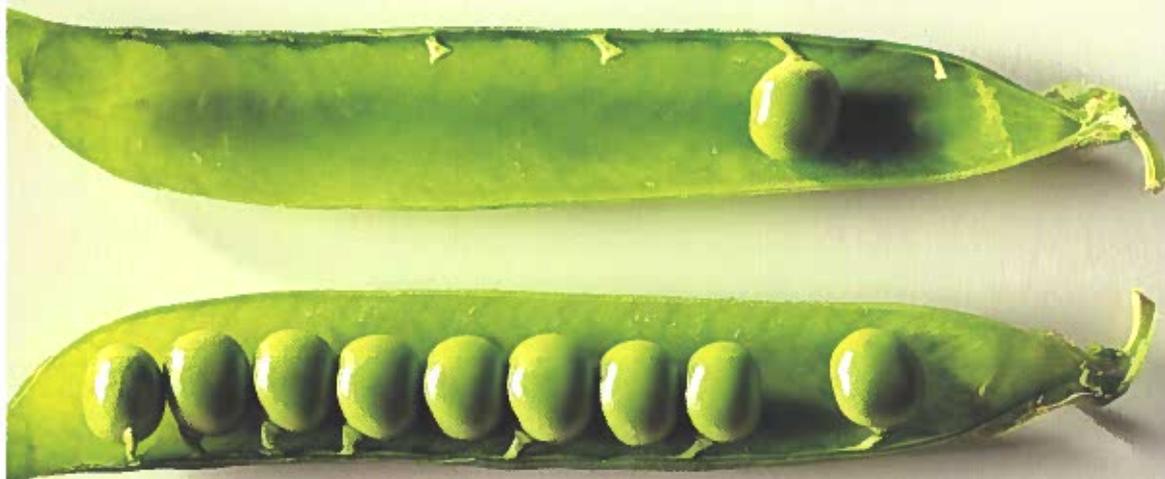


# **ENTRE LA DESIGUALDAD Y LA MERITOCRACIA: RUTAS Y HUELLAS DE LA EQUIDAD**

## **EL CASO DE CHAPINGO**



**Roberto Rivera del Río**  
**Angélica Buendía Espinosa**  
**Ana Beatriz Pérez Díaz**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

EDITORIAL  
TERRACOTA **ET**

### RIVERA DEL RÍO

Es profesor investigador del Departamento de Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo. Ingeniero agrónomo especialista en suelos, maestro en Meteorología por el Colegio de Posgraduados y doctor en Horticultura protegida por la Universidad Autónoma Chapingo.

### BUENDÍA ESPINOSA

Es profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y coordinadora general del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Maestra en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico y doctora en Ciencias Sociales.

### PÉREZ DÍAZ

Es profesora investigadora en el Departamento de Producción Económica de la UAM Xochimilco, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y participa en la coordinación del LAISUM. Actualmente estudia el doctorado en Investigación en Ciencias Sociales en la Flacso México.

# Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad

El caso de Chapingo



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia  
Secretaria general, Norma Rondero López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO  
Rector de Unidad, Fernando de León González  
Secretario de Unidad, Mario Alejandro Carrillo Luvianos

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
Directora, Dolly Espínola Frausto  
Secretaria académica, Silvia Pomar Fernández  
Jefa del Departamento de Producción Económica: Angélica Buendía Espinosa  
Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL  
Jerónimo Luis Repoll (presidente)  
Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous  
Álvaro Fernando López Lara

Asesor del Consejo Editorial: Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL  
Griselda Martínez Vázquez (presidente)  
Carlos Muñoz Villarreal / Ana María Paredes Arriaga  
Cuauhtémoc Vladimir Pérez Llanas / Roberto S. Diego Quintana  
Jorge Ruiz Moreno / Arturo Torres Vargas

Asistente editorial: Mónica Zavala

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco  
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,  
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960  
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.  
Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60  
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx  
<http://desh.xoc.uam.mx/repdig>  
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico>

Esta edición de la División de Ciencias Sociales y Humanidades  
de la UAM-Xochimilco, fue dictaminada por pares  
académicos expertos en el tema.

# Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad

El caso de Chapingo

Roberto Rivera del Río, Angélica Buendía Espinosa  
y Ana Beatriz Pérez Díaz

 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

EDITORIAL  
TERRACOTA 

 Chapingo  
FUNDACIÓN  
Fundación Universidad Autónoma Chapingo

 Universidad Autónoma  
CHAPINGO  
Líder en educación de la zona, en la del mundo.

 COMIE  
Colegio Mexicano de  
Investigación Educativa S.C.

Primera edición: octubre de 2021

Diseño de portada: Raymundo Ríos Vázquez

© 2021, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco  
© 2021, Editorial Terracota

ISBN: 978-607-28-2348-8 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco  
ISBN: 978-607-713-470-1 Editorial Terracota

Esta coedición de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y Editorial Terracota fue dictaminada por pares académicos expertos en el tema. Agradecemos a la Rectoría de la UAM-Xochimilco el apoyo brindado para la publicación de esta obra.

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento.



D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,  
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960  
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales  
y Humanidades. Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60  
pubcsh@correo.xoc.uam.mx  
<http://dshpublicaciones.xoc.uam.mx>



Editorial Terracota, SA de CV

Av. Cuauhtémoc 1430  
Col. Santa Cruz Atoyac, Benito Juárez  
03310, Ciudad de México  
Tel. +52 (55) 5335 0090  
[info@editorialterracota.com](mailto:info@editorialterracota.com)  
[www.terradelibros.com](http://www.terradelibros.com)

Impreso en México / Printed in Mexico

2025 2024 2023 2022 2021  
5 4 3 2 1

## Índice

Agradecimientos	11
Introducción	15
Estructura de este libro	23
Aproximación metodológica	24
Obtención de información	27
I. Políticas para la equidad en la Educación Media Superior	31
La construcción histórica de la Educación Media Superior	32
La organización y estructura de la Educación Media Superior	34
Las políticas para la equidad en la Educación Media Superior: Una aproximación	36
II. Pensar el estudio de la inclusión educativa: Entre la desigualdad y la meritocracia	61
El eje desigualdad-meritocracia	62
El eje equidad-justicia	70
III. ¿Por qué no intentamos otra manera de abrir las puertas?	81
¿Cómo nacimos?	82
Regresar al origen: La selección de estudiantes a la UACH	86

Del ingreso a la permanencia: La base organizacional	95
IV. Intervenir para la equidad: ¿Qué logramos?, ¿qué nos falta?	107
Regresar al origen	108
Avances y retrocesos para la inclusión	112
A diez años de mirarnos en el espejo	118
Egreso de la Preparatoria Agrícola y el propedéutico	127
V. Redistribuir, acompañar e intervenir: Reconocer la diferencia	133
De la redistribución de los recursos:	
El acompañamiento y la intervención	133
Proyecto de sensibilización para el personal académico (seminario)	134
Proyecto de asesoría de pares	134
Seguimiento a las trayectorias académicas individuales	143
VI. Vivir la equidad en Chapingo:	
Tres años que cambian la vida	147
Acercarnos a la comunidad chapinguera	148
Trayectoria escolar: Docencia y hábitos de estudio	158
VII. Hacia una docencia centrada en la equidad: La experiencia del profesorado	169
Sobre las nociones de equidad y justicia escolar	170
Práctica docente y diversidad:	
El reto mayor	171
Currículum y práctica docente	175
Condiciones laborales para la docencia con equidad	177
Trayectoria escolar: Un camino de tensiones	178
Al cerrar una puerta, se abrieron muchas...	183

Bibliografía	189
Índice de figuras	201
Índice de cuadros	201
Índice de gráficas	203
Índice de diagramas	205

## Agradecimientos

“El mundo de hoy es mucho más que el espejo de la economía, es también cultura, poesía, religión, es constitución del ser, es forma y poder, es palabra y artefacto, es complejidad organizada, y, por ello, movimiento y desorden. Y es todo, porque es mucho más”.  
Desde aquí no hay lugar [...] para simplemente tomar partido porque las cosas son como son.  
Muy al contrario, debemos pensar que “en última instancia” nada está escrito y que las cosas son “y” no son.  
Todo depende del hilo y de la madeja desde la que se teje.

*Eduardo Ibarra*

Poner en blanco y negro los hallazgos de la investigación, derivados de indagar, cuestionar e interactuar, solo puede lograrse en relación con otros. Son muchas las personas y las instituciones que han contribuido y nos han apoyado en la construcción colectiva de esta obra que hoy apenas reseña una realidad construida socialmente. En medio del individualismo y la inmediatez que impera en la producción académica, este libro es producto de un proceso de más de diez años, en el que con interminables reflexiones, experiencias de vida, aciertos y errores, llegamos aquí. Sí, fuimos los tres, pero no estuvimos solos.

Agradecemos a la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) por abrirnos sus puertas, por permitir acercarnos a conocer una institución que, como todas nuestras universidades públicas, es diferente. Especialmente al doctor Roberto Rivera del Río, quien confió en que nuestro conocimiento sobre la educación superior mexicana podría apoyar las decisiones de la universidad y nos animó siempre a valorar y reconocer en Chapingo un espacio único por su diversidad. Su amor por Chapingo y su pasión por impulsar a cada uno de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola (PA) es, sin duda, el principal ingrediente de lo que en este libro tratamos de reflejar.

