mismas oportunidades de acceso para todos los habitantes, pues es poca la población que disfruta de este bien público y exigua en el caso de los sectores más pobres. Es necesaria la generación de eficaces políticas educativas que, basadas en un principio de justicia social, garanticen la distribución de este bien público entre los jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Tales políticas debieran trascender el criterio de la meritocracia e incorporar medidas compensatorias y/o acciones afirmativas que potencien la capacidad de los jóvenes más pobres para acceder y

aprovechar la educación superior¹². Sólo así se acataría el principio de igualdad de oportunidades, de lo contrario se corre el riesgo de que estos jóvenes estén condenados, a debido a sus antecedentes socio-económicos y culturales, a reproducir los círculos de pobreza.

Al mismo tiempo, las políticas educativas debieran poner atención en los mecanismos y estrategias de acceso diseñados para esta población. En el marco del análisis de educación desde la perspectiva de la justicia, es preciso preguntarse si construir escuelas es suficiente para “aprovechar la educación superior”. Retomando a Sen (1995), conviene cuestionar si proveer las instituciones es suficiente para asegurar la capacidad de sus estudiantes para transformar ese bien público en libertades.

Las respuestas apuntan a que esto debe combinarse con acciones y estrategias que garanticen una verdadera educación universitaria de calidad. Entonces la equidad no puede concebirse separada de la calidad (Muñoz Izquierdo, 2009). No es suficiente, por tanto, edificar escuelas, es necesario construir proyectos educativos significativos, que partan de reconocer las necesidades diversas de un alumnado proveniente de ambientes socioculturales empobrecidos y con antecedentes escolares deficientes.

Para avanzar en los objetivos de equidad es necesario que las políticas educativas contemplen acciones afirmativas que garanticen una educación de calidad para los jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos. Tales acciones deben seguir contemplando el apoyo económico que ha resultado definitorio en la trayectoria de muchos jóvenes. Ello incluye las tradicionales becas, pero también es preciso instrumentar nuevas formas y mecanismos que permitan compensar las desventajas acumuladas en esta materia. En el mismo ámbito de los insumos, es fundamental la modificación efectiva de los patrones de asignación presupuestal destinada a las instituciones que atienden a jóvenes de sectores de pobreza para garantizar un tratamiento proporcional a sus necesidades. Estas universidades deben institucionalizar diversos programas de apoyo a estudiantes y esto requiere un presupuesto específico. De otro modo la equidad seguirá quedando en pura retórica.

Al mismo tiempo, es preciso instrumentar estrategias pedagógicas y programas de apoyo articulados que satisfagan las necesidades académicas y culturales de estos jóvenes. Lo primero es conocerlos cada vez mejor para brindarles apoyos óptimos, especialmente en el crítico primer año, pero también a lo largo de la trayectoria escolar; entre éstos: talleres de inducción, tutorías, cursos remediales¹³, actividades extracurriculares para enriquecer la convivencia social; pero, sobre todo, metodologías y procesos educativos innovadores que refuercen en ellos el compromiso con sus propios estudios. Se requiere inventar nuevas maneras de brindar un soporte pertinente a una población con condiciones muy particulares, la investigación debiera partir de los propios contextos institucionales para conocer y reconocer los rasgos característicos de sus estudiantes, sus profesores y personal en general, así como de las prácticas propias de las IES para definir las áreas de intervención más importantes.

¹² El criterio meritocrático como filtro de entrada a la universidad genera controversia; sin embargo, otras estrategias -como el “sorteo”- tampoco resultan convincentes pues carecen de un sustento académico. Del mismo modo, experiencias que han optado por fijar cuotas para garantizar el acceso de las minorías a la escuela también reciben críticas que aducen que se trata de otra forma de discriminación. Frente a esto resulta necesario impulsar un profundo debate que genere estrategias alternativas para aproximarnos a formas más justas de distribuir la educación superior. Convendría que se incluyera también en este ejercicio analítico la clarificación de la obligación y compromisos del Estado en otorgar educación superior, no sólo en términos de cobertura, sino de calidad de la formación universitaria y del papel que este nivel educativo tiene que jugar en el camino hacia el desarrollo social.

¹³ Concebidos como “*developmental education*” en la educación estadounidense para evitar un tono despectivo.