No menos importante fueron las contribuciones de los profesores de la PA que participaron en el proyecto estratégico “Desigualdad e inclusión en la educación en la Universidad Autónoma Chapingo”, que nació con Roberto Rivera y que aglutinó a los profesores de la Preparatoria Agrícola-

la interesados en la investigación educativa. Hoy ese grupo avanza hacia su consolidación y es seguro que su trabajo se ha de reflejar en la vida universitaria. Discutimos los avances de este libro en los seminarios semestrales organizados durante cuatro años desde la Subdirección de Investigación de la Preparatoria Agrícola, sus comentarios y sugerencias nos permitieron avanzar y conocer de cerca nuestro objeto de estudio. Agradecemos en especial a Eunice Ferra, Lourdes Aguilera, Ma. Joaquina Sánchez y Héctor Rueda, pero no menos importante fue el apoyo de quienes poco a poco se sumaron al proyecto y al grupo, a quienes no nombramos para evitar alguna omisión.

Reconocemos ampliamente a quienes nos dieron su tiempo para ser entrevistados y a los profesores de las áreas, sobre todo del área de matemáticas. Nombramos al final a quienes admiramos y reconocemos como el centro de la PA de la UACH: los estudiantes; escucharlos significó un aprendizaje de vida para nosotros y reforzó nuestra motivación para remover inercias, pensar en la inclusión, discutir teóricamente sobre la justicia, la equidad, la meritocracia, el reconocimiento, pero también para buscar empíricamente su lugar. En fin, es un reto intelectual que nos compromete en nuestra tarea. Agradecemos a la Fundación Chapingo por mantener viva la identidad chapinguera y darle un espacio a la colaboración para apoyar a sus "hermanos menores".

También damos las gracias al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) por el apoyo que nos brindó con investigadores-socios, quienes compartieron sus hallazgos sobre desigualdad, inclusión, justicia educativa, equidad y docencia reflexiva, en la realización del seminario sobre "Desigualdad e inclusión en la educación media superior y superior", realizado en el marco del proyecto. Gracias a Patricio Solís de El Colegio de México, Dinorah Miller y Adrián de Garay de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Gabriela de la Cruz del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Leonel Pérez Expósito de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Marisol Silva de la Universidad Iberoamericana, José Antonio Serrano de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y a Eduardo Weiss del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).

Por último, agradecemos a la UAM Xochimilco por colaborar con la UACH en la investigación. Los seminarios de tesis organizados por Angélica Buendía y Ana Beatriz Pérez permitieron que el proyecto de investiga-

ción y este libro se nutrieran con las opiniones y sugerencias de profesores y estudiantes (principalmente de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación) de la UAM Xochimilco: Giovanna Valenti, Dora López-Calzada, Sonia González, Elizabeth Escobar, Julieta Gordillo, David Baltazar, Rodrigo Díaz, Juan Carlos Canahuati.

No cabe duda de que la vinculación interinstitucional ofrece amplias posibilidades para resolver los problemas que nos aquejan. Estamos convencidos de que el trabajo colectivo y artesanal será siempre la vía para construir, para pensar y repensar, para animarnos a remover inercias personales e institucionales. Son estos preceptos los que siempre nos han animado en nuestro paso por las universidades públicas mexicanas.

## Introducción

Cuando vine acá el primer año, el cambio fue radical para mí, tenía 15 años y pues un niño de 15 años extraña a su familia, y llegas y desde la puerta te dejan solo, tus papás te dejan solo en la misma fila, y ahí empieza todo y es algo que solo lo vives una vez...

*Testimonios de los estudiantes de la  
Preparatoria Agrícola de la UACH<sup>1</sup>*

Este libro se deriva de un proyecto de investigación e intervención educativa que comenzamos a desarrollar en 2008 en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y que se propuso responder la pregunta, ¿de qué manera las políticas y procesos institucionales de selección e ingreso a la UACH contribuyen a fortalecer la equidad educativa? Por entonces nos preocupaba que la institución se apartara de los principios de justicia que la vieron nacer en la medida en que el ingreso de los estudiantes respondía cada vez más a criterios meritocráticos. Eso contravenía su propia historia ya que, desde la creación de la Preparatoria Agrícola (PA) en 1965, se apostó por una mayor inclusión, se amplió el acceso a oportunidades educativas para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de diferentes entidades de la República Mexicana, para entrar al bachillerato y a la universidad.

Con esta preocupación, comenzamos a imaginar y plantear rutas de intervención que contribuyeran a recuperar el proyecto institucional de origen y favorecieran el ingreso de jóvenes en situación de desventaja social. Así comenzó la construcción del modelo de selección por cuotas, recuperando la propuesta original de Chapingo y, en un debate mundialmente renovado sobre la equidad, nos sumamos a una serie de experiencias internacionales y nacionales que proponen replantear los mecanismos de selec-

<sup>1</sup> Testimonios de los estudiantes de la PA de la Universidad Autónoma Chapingo, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IMhQ-3L1bDU&t=4s> [consulta: 13 de febrero de 2021].

ción e ingreso a la educación media superior y superior (Buendía y Rivera, 2010, 2018; Lloyd, 2016; Darré *et al.*, 2014).

A más de una década de su implementación y con posicionamientos teóricos más maduros, consideramos esencial valorar esta experiencia desde una perspectiva de justicia. Con esta mirada, buscamos apreciar en qué medida el trabajo realizado contribuye a fortalecer la equidad educativa. El punto de partida es fundamental en este libro, en función de los ejes teóricos que lo sustentan, desigualdad-meritocracia y equidad-justicia. Sostenemos que la meritocracia ha contribuido al fortalecimiento de la desigualdad en la medida en que la justifica vía el esfuerzo individual, independientemente del origen socioeconómico de los sujetos. Alrededor de la meritocracia se han ensalzado un conjunto de valores que se asocian, sobre todo, con la competencia y el esfuerzo individual.

Por otra parte, en el eje equidad-justicia acudimos a la necesidad de compensar precisamente aquello que encumbra la meritocracia. El origen socioeconómico de los individuos no debe constituirse en la principal limitante para acceder a la educación media superior y superior. La competencia no ocurre en un terreno plano e idéntico para todos, por el contrario, está condicionada por la posesión de bienes materiales y simbólicos diferenciados en función de la cuna. Si aspiramos a la equidad educativa el papel de las instituciones de educación media superior y superior es fundamental; corresponde a estas la implementación de acciones concretas para avanzar en la equidad y con ello en la justicia educativa.

Si bien el debate teórico parece claro en cuanto a la contraposición entre ambos ejes, el campo empírico es complejo. En materia de acceso a la educación media superior y superior podemos ubicar un *continuum* que nos permita hacerlos observables. Encontramos dos extremos, por un lado el acceso irrestricto traducido en el ingreso sin que medie un examen de conocimientos sustentado en el mérito académico, el cual arrastra consigo variables como la escuela de origen y el capital cultural, social y económico de los estudiantes. Por el otro, ubicamos el ingreso mediado únicamente por dicho examen de conocimientos que se traduce en el cumplimiento de los méritos académicos, sin más, que establecen las instituciones de educación superior. ¿Puede haber puntos intermedios en este *continuum*? Pensamos que sí, que es posible pensar otras formas, esquemas y modelos de inclusión en la educación media superior y superior que, quizá, sean solo paliativos para la desigualdad estructural, pero que, sin duda, contribuyen a la equidad y a la justicia educativas.

Quizá los pensamientos más rebeldes puedan afirmar que con eso no resolvemos el problema, y es posible que les asista la razón. No obstante, estamos seguros de que opciones alternas se acompañan de considerar a los sujetos como personas, no como matrículas. Generar oportunidades para quienes han carecido históricamente de ellas, como es el caso de muchos estudiantes que ingresan a Chapingo, es cambiar historias de vida. Así, asumimos las contradicciones teóricas entre desigualdad-meritocracia y equidad-justicia, pero empíricamente, en el caso de la UACH, encontramos la posibilidad de combinar ambas discusiones. De ahí partimos, del reconocimiento meritocrático de los sujetos para el ingreso a la educación media superior y superior, pero complementado con la selección por cuotas en función de la vulnerabilidad socioeconómica de diversos grupos que han sido considerados históricamente por la universidad.

En este contexto, las preguntas que orientan nuestra investigación son: ¿cómo las políticas y procesos institucionalizados de selección e ingreso a la educación media superior y superior en México, basados en la meritocracia académica, refuerzan la desigualdad? y ¿cuáles han sido los efectos de diseñar e implementar políticas y prácticas institucionales que promueven mayor equidad en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes?

En México la desigualdad educativa puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicados en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de tres a 17 años) no asisten a la escuela (INEE, 2016). Asimismo, la Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares, publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reporta que la asistencia a la educación superior de los jóvenes entre 19 y 23 años, pertenecientes al decil de ingresos más altos, fue seis veces mayor a la que registraron los jóvenes con ingresos más bajos. Esto da cuenta de un acceso diferenciado en función del nivel socioeconómico (INEGI, 2015).

El gobierno mexicano ha generado políticas de inclusión educativa atendiendo los distintos niveles de escolarización. En el caso de la educación básica, el acceso universal ha sido el principal instrumento de política que, desde la implementación del Plan de Once Años, ha permitido cumplir con los objetivos gubernamentales de cobertura nacional, independientemente de la calidad de los servicios educativos ofrecidos. La reforma

educativa de 2013 colocó al centro del debate la escasa consideración que la medición de la calidad, implementada vía el uso de pruebas estandarizadas, tiene sobre las diferencias regionales y locales frente a un proyecto educativo homogéneo para condiciones diversas y desiguales.

En el ámbito de la Educación Media Superior (EMS), la inclusión y equidad han sido atendidas en el marco institucional mexicano a partir de la incorporación de este nivel educativo a la educación obligatoria desde 2013. No obstante, dada la diversidad del sistema de educación media superior, a partir de 2008 se ha intentado generar un marco curricular común que contribuya a mejorar la calidad en este nivel educativo, cuyo problema principal es el abandono escolar. Además, esta iniciativa se acompañó de por lo menos dos estrategias adicionales; por un lado, se observa el diseño y la implementación de un sistema de becas como medida compensatoria que contribuya a resarcir la desigualdad económica de origen de los estudiantes; por el otro, la ampliación de la cobertura se atiende a través de la implementación de un modelo de educación a distancia, tanto a nivel nacional a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como a nivel institucional, por ejemplo, el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otras universidades públicas e instituciones privadas.

Específicamente para el sistema de EMS, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017b), reportó una cobertura para el periodo de 2016-2017 de 76.6 por ciento. Mientras que, para la educación secundaria, cuya cobertura aún no es total, se logró expandir la matrícula entre los ciclos 2001-2002 y 2016-2017, con un crecimiento de 1.2 millones, al pasar de 5.5 a 6.7 millones; la tasa neta de cobertura en el ciclo escolar 2016-2017 fue de 86.2 por ciento.

La información sugiere considerar que el crecimiento de la cobertura observado en el sistema de EMS ocurre principalmente en localidades pequeñas y aisladas a través de modalidades como el telebachillerato tanto como a la expansión de las telesecundarias y escuelas de tipo comunitario que incrementan el número de egresados en ese nivel y que, eventualmente, solicitan el ingreso a la EMS.

No obstante, la educación media superior enfrenta todavía retos considerables. Una pregunta planteada por Eduardo Weiss sigue vigente: “¿les preocupa a los políticos y autoridades educativas la baja calidad de los aprendizajes? Igual que su respuesta: Tal vez algo... pero en un país donde hay pocos empleos formales de calidad a ofrecer a los egresados y donde acecha el peligro de que los jóvenes caigan en actividades ilícitas, es pre-

ferible que estén resguardados en las escuelas y no expuestos en la calle” (Weiss, 2018).<sup>2</sup>

La última reforma educativa, aprobada el 15 de mayo de 2019, elevó a rango constitucional el derecho a la educación y la obligatoriedad y gratuidad de la educación que imparte el Estado, incluida la de nivel superior. Esto significa que corresponde al Estado, desde sus distintos órdenes de gobierno, garantizarla. La reforma se sustentó en la equidad, en la excelencia y en la posibilidad de resarcir la desigualdad. De la reforma se han derivado ya leyes secundarias que regulan las acciones para su cumplimiento.

Respecto a la educación media superior y superior el asunto pendiente es construir caminos y rutas que verdaderamente promuevan la equidad educativa en su más amplia acepción. Ni la meritocracia absoluta, ni la ampliación de espacios solo como una respuesta inmediata, discursivamente aceptable ante su baja cobertura, suponen respuestas únicas. Las propuestas deben ser responsables y estar fundadas en el conocimiento del sistema y en el reconocimiento de la diversidad de los contextos y de los estudiantes.

Si bien la acción gubernamental ha promovido condiciones para favorecer la equidad en los diferentes niveles educativos, la reproducción de las desigualdades ha persistido debido a que los recursos económicos, materiales y humanos no siempre se distribuyen de acuerdo con las necesidades y diversidad de los contextos locales y en función de criterios diferenciadores y no de universalización.<sup>3</sup> Así, en México no todos los individuos están en las mismas condiciones para acceder, permanecer y concluir su educación de manera satisfactoria. Los sectores sociales más desfavorecidos son los que enfrentan mayores dificultades para desarrollar una trayectoria educativa adecuada, lo que resulta en un mayor rezago y abandono esco-

<sup>2</sup> Conferencia del doctor Eduardo Weiss en el seminario Desigualdad e inclusión en la educación media superior y superior, realizado en la Universidad Autónoma Chapingo, en el marco del proyecto de investigación.

<sup>3</sup> Un ejemplo es el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez dirigido a niñas, niños y jóvenes menores de 18 años, cuyos hogares se encuentren en situación de pobreza extrema y que estudien en una escuela pública, desde Educación Inicial y Básica, Educación Media Superior y Educación Superior. Está limitado a una beca por familia y el apoyo es de 800 pesos mensuales, que serán entregados de manera bimestral al beneficiario, ya sea mediante depósito en tarjeta bancaria, con una orden de pago en sucursales o, cuando no haya otra forma, en efectivo en mesas de pago. En el caso de los niños, el apoyo se entregará a sus padres o tutores. La duración será la misma que la del ciclo escolar (cinco bimestres) y los beneficiarios deberán reincorporarse anualmente al programa. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019) [consulta: 20 de mayo de 2020].

lar. Distintas fuentes de información revelan las desigualdades en el acceso y permanencia escolar, que afecta en particular a los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, quienes presentan mayores grados de vulnerabilidad asociados a la desigualdad, que los imposibilita también para ejercer otros derechos fundamentales (Pieck y Vicente *apud* INEE; 2017b).

La educación media superior representa uno de los principales retos en materia educativa en México. Alrededor de 30 por ciento de los jóvenes entre 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada diez estudiantes que ingresan a la EMS solo siete la terminan en el tiempo reglamentario, en tanto que la extra edad y la reprobación siguen afectando a una proporción importante de estudiantes, además de que el rezago educativo de los jóvenes que rebasan los 17 años es considerable. De igual forma, los aprendizajes siguen siendo insuficientes para una amplia proporción de ellos (INEE, 2017a).

De acuerdo con Solís (2013), en México hemos vivido un proceso de transición de la desigualdad educativa a un cambio de locus de la misma. Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, aquella no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles, lo cual ha implicado mayor competencia por los lugares disponibles y las posibilidades de obtenerlos son para los jóvenes de los estratos sociales más favorecidos, lo que deriva en un incremento en la desigualdad de oportunidades.

A los resultados de Solís habría que agregar que la competencia para acceder a un espacio en la educación media superior y superior se dirime, en general, en dos grandes batallas. La primera ocurre vía un proceso de selección basado en la aplicación de un examen de conocimientos que refleja la reproducción de las condiciones de desigualdad de los niveles educativos previos. La segunda evidencia también la estratificación social, al asociarse con la posibilidad de acceder a instituciones privadas, en donde el principal criterio de ingreso es la disponibilidad de recursos económicos. En general, la capacidad de elección de los jóvenes y sus familias dependerá de la economía familiar, lo que coloca el acceso a la educación media superior y superior en el juego de la oferta y la demanda.

Un estudio reciente del INEE advierte que el desinterés por el estudio, la dificultad para entender a los profesores y la reprobación de materias, entre otros, son los factores que influyen en mayor medida en el abandono escolar. Por otra parte, la evidencia disponible señala que el rezago educativo acumulado de los estudiantes de educación básica que logran transitar a la

EMS representa un factor importante de abandono escolar, por lo que este se acentúa durante el primer año de la misma (Székely, 2015). Así, para el ciclo escolar 2015-2016 la tasa de abandono escolar para la EMS representó 13.3 por ciento de la matrícula correspondiente a servicios escolarizados, y fue de 15.5 por ciento, si se considera la matrícula de modalidad mixta. Si bien en los últimos años ha disminuido la tasa de abandono escolar, su ritmo de decrecimiento no ha sido tan rápido como se quisiera y sus tasas siguen reflejando una elevada cantidad de jóvenes que abandonan (entre 600 y 700 mil al año); además, presenta valores más altos que los observados en educación primaria y secundaria, de 0.6 y 4.4 por ciento, respectivamente (INEE, 2017b).