Todo lo dicho evidencia la necesidad de fortalecer el concepto de equidad. La distribución justa de la educación superior no se agota en la apertura de escuelas ni en el apoyo a través de insumos. Se requiere mucho más para nivelar el terreno. Es preciso reconocer las desigualdades existentes y compensar las desventajas que han acumulado los jóvenes a lo largo de su trayectoria social y escolar. En suma, la definición y operacionalización de la equidad educativa exige pensar en cómo la escuela debe abrir las puertas y atender efectivamente a los jóvenes provenientes de sectores de pobreza. La distribución de este bien público atendiendo proporcionalmente las necesidades de este sector es una condición sine qua non de cualquier política de equidad.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Aristizábal, B. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13 (3), pp. 123-131. Recuperado el 13 julio de 2010 de <http://www.aufop.com>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2), pp. 42-69. Recuperado el 19 de abril de 2009 de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103205.pdf>>
- Bracho, T. (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento. PRONABES 2001-2007*. México: CIDE
- Casillas, M., Ragueb, C. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI (2), No. 142, pp. 7-29.
- CONEVAL (2007). *Índice de rezago social*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado el 20 enero de 2010 de <http://www.coneval.gob.mx/coneval2/htmls/medicion_pobreza/HomeMedicionPobreza.jsp?categorias=MED_POBREZA,MED_POBREZA-ind_rez_soc>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de <http://www.un.org/es/documents/udhr>
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Flores Crespo, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). México: UNAM.
- García-Huidobro, J. (2005). *La equidad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Presentación realizada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PREALC. Santiago de Chile 6 y 7 de diciembre.
- Gil, M., Mendoza J., Rodríguez, R. y Pérez, M. (2009). *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Guzmán C. (2005). Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos. En P. Ducoing (Coord.). *Sujetos y procesos de formación* (pp. 669-692). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2009). *Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.

- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII. No. 2, pp. 9-41.
- Ley General de Educación. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Mendoza, J. (2011). *El presupuesto entre las instituciones de educación superior*. Manuscrito en preparación.
- Mendoza, J. (2007). *Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. Papel de la ANUIES y resultados en el periodo 2001-2007*. México. IISUE- ANUIES.
- Miller, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México: ANUIES
- Muñoz Izquierdo, C. (1992). Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo. En M. Arredondo (Coord.) *La educación superior y su relación con el sector productivo*. México: ANUEIS - SECOFI.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.
- Reimers, F. (2000). *Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica*. En F. Reimers (Coord.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades* (pp. 117-198). Madrid: Editorial la Muralla.
- Rivero, J. (1999) *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. Presentación realizada en el III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana. Junio.
- Rodríguez, R. (1998). Educación superior y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 3. Núm. 5, pp-139-168.
- Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, N° 16, pp. 151-170. Recuperado el 17 de abril de 2009 de <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html>
- San Segundo, M. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, N° 40. pp. 82-103.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEP (2010). *Cuarto Informe de Labores*. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Cuarto_Informe_Labores.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP
- Silva, M. (2009). "Technological Universities: A relevant educational model for Mexico?". En R. Latiner y E. Valeau (eds.). *Community College Models: Globalization and higher education reform*. UK: Springer Publishers, pp. 219-234.
- Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las Universidades Tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2010). *Dificultades de los estudiantes de primer año universitario: un asunto de equidad*. Reporte de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), UIA-CM.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- PRONABES (2010). *Qué es el PRONABES*. Recuperado el 20 de enero de 2010 de <http://pronabes.sep.gob.mx/index.html>
- Tinto, V. (2004). "Access without Support is Not Opportunity: Rethinking the First Year of College for Low-Income Students". Conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Las Vegas, Nevada.

UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de <http://www.unesco.org/es/wche2009/>

UNESCO, (2011). *Education for all. Statistical annex*. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/>

Periódicos

Sólo ingresarán a la UNAM 10% de aspirantes a licenciatura (26/02/2011). *La Jornada, Sociedad y Justicia*, p. 31

Universidades públicas ofrecen menos de 50 mil lugares al año. (20/07/2010). *La Jornada, Sociedad y Justicia*, p. 38

Sobre la Autora

Autora: Marisol Silva Iaya

Institución: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Email: marisol.silva@uia.mx

Es investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, donde también se desempeña como profesora de licenciatura, maestría y doctorado. Sus trabajos se enmarcan en las líneas de Políticas Públicas y Desarrollo Educativo, entre los temas abordados se hallan: calidad y evaluación, políticas de educación superior, equidad y justicia en educación, el primer año universitario. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1).

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 20 Número 4

10 de febrero 2012

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original.

Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, H.W. WILSON & Co, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade
Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade
Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica
–Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais
da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade
Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do
Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São
Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona,
Portugal

Pia L. Wong California State University
Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos
Chagas](#), Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto,
Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia,
Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São
Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin,
Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado,
Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois,
Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green
State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dickers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa
Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of
Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado,
Boulder

Tristan McCowan Institute of Education,
London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado,
Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San
Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois,
Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los
Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado,
Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los
Angeles

* Members of the New Scholars Board