El abandono escolar es el reflejo de diversos problemas observados en la formación docente, las interacciones pedagógicas en las clases, la tutoría académica, el currículum y la infraestructura y el equipamiento escolar, entre otros. En consecuencia, mejorar las condiciones y la pertinencia de la oferta educativa debe, al mismo tiempo, mejorar la permanencia de los estudiantes y de su aprendizaje. Así, para hacer efectivo el derecho a la educación obligatoria, habrá que lograr no solo abatir el abandono escolar de los estudiantes sino reformar paulatinamente las instituciones y el sistema (INEE, 2017a; Miller, 2009a; Weiss, 2014; De Garay, 2015).<sup>4</sup>

Algunas investigaciones sobre el tema reconocen que tanto el sistema educativo como el sistema social en su conjunto no desarrollan estrategias particulares para que las diferencias reales que aún existen entre los distintos grupos sociales se diluyan en el desenvolvimiento de los procesos propios de cada esfera social. Se ha analizado ampliamente la influencia de la trayectoria previa, los resultados escolares y la situación socioeconómica, pero no se ha puesto suficiente atención a la responsabilidad social de las instituciones educativas (Tinto, 1993; Bourdieu y Passeron, 1995; Dubet y Martuccelli, 1998). El estudio de las trayectorias educativas es útil para explicar las diversas maneras que tienen los estudiantes de transitar por la vida escolar; no obstante, aún no se ha podido establecer una influencia directa entre el perfil de los estudiantes y el desempeño y, mucho menos, predecir

<sup>4</sup> La SEP ha desarrollado el Movimiento contra el Abandono Escolar que es una estrategia de carácter nacional que promueve la participación de los distintos actores educativos involucrados, buscando favorecer la permanencia escolar frente al problema del abandono. Como parte de esta estrategia opera el Sistema de Alerta Temprana (Siat) que permite detectar a los estudiantes en riesgo de abandono escolar y a partir de ahí implementar acciones para su permanencia. También se desarrolla el Sistema Nacional de Tutorías Académicas para el seguimiento y acompañamiento de estos jóvenes.

el rumbo de las trayectorias a partir de sus características (Chain y Jácome, 2007; Guzmán, 2011: 2).

En este sentido, profundizar en el conocimiento de la educación media superior es una necesidad nacional e institucional. Con este propósito se han realizado una cantidad insuficiente de investigaciones sólidas, que se centran en el análisis de las causas de abandono escolar, las trayectorias de los estudiantes y su relación con los perfiles socioeconómicos, el acceso a grupos de jóvenes excluidos históricamente de la educación superior y el capital cultural y su integración a la vida escolar y universitaria (Miller, 2009b; Silva, 2012; Weiss, 2014; De Garay, 2015). Algunas de estas investigaciones abordan la problemática general, mientras que otras analizan casos institucionales específicos (casos de media superior).

A pesar de ser un tema que puede resultar familiar porque se asocia con el abandono escolar, aún hay mucho que decir sobre el acceso, permanencia y egreso de la educación media superior. Existen investigaciones importantes sobre el fenómeno de la desigualdad educativa, pero no se observan estudios que analicen la desigualdad desde la perspectiva del curso de vida de los individuos (Blanco, 2014; Blanco *et al.*, 2014).

Esta obra se inserta en los estudios sobre la desigualdad, la equidad y la meritocracia en educación. Se trata de un proyecto de investigación-acción desarrollado desde 2008, en la Universidad Autónoma Chapingo, cuyo objetivo central ha sido avanzar en la equidad educativa en el acceso, permanencia y egreso de la educación media superior y, en alguna medida, en la superior; con la firme convicción de que una escuela más justa es posible (Dubet, 2005). A la UACH se ingresa al nivel medio superior y el pase a la educación superior ocurre de forma automática, de acuerdo con el reglamento de estudiantes de la universidad. No obstante, el nivel medio superior en la universidad ha presentado las tasas de abandono escolar más altas en la institución, por lo que se ha puesto mayor atención en la implementación de políticas institucionales para la equidad en el ingreso, permanencia y conclusión de los estudiantes a fin de garantizar la transición educativa al nivel superior.

Si bien el ingreso a la educación media superior promovido por la UACH (Buendía y Rivera, 2010) es apenas el primer paso para contribuir positivamente a promover la equidad en el acceso; no garantiza la permanencia y el egreso de los estudiantes. Incluso los apoyos institucionales, como las becas y los servicios asistenciales otorgados por la universidad, necesarios para intentar disminuir las diferencias socioeconómicas de origen,

no son suficientes, pues persiste la inequidad en ámbitos como la formación previa y el capital social y cultural en general (Bourdieu, 1987; Bourdieu y Passeron, 1995).

En ese sentido, el esfuerzo por ingresar a estudiantes de grupos vulnerables o tradicionalmente excluidos de la educación media superior realizado por la UACH se diluye si no se complementa con acciones afirmativas que procuren la permanencia y conclusión de los estudios, para evitar el abandono escolar y el retorno de los jóvenes a sus lugares de origen. Poco se sabe sobre el destino de aquellos jóvenes que, después de haber tenido una oportunidad educativa en la PA, abandonaron la escuela. Esos jóvenes se vuelven invisibles no solo para la mirada institucional, sino incluso para la de la sociedad en general. Sin lugar a dudas, el abandono escolar que experimentan los jóvenes en la educación media superior, incluidos los que abandonan la PA, se suma a la deuda social, ya que es reflejo de las desigualdades sociales y las inequidades educativas que existen en el país. Aunque son distintas las causas que explican el abandono (económicas, sociales y familiares) y llevan a los jóvenes a las calles, los factores escolares son cada vez más visibles y es posible realizar, desde el ámbito de la política nacional e institucional, acciones específicas para enfrentarlas.

#### ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO

Está integrado por siete capítulos, además de la introducción y las reflexiones finales. El capítulo uno presenta sintéticamente la configuración histórica del nivel bachillerato en México y su desarrollo en función de las políticas educativas. El segundo se centra en la propuesta teórica que se constituye en los lentes desde los que hemos mirado el problema del ingreso, la permanencia y el egreso a la educación media superior y superior en México, en particular para caso de la Universidad Autónoma Chapingo. Nuestro debate asume dos ejes de análisis que se complementan: desigualdad-meritocracia y equidad-justicia educativa. Nos acercamos a estos con un enfoque interdisciplinario; el primero ha sido abordado ampliamente por la economía y la sociología; si bien no afirmaríamos que llevamos a cabo una discusión teórica exhaustiva sobre la desigualdad y la meritocracia, estamos seguros de que hemos recurrido a varios de los principales autores que nos ayudaron a configurar una perspectiva de un problema muy complejo y multidimensional. De igual forma lo hacemos en el eje equidad-justicia, para el cual abrevamos de las principales propuestas orientadas al estudio de la equidad y la justicia educativas.

El capítulo tres describe el modelo de selección e ingreso a la educación media superior y superior implementado por la UACH desde 2008. Su fundamento se encuentra en el mandato establecido en la Ley Orgánica de la universidad, que incluye la atención y apoyo a los jóvenes más desfavorecidos del país y el carácter nacional de la institución. El capítulo cuatro da cuenta del comportamiento y los efectos de la implementación de la política institucional para el ingreso de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Los capítulos cinco y seis presentan de los hallazgos de la investigación con la voz de los actores: estudiantes, profesores y autoridades. Presentamos al final un apartado de reflexiones derivadas de nuestra investigación.

#### APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Los fenómenos que se estudian en el campo de las ciencias sociales y humanas son de naturaleza compleja y consideran la participación de una multiplicidad de actores, que son, cada uno de ellos, protagonistas de su propia vida en interacción con estructuras sociales que inciden en su comportamiento de forma consciente e inconsciente (De la Garza, 2006). La investigación educativa no es ajena a esta condición por lo que aquí se recurre a la metodología mixta aplicada a un estudio de caso en la Preparatoria Agrícola (PA) de la UACH. Las preguntas que guían la investigación son: ¿cómo las políticas y procesos institucionalizados de selección e ingreso a la educación media superior y superior en México, basados en la meritocracia académica, refuerzan la desigualdad? y ¿cuáles han sido los efectos de diseñar e implementar políticas y prácticas institucionales que promueven una mayor equidad en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes?

El supuesto que guía la investigación asume que las políticas y procesos de selección e ingreso a la educación media superior y superior implementados en la UACH promueven el acceso de diferentes grupos vulnerables del país y contribuyen a la equidad y la inclusión como proceso sociocultural. No obstante, es necesario intervenir desde la acción afirmativa para contribuir a la disminución del abandono escolar y promover la permanencia y el egreso de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola, a partir de políticas, estrategias e instrumentos institucionales que contribuyan a la equidad.

El estudio de caso es visto como una estrategia de investigación comprensiva en la que el investigador elige un objeto de estudio e intenta dar respuestas a preguntas del tipo cómo y por qué y lo aborda utilizando herramientas cualitativas, cuantitativas o mixtas (Stake, 2005; Yin, 1993, 2009). Para garantizar la validez interna de la investigación se recurre a la

triangulación, que consiste en la recolección de múltiples fuentes de información y la verificación de que dichas fuentes guarden relación entre sí. Este principio proviene de la navegación e implica que el lugar exacto para localizar un objeto está definido por la intersección de tres puntos de referencia distintos (Yardley, 2000).

La investigación de métodos mixtos es, en términos generales, un enfoque del conocimiento teórico y práctico que intenta considerar múltiples puntos de vista, perspectivas y posiciones (Bazant, 1993; Johnson *et al.*, 2007; Cresswell, 2017). En el presente proyecto la información se ha obtenido de diversas fuentes y fue recolectada, organizada y analizada, como parte de la evidencia para establecer las conclusiones que pretendemos den respuesta a las interrogantes definidas en el proyecto (Stake, 2005; Greene, 2007).

Con el enfoque cuantitativo se buscó facilitar el análisis de una realidad objetiva a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos, lo que conlleva a un proceso secuencial y deductivo (Bryman, 2012). El proceso de selección e ingreso por cuotas a la PA y al propedéutico de la UACH se implementó en 2008. Como parte del método cuantitativo realizamos un análisis del comportamiento de las trayectorias de los estudiantes de las generaciones 2008 a 2018, en cuanto a su transición educativa en función de las cuotas determinadas en el modelo de ingreso. No se trata específicamente de un estudio de trayectorias, pero da cuenta de los grupos que muestran mayor dificultad para avanzar en la transición a la educación superior (Andrew y Halcomb, 2009).

El aspecto cualitativo permite entrar al terreno de la significación de los actores, su mundo y representaciones (Denzin y Lincoln, 2011). Recoge y hace uso de un conjunto de materiales empíricos con el objetivo de describir las rutinas y los momentos importantes en la vida de los individuos. La metodología cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986: 20). Grønmo (2019) reconoce a los actores y los documentos como las principales fuentes de información en la investigación en el campo de las ciencias sociales. Para el análisis cualitativo se utilizó el software MaxQDA a través de un sistema de códigos que se construyó con base en el marco teórico y las perspectivas de los actores entrevistados.

La investigación se ha desarrollado a partir de la discusión de dos ejes teóricos: desigualdad-meritocracia y equidad-justicia. Comprender la forma en que las políticas y procesos institucionales de selección e ingreso de la UACH contribuyen al fortalecimiento de la equidad educativa sugiere

un análisis desde ambas duplas categoriales. En este debate se incorporan los principios que caracterizan y definen la equidad desde los enfoques de la redistribución (Rawls, 1995; Sen, 2010) y el reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006). Asimismo, como fenómenos asociados a la equidad educativa, se integró un análisis de las trayectorias escolares y de la meritocracia como discurso y acción que contribuye a la reproducción de la desigualdad. La meritocracia como objeto de estudio y discusión filosófica tiene su origen en Rousseau (1923), y en el siglo XX en los trabajos de Young (1958). Recientemente ha aparecido en las agendas académicas y políticas la preocupación en torno a sus roles y efectos en la educación y, en particular, en la de tipo superior, al operar como un sistema social bajo un esquema de valores que legitima la desigualdad y las relaciones de competencia entre las personas por las mejores oportunidades en función de sus logros individuales. Con esa base, las categorías teóricas que orientaron la investigación fueron *a)* justicia como redistribución, *b)* justicia como reconocimiento, *c)* trayectorias escolares y *d)* méritos.

Con esta lógica, el estudio se planteó cinco objetivos centrales: *1)* analizar de qué manera la PA de la UACH contribuye al fortalecimiento de la equidad entendida como un asunto de redistribución, *2)* analizar cómo la institución fortalece la equidad vista como un asunto de reconocimiento, *3)* comprender de qué manera el ejercicio de la docencia de los profesores de la PA fortalece la equidad, *4)* explicar cómo los estudiantes de la PA de la UACH construyen su experiencia escolar y su tránsito por la institución y *5)* explicar de qué manera la meritocracia define y determina la contribución de la PA de la UACH a la equidad educativa a nivel institucional con sus profesores y estudiantes. El análisis de cada categoría se vinculó con las características y alcances de cada actor. Para la justicia redistributiva y de reconocimiento se trabajó con la institución y los profesores, la construcción de la trayectoria escolar involucró a los estudiantes y la meritocracia integró a los tres actores (cuadro 1).

Cada una de las categorías se operacionalizó a través de distintas dimensiones. La comprensión de la justicia redistributiva y de reconocimiento desde la perspectiva de los profesores integró las siguientes dimensiones: *a)* nociones sobre la justicia educativa, *b)* prácticas pedagógicas para la inclusión, *c)* contenidos curriculares, *d)* formación docente para la justicia educativa y *e)* condiciones laborales. Por su parte, el análisis de estos enfoques desde la institución se operacionalizó con base en las siguientes dimensiones: *a)* mecanismos para la equidad redistributiva, como el sistema

CUADRO 1. Relación entre categorías, actores y objetivos del análisis

<i>Categoría teórica</i>	<i>Actor</i>	<i>Objetivo</i>
Justicia redistributiva	Institución	Analizar de qué manera la PA de la UACH contribuye al fortalecimiento de la equidad vista como un asunto de redistribución
Justicia de reconocimiento	Profesores	Analizar la forma en que la institución fortalece la equidad vista como un asunto de reconocimiento
Trayectoria escolar	Estudiantes	Analizar cómo los estudiantes de la PA de la UACH construyen su experiencia escolar y su tránsito por la institución
Meritocracia	Estudiantes Profesores Institución	Analizar de qué manera la meritocracia define y determina la contribución de la PA de la UACH a la equidad educativa, a nivel institucional, con sus profesores y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

de becas, la creación de grupos especiales, así como los beneficios en salud y alimentación y *b)* mecanismos para la equidad de reconocimiento, como el sistema de ingreso por cuotas (véase el cuadro 2).

Para la categoría de trayectoria escolar, las dimensiones fueron: *a)* oportunidad de elegir, *b)* significado y sentido de la PA, *c)* práctica pedagógica para la inclusión, *d)* contenidos curriculares y *e)* percepciones sobre el abandono escolar. Los datos recolectados para estas categorías utilizaron como técnica el grupo focal. Además, se elaboró un cuestionario con el fin de explorar las trayectorias escolares según las siguientes dimensiones: *a)* escolaridad previa, *b)* tránsito de la educación media superior a la universidad, *c)* condiciones de estudio, *d)* prácticas académicas, *e)* organización de la docencia en la escuela, *f)* opinión del profesorado en la educación secundaria, *g)* actividades culturales y *h)* nuevas socialidades.

#### OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

En la investigación consideramos el análisis de documentos institucionales, la aplicación de entrevistas semiestructuradas a profesores y funcionarios de la universidad y el empleo de grupos focales y cuestionarios a estudiantes inscritos elegidos de acuerdo con los diferentes criterios de selección para

CUADRO 2. Dimensiones de la investigación

<i>Categoría teórica</i>	<i>Actor</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Técnica de recolección de datos</i>
Justicia redistributiva Justicia de reconocimiento	Institución	Mecanismos para la equidad redistributiva (sistema de becas, creación de grupos especiales, beneficios en salud y alimentación)  Mecanismos para la equidad desde el enfoque del reconocimiento (sistema de ingreso por cuotas)	Investigación documental
	Profesores	Nociones sobre la justicia educativa Prácticas pedagógicas para la inclusión Contenidos curriculares Formación docente para la justicia educativa Condiciones laborales	Entrevista semiestructurada
Trayectoria escolar	Estudiantes	Oportunidad de elegir Significado y sentido de la PA Práctica pedagógica para la inclusión desde la visión del estudiante Contenidos curriculares Percepciones sobre el abandono escolar	Grupo focal
		Escolaridad previa Tránsito educación media superior-universidad Condiciones de estudio Prácticas académicas Organización de la docencia en la escuela Opinión del profesorado en la educación secundaria Actividades culturales Nuevas socialidades	Cuestionario

CUADRO 2. Dimensiones de la investigación (continuación)

<i>Categoría teórica</i>	<i>Actor</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Técnica de recolección de datos</i>
Meritocracia	Institución Profesores Estudiantes		Grupo focal con estudiantes Entrevistas semiestructuradas con profesores Investigación documental-institucional

Fuente: Elaboración propia.

el ingreso a la universidad. Se hicieron 16 entrevistas semiestructuradas a profesores de las ocho áreas que se seleccionaron a través de muestreo por conveniencia, dos profesores por cada una de las áreas académicas —agronomía, biología, ciencias sociales, disciplinas humanísticas, física, lengua extranjera, matemáticas y química—. En el caso del área de matemáticas se aplicaron 15 entrevistas con el fin de profundizar en el tema de la implementación de apoyo y seguimiento en la asignatura con el nivel más alto de no aprobación. Las categorías incorporadas fueron: nociones sobre justicia educativa, prácticas pedagógicas para la inclusión, contenidos curriculares, formación docente para la justicia educativa y condiciones laborales.

Para los grupos focales con estudiantes las categorías exploradas fueron proceso de ingreso, significados, experiencia escolar previa, hábitos de estudio, contribución a su comunidad y convivencia. Además, se aplicaron cuestionarios a los alumnos que participaron en los grupos focales para contar con la información sobre las trayectorias. Los grupos se integraron por estudiantes que ingresaron en los ciclos escolares de 2017 a 2019 (de primero a tercer año de preparatoria), con base en los criterios de selección aprobados anualmente por el Consejo Académico de la institución (cuadro 3).

Para el seguimiento de las trayectorias y transiciones educativas realizamos un análisis del comportamiento de los estudiantes desde su ingreso y hasta la conclusión de la licenciatura, para las generaciones 2008 a 2018. Para cada generación presentamos un análisis del comportamiento de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes por criterio de selección a la universidad. Observamos el abandono escolar y, en particular, el

CUADRO 3. Integración de los grupos focales

Criterio	Período escolar que cursan/año de ingreso			
	Primero (2019)	Segundo (2018)	Tercero (2017)	
Mejores de los estados	4	4	4	12
Indígenas	4	4	4	12
Telesecundaria	4	4	4	12
Secundaria técnica	4	4	4	12
Municipios pobres	4	4	4	12
Región	4	4	4	12
Calificación	4	4	4	12
Total	28	28	28	84

Fuente: Elaboración propia. Nota: Para cada año o generación se eligió a un hombre y a una mujer.

efecto positivo en la permanencia del diseño e implementación de políticas institucionales para la intervención y apoyo a los estudiantes que ingresan con un alto nivel de rezago educativo, con el fin de incrementar la permanencia y egreso, así como el tránsito a la educación superior. De esto dan cuenta el programa de tutorías para el propedéutico, los talleres de nivelación, el programa de fortalecimiento para matemáticas, del cual hacemos referencia en esta investigación, y la formación docente, entre los más relevantes.

Por último, se realizaron entrevistas a profundidad con el director y los subdirectores académico y administrativo de la PA. Las categorías fueron el rol del líder en los procesos de cambio, modelo de ingreso, resultados, cambios en la estructura organizacional y ajustes implementados.

## I. Políticas para la equidad en la Educación Media Superior

Los sistemas educativos todavía no son capaces de reducir con mayor fuerza las desigualdades de origen de los alumnos, quizás debido a la magnitud de las necesidades que se deben atender.

No obstante, también hay evidencias respecto de que hay escuelas que pueden hacer la diferencia, logrando buenos resultados con sus alumnas y alumnos a pesar de tener las condiciones más adversas.

*Rosa Blanco y Sandra Cusato*

Este capítulo ofrece un panorama general de la evolución de la política educativa para la equidad en la Educación Media Superior (EMS). El objetivo es contextualizar, para el lector, los principales rasgos de este nivel educativo, así como el diseño e implementación de la política. Para ello, se inicia con un recorrido histórico que abarca los principales puntos de inflexión en la construcción y conformación de este subsistema, entre 1537 y finales del siglo xx. Después se realiza una breve descripción de las características organizacionales de la EMS; se enfatizan las diversas modalidades que la integran, así como su contribución al fortalecimiento y logro de los objetivos del tipo medio superior. La sección más representativa del capítulo describe la concepción del diseño e implementación de la política educativa para la equidad en la EMS.

La reforma a la Ley General de Educación de 1993 constituye el primer antecedente para la incorporación de la equidad en el diseño de la política educativa. En razón de ello, con base en documentos de planeación gubernamental, como el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y planes institucionales, así como informes de gobierno, se realiza una valoración descriptiva de las principales estrategias y acciones que se impulsaron en los gobiernos de Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Asimismo, se incorporan algunos planteamientos que pueden tomarse como líneas de política en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador toda vez que, a la fecha, no se ha publicado el Programa Sectorial de Educación.

A grandes rasgos, y como se ha documentado en diversos trabajos, se observa que el diseño de la política educativa para la equidad en la EMS se fundamenta en el paradigma de igualdad de oportunidades, lo que ha permitido avances importantes en cuanto a la cobertura. No obstante, algunos grupos poblacionales históricamente excluidos del sistema educativo no han sido plenamente beneficiados. Asimismo, aunque el Estado mexicano ha impulsado políticas compensatorias para “igualar el terreno”, como las becas o las tutorías académicas, persisten aún grandes retos asociados con el abandono escolar, sobre todo durante el primer año de bachillerato.

#### LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Una revisión histórica del proceso de configuración del nivel medio superior en México nos remonta al periodo colonial con la fundación de los Colegios de Santa Cruz Tlatelolco, San Juan de Letrán y Santa María de Todos los Santos en 1537 (Sotelo, 2000). Años después, los jesuitas fundarían, bajo un corte dogmático, los colegios de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso; la fusión de estos en 1618, significó el antecedente principal de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Hacia 1834 México, como nación independiente, asume su responsabilidad en la administración de los servicios educativos con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación (Sotelo, 2000; DOF, 1834). Con la promulgación de la Constitución de 1857, se establecen los cimientos para la nueva organización de la educación pública; su planteamiento, a cargo de Gabino Barreda, fue la base para la elaboración de los planes de estudio de la ENP (Sotelo, 2000; *Gaceta UNAM*, 2019).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, expedida por Benito Juárez en 1867, estableció la fundación de la ENP como institución de carácter público y un modelo educativo de enseñanza media superior (*Gaceta UNAM*, 2019). Hacia 1910, con el restablecimiento de la Universidad Nacional de México impulsado por Justo Sierra, la ENP queda vinculada al proyecto de la universidad nacional, lo que concede al bachillerato un carácter universitario (Sotelo, 2000). Como refiere Valadés (2014: 441): “El principio del gobierno autónomo también fue reiterado cuando Sierra explicó por qué la Escuela Nacional Preparatoria debía pasar a formar parte de la Universidad. Sería incompatible, señalaba, que la preparatoria mantuviera su dependencia directa del gobierno al tiempo

que preparaba a los estudiantes para ingresar a la Universidad. La preparatoria, por lo mismo, debía ser gobernada por la Universidad y formar parte de ella”.

En 1929, con el logro de la autonomía universitaria, la ENP quedó bajo la jurisdicción de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se definió como el espacio de estudio orientado a las distintas profesiones. A partir de entonces la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya no tendría injerencia en la organización de la preparatoria (Villa, 2010). En 1931 se conformó la Preparatoria Técnica, primer antecedente del bachillerato tecnológico (INEE, 2011). Posteriormente, se realizaron reformas a la enseñanza media, entre las que destaca la agrupación de las disciplinas científicas con una orientación hacia la educación técnica.

La implementación del Plan de Once Años en 1959 generó una profunda expansión del sistema educativo nacional. En el Nivel Medio Superior (NMS) se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, la Preparatoria Abierta y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Esto representaba el establecimiento de un sistema agrupado en tres grandes categorías: el bachillerato general, el tecnológico y la formación profesional técnica.

En 1982, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar adoptaron el tronco común del bachillerato con objeto de homogeneizar los contenidos en todos los planteles y propiciar el paso del nivel medio básico al medio superior (Meneses, 1997 *apud* Villa 2010: 287).

La década de 1990 fue una etapa de planeación, con la creación de la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (Conppems).<sup>1</sup> Paralelamente, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 significó el impulso hacia una mayor colaboración interinstitucional para mejorar el funcionamiento y desarrollo del nivel (DOF, 1990; Villa, 2010).

En resumen, durante casi todo el siglo xx, el bachillerato fue un servicio educativo exclusivamente urbano. En 1990 comenzó un período de expansión de la oferta de bachillerato en localidades urbanas medianas

<sup>1</sup> En 1994, la Conppems se transformó en la Comisión Nacional de Educación Media Superior (Conaems), con objeto de coordinar la atención a la demanda, los programas y los planes de estudio y la evaluación del nivel (Villa, 2010).

a través de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyt) y con el videobachillerato, dirigido a poblaciones de las periferias urbanas y de localidades urbanas pequeñas y rurales. Por su diseño y localización, los centros de videobachillerato favorecieron el acceso a los hijos de familias rurales, aun cuando muchos de ellos no dejaron de participar en los procesos de admisión en las escuelas urbanas.

#### LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El Sistema Educativo Nacional se integra por el tipo Básico, Media Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. Las normas y políticas que regulan la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la EMS son responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS); esta se integra con dos direcciones generales, dos unidades y tres coordinaciones sectoriales. Las primeras son la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo y la Dirección General de Bachillerato; las unidades son la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios. Por su parte, las coordinaciones sectoriales son la Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, la de Personal y la de Desarrollo Académico (SEP, 2019a).

La Educación Media Superior (EMS) se integra con las siguientes modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller (SEP, 2019b). Para el ciclo escolar 2018-2019 el bachillerato general integró 62.7 por ciento de la EMS en el país y atendió a más de 3.2 millones de alumnos. De estos, 52.2 por ciento asistió a instituciones financiadas por gobiernos estatales y 4.7 por ciento a planteles de la federación; 24.9 por ciento acudió a instituciones de carácter privado. En su programa de carácter propedéutico, este tipo busca fortalecer el “estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo” (SEP, 2019c).

El bachillerato general en el carácter bivalente, también denominado bachillerato tecnológico, posee una estructura curricular que integra un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, con el objetivo de formar a los jóvenes tanto para la continuación de los

CUADRO I.1. Bachillerato general por programa y las instituciones en las que se puede cursar

<i>Bachillerato general</i>	<i>Instituciones en las que se puede cursar</i>
Bachillerato general en programa propedéutico	Bachilleratos de las Universidades Autónomas Colegios de Bachilleres Bachilleratos Estatales Preparatorias Federales por Cooperación Centros de Estudios de Bachillerato Bachilleratos de Arte Bachilleratos Militares del Ejército Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar Preparatoria Abierta Preparatoria del Distrito Federal Bachilleratos Federalizados Bachilleratos propedéuticos que ofrecen instituciones particulares Telebachillerato
Bachillerato general en programa bivalente (bachillerato tecnológico)	Instituto Politécnico Nacional Instituciones del gobierno federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica) Educación Tecnológica Industrial (CETIS, CBTIS o Cecytes) Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecytes) Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA y CBTF) Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (Cetmar o CETAC). El Colegio de Educación Profesional Técnica Centros de Enseñanza Técnica Industrial Las Escuelas de Bachillerato

Fuente: Elaboración propia con base en información de la SEP (2019d).

estudios superiores, como para la obtención de un título de técnico profesional. Las áreas que ofrece esta modalidad son: Educación Tecnológica Industrial, Educación en Ciencia y Tecnología del Mar y Educación Tecnológica Agropecuaria (SEP, 2019c). Esta modalidad atiende a 30.2 por ciento de la matrícula de EMS, equivalente a 1.5 millones de estudiantes;

30.5 por ciento acude a instituciones financiadas por los gobiernos estatales mientras que 58.5 por ciento lo hace en aquellas que se encuentran a cargo de la federación; 8.8 por ciento asiste a instituciones privadas y, 22 por ciento a escuelas de sostenimiento autónomo. El cuadro I.1 muestra las instituciones en las que pueden cursarse el bachillerato general y el tecnológico.

Los estudios de profesional técnico y profesional técnico bachiller se imparten en las distintas escuelas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Actualmente, se encuentra conformado por 308 planteles que se ubican en las principales ciudades y zonas industriales del país, así como por ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST). En estos se ofrecen 58 carreras que se dividen en siete áreas de especialización (Conalep, 2020); asimismo, 20 por ciento de los planteles cuenta con educación dual.

La educación profesional técnica prepara a los alumnos como profesionales técnicos en actividades industriales y servicios, con carácter terminal. Actualmente, se encuentran inscritos 62 396 estudiantes en esta modalidad, lo que representa 1.2 por ciento del total de la matrícula en EMS. La modalidad de profesional técnico bachiller, además de formar a los estudiantes como profesionales técnicos, ofrece la oportunidad de continuar los estudios superiores. En el ciclo 2018-2019, 5.9 por ciento de la matrícula de EMS cursaba esta modalidad (SEP, 2019d).

#### LAS POLÍTICAS PARA LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN

El Estado mexicano ha buscado impulsar políticas que se materialicen en la universalización de la cobertura educativa con calidad y equidad para este nivel educativo. Como parte de los resultados, se observan avances significativos relativos al acceso. Mientras que en el ciclo 1990-1991 la cobertura era de 34.1 por ciento, en el ciclo 2018-2019 alcanzó 78.7 por ciento (gráfica I.1).<sup>2</sup> A pesar de estos avances, persisten grandes desafíos asociados al nivel socioeconómico, la zona geográfica y el género.

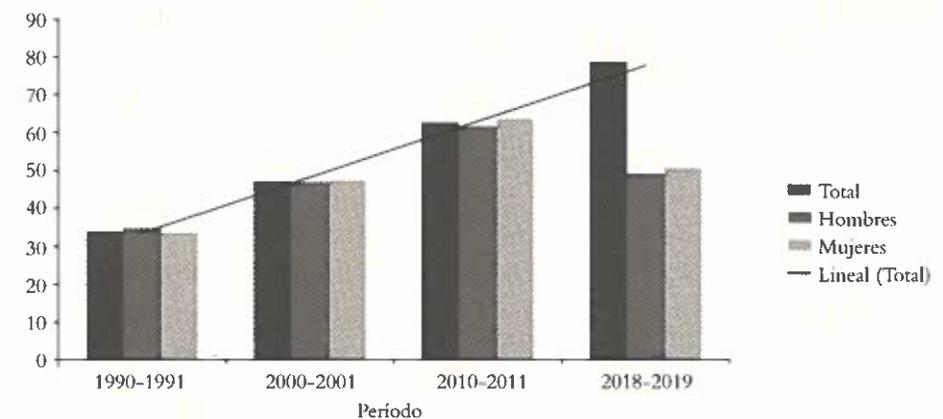
La diferencia entre el segmento más pobre y el más rico entre la población de 15 a 17 años alcanza 43.5 puntos (SEP, 2017). Además, las posibilidades de asistir a la escuela se reducen en la población rural, indígena, hablante de lengua indígena, en condición de pobreza o con discapacidad. En

<sup>2</sup> Al integrar las modalidades escolarizada y no escolarizada la cobertura alcanza 84.2 por ciento.

promedio, la tasa de asistencia escolar de la población de 15 a 17 años es de 73.2 por ciento; sin embargo, en la población con discapacidad es de 55.8 por ciento, en la población hablante de lengua indígena, de 56.7 por ciento, en la rural, de 63.2 por ciento y en la indígena, de 63.9 por ciento (INEE, 2017a). En este contexto se observan limitaciones persistentes en la incorporación de los jóvenes pertenecientes a hogares en desventaja social, económica, étnica y cultural (SEP, 2018). Asimismo, la tasa de abandono escolar es desigual: mientras que en algunas entidades federativas, como Puebla, Veracruz y Tabasco es de 10.5, 11.3 y 11.5 por ciento, respectivamente, en Campeche, Chihuahua y Durango es del orden de 18.0 y 18.6 por ciento. Destacable es el caso de la Ciudad de México, entidad federativa que posee la mayor tasa de abandono escolar con 20.6 por ciento, misma que se incrementó en 7.3 puntos entre 2012 y 2017 (INEE, 2019).

La incorporación de la equidad en el diseño de la política educativa tiene como primer antecedente la reforma a la Ley General de Educación de 1993. A partir de entonces, en el nivel medio superior se plantearon acciones gubernamentales encaminadas al fortalecimiento de la cobertura desigual y deficiente, la permanencia y, en menor medida, los resultados de los aprendizajes (Aguilar, 2019). La constante en el diseño de la política pública para la equidad en la EMS, entre 1994 y 2018, se ha determinado por la igualdad de oportunidades, establecida también en los distintos instrumentos de política pública como equidad de oportunidades (cuadro I.2).

GRÁFICA I.1. Evolución de la cobertura en EMS, 1990-2019



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SEP (2017).

CUADRO 1.2. Enfoque de políticas educativas para la equidad en la EMS, 1994-2018

Sexenio	Línea	Aspectos relevantes	Acciones y logros
1994-2000	Equidad en las oportunidades educativas Igualdad de oportunidades	Equidad, calidad y pertinencia	Incremento de cobertura: educación abierta y a distancia
2000-2006	Equidad de oportunidades educativas	Equidad, calidad y justicia	Becas Pronabes Ampliación de cobertura
2006-2012	Igualdad de oportunidades	Derecho a la educación	RIEMS Obligatoriedad Ampliación de cobertura
2012-2018	Inclusión y equidad en las oportunidades y los logros	Inclusión, equidad y calidad	Nuevo Modelo Educativo en el marco de la Reforma Educativa 2013 Bachillerato intercultural Telebachillerato comunitario
2018-2024	Educación incluyente	Derecho a la educación Excelencia, pertinencia, relevancia, equidad	Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez

Fuente: Elaboración propia. Nota: RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior.

Este enfoque busca ampliar las oportunidades educativas para los sectores históricamente excluidos del sistema educativo, sin que eso signifique un logro pleno de tal encomienda. Las principales líneas y acciones de política que se han diseñado para fortalecer la equidad en este nivel educativo se describen enseguida.

*Equidad como calidad y pertinencia:  
La apuesta de Ernesto Zedillo*

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, la equidad, la calidad y la pertinencia aparecieron como propósitos educativos; el Programa de Desarrollo Educativo decía: "equidad para generar las oportunidades a que todos tienen derecho, especialmente los más pobres. Calidad para que cada niño y cada joven, cada hombre y cada mujer puedan desplegar sus capacidades y su creatividad en beneficio de ellos, de su familia y de su comunidad. Pertinencia para que lo que se aprende sea genuinamente útil al individuo" (ANUIES, 1996).

Para lograr esta intención las estrategias y acciones de gobierno se estructuraron en cuatro grandes ejes: cobertura, calidad, pertinencia social y organización y coordinación, que se aplicaban por igual a la educación media superior y superior. Para la primera, se buscó ampliar las oportunidades de ingreso a través de la creación y operación de nuevas instituciones públicas y modalidades educativas, la flexibilización de las estructuras académicas y el uso intensivo de los sistemas modernos de comunicación electrónica. La calidad se centró en la mejora y actualización de planes y programas de estudio, la infraestructura, así como el fortalecimiento, formación y desarrollo de la planta docente. En particular, para los estudiantes se planteaba que los procesos de selección para ingresar a las instituciones de nivel medio superior se realizaran con un enfoque de igualdad de oportunidades (DOF, 1996).

Para la pertinencia, se propuso orientar la demanda hacia lo que se consideraba una mejor perspectiva de ejercicio profesional y de mayor relevancia para el desarrollo nacional. También se buscaría incrementar la matrícula de estudiantes en la educación tecnológica. Por último, la organización y coordinación planteaba una mejor articulación de las instituciones, organismos y subsistemas, con una mayor participación de los gobiernos estatales. Se planteó la creación del Sistema Nacional de Becas como una forma de apoyar a los estudiantes de bajos recursos y alto desempeño académico (DOF, 1996).

Al finalizar el sexenio, según se indicó en los informes de gobierno, 2.8 millones de estudiantes cursaban este nivel educativo (500 000 más que en 1994). Aguilar (2019) observa dos rutas para la política de la EMS en materia de equidad: las becas (sin criterios claros para su entrega o sistematicidad) y el acceso vía modalidades a distancia o abierta. El autor observa estrechez e incongruencia en cuanto a los grupos y el propio alcance de la política, según se percibía en el discurso oficial.

*Equidad, calidad y justicia: El gobierno del cambio de Vicente Fox*

Al llegar Fox a la presidencia de la República en 2000, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se planteó una referencia explícita a la equidad y a la justicia educativas. La visión plasmada concebía el interés de asegurar el derecho a una educación básica de buena calidad para todos, así como condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo. De no lograrlo, el sistema educativo sería un instrumento de exclusión social (SEP, 2001).

En esta gestión gubernamental (2000-2006), la educación se definió como un instrumento para contrarrestar las desigualdades sociales. Se trataba de avanzar hacia la equidad de oportunidades educativas al garantizar una educación básica completa y de buena calidad, principalmente para los grupos sociales en situación de pobreza y vulnerabilidad, ubicados en zonas rurales y urbano-marginales. Como una manifestación a favor de este posicionamiento, las acciones del gobierno de Vicente Fox en el NMS se encaminaron a la ampliación de la cobertura con equidad y calidad, con especial atención a los “grupos más desfavorecidos y a los jóvenes indígenas y en situación económica adversa para que puedan acceder a este tipo educativo, permanecer en los programas y terminar oportunamente sus estudios” (SEP, 2001: 160).

Las problemáticas identificadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en materia de equidad, cobertura y calidad se definieron como: a) cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior, b) baja eficiencia terminal y c) planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos. De igual forma, se observó que los retos que enfrentaba la calidad de la EMS se asociaban a problemas del currículo, la formación y el desarrollo del personal docente, la preparación de las instituciones y de los planteles para la atención de estudiantes indígenas y de sectores sociales desfavorecidos, así como la deficiencia en la infraestructura.

Con base en este diagnóstico, se establecieron objetivos estratégicos vinculados a la equidad y calidad de la EMS, a saber, la ampliación de la cobertura con equidad y una educación media superior de calidad. El primero enfatizó la necesidad de ampliar y diversificar la oferta educativa, sobre todo para los grupos menos favorecidos. Asimismo, se trataba de fortalecer la educación a distancia, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los programas de becas. El segundo, planteaba cuestiones relativas al fortalecimiento de la ciudadanía, la incorporación al mundo laboral, la reforma del currículo, así como la formación y actualización docente (cuadro I.3).

CUADRO I.3. Objetivos estratégicos y políticas para la equidad, 2001-2006

<i>Objetivo estratégico</i>	<i>Política</i>
Ampliación de la cobertura con equidad	Ampliación y diversificación de la oferta educativa. Ampliación de los servicios orientados a incrementar las oportunidades educativas de los grupos más desfavorecidos: población rural, indígena, personas discapacitadas y trabajadores migrantes. Atención especial a la equidad de género. Programas educativos a distancia, propiciando el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Ampliación y fortalecimiento de programas de becas para incrementar las oportunidades de acceso, permanencia y terminación oportuna de los estudios.
Educación media superior de buena calidad	Promoción de una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral. Reforma del currículo de las distintas modalidades de la educación media superior. Se buscaría la articulación y flexibilidad del sistema, así como la promoción de una educación integral. Adopción de enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Formación y actualización de profesores. Atención a estudiantes provenientes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural.

Fuente: SEP (2001).

En términos de resultados las propuestas en materia de equidad durante la gestión de Vicente Fox se materializaron en diversas acciones. Por una parte, se implementó el programa de becas para la educación media superior; al finalizar el sexenio se habían entregado 950 000 becas a estudiantes de este nivel educativo en el marco del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades en su componente Jóvenes con Oportunidades (Cámara de Diputados, 2005). Se buscaba que niños y jóvenes completaran la educación básica y media superior mediante becas escolares crecientes con el objeto de fortalecer la posibilidad de continuar hacia los estudios superiores.

Las becas se distribuyeron a jóvenes entre 14 y 21 años pertenecientes a familias beneficiarias del Programa Oportunidades; el apoyo se condicionaba a la asistencia regular de los jóvenes a la escuela, así como a la asistencia a las sesiones de educación para la salud y se contemplaban montos mayores para las mujeres. Se brindó también un apoyo monetario único anual para la adquisición de útiles escolares (cuadro I.4) (DOF, 2003).

También se instrumentó el Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar. Se pretendía reconocer a los estudiantes de educación media superior que se distinguieran por su desempeño académico, y premiar su constancia y esfuerzo. Los tipos de becas otorgadas se describen a continuación: becas compensatorias, becas de aprovechamiento escolar nivel I y II, becas al talento artístico o deportivo excepcional y becas de excelencia académica en los niveles I a V. Los montos mensuales de las becas oscilaron entre 610 y 4270 pesos (DOF, 2004).

CUADRO I.4. Montos de las becas del programa Jóvenes con Oportunidades (pesos)

Grado	Ejercicio fiscal 2003		Ejercicio fiscal 2005		Ejercicio fiscal 2006	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Primero	505.00	580.00	565.00	650.00	560.00	645.00
Segundo	545.00	620.00	605.00	690.00	605.00	685.00
Tercero	575.00	655.00	640.00	730.00	640.00	730.00

Fuente: Elaboración propia con base en DOF (2003).

Una acción más en materia de equidad correspondió a la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (Conevtyt), en febrero de 2002, con la misión de “coordinar, promover, vincular e impulsar los programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos, con la finalidad de conformar un sistema nacional solidario que consolide y fortalezca la unidad de la función social educativa en todo el país y facilite a estos mexicanos el acceso a procesos continuos de aprendizaje a lo largo de toda su vida” (DOF, 2002: 61). Según se establece en la visión de este órgano, se busca que para 2025 se cuente con un Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo que ofrezca opciones de educación que estimulen el aprendizaje a lo largo de la vida (Conevtyt, 2020).

Según el INEE (2017a), entre las distintas acciones de este gobierno para atender los problemas y retos de la EMS se encuentran la creación de la Coordinación General de la Educación Media Superior en 2002, así como de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Destaca también la consolidación de la Educación y Capacitación Basadas en Competencias Contextualizadas del Conalep y el Acuerdo secretarial 345 que determinó el plan de estudios del bachillerato tecnológico.

Para Aguilar (2019), el gobierno foxista no logró materializar en políticas educativas la formulación amplia y fundamentada que se había realizado tanto de la equidad como de la justicia. El autor considera que se efectuaron políticas estrechas e ineficientes para contrarrestar las desigualdades estructurales y se excluyeron grupos de atención prioritaria. Además, el diseño de los programas de becas adquirió un sesgo meritocrático que contrarrestó el sentido de la justicia distributiva.

#### *La RIEMS y la obligatoriedad de la EMS:*

##### *El sexenio calderonista*

Dos acciones fueron clave en el sexenio de Calderón para la educación media superior: La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la obligatoriedad de la educación media superior. La RIEMS se diseñó en el marco del Objetivo 9: “Elevar la calidad educativa”, del Eje 3: “Igualdad de oportunidades” del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. La Estrategia 9.3 de este se refería a la necesidad de rediseñar los planes de estudio para que los alumnos contaran con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel educativo (DOF, 2008). En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se establecieron cinco objetivos

sectoriales con estrategias y líneas de acción con una incidencia directa en la calidad educativa. Para fortalecer la calidad de la educación se proponía la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato basado en competencias para la vida y el trabajo, así como el desarrollo de tutorías y la atención a las necesidades particulares de los estudiantes. La ampliación de oportunidades educativas se pretendía lograr a través de un sistema de becas, la extensión de la cobertura, así como de la oferta de educación abierta y a distancia. Además, se trataba de impulsar el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación mediante la capacitación del profesorado y la promoción de aulas como espacios virtuales (cuadro I.5) (DOF, 2008).

Se deseaba promover la calidad educativa asociada al sentido de responsabilidad social y su vinculación con el mercado laboral. Esto implicaba el impulso de becas de pasantía, la obtención de información sobre el desempeño de egresados y su incorporación al mercado laboral, el desarrollo de programas de orientación vocacional y la formación para y en el trabajo.

La puesta en marcha de la RIEMS se vinculaba con las estrategias enmarcadas en el Objetivo Sectorial 1: "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional". El diagnóstico de la reforma identificaba como retos de la EMS la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad. Esta última se visualizaba como una vía para lograr la movilidad social: "de ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela" (DOF, 2008).

El Acuerdo 442 mediante el cual se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, veía en la equidad una forma para contrarrestar las diferencias en cuanto a las tasas de asistencia entre estudiantes provenientes de familias con ingresos altos y aquellos de familias de bajos ingresos, la deserción, el abandono escolar, así como la falta de calidad y pertinencia. Según este planteamiento, se requería "fortalecer la cobertura, equidad y calidad en la EMS de manera que tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo a través del cual los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos que les resulten útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral".

CUADRO I.5. Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación, 2007-2012

Objetivo sectorial	Descripción del objetivo	Estrategias
1	Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de respeto a la diversidad.</li> <li>• Establecer las competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes de bachillerato deban desarrollar y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media superior.</li> <li>• Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.</li> <li>• Establecer el programa de titulación para profesores de educación media superior mediante la suscripción de convenios con instituciones de educación superior.</li> <li>• Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.</li> <li>• Establecer servicios de orientación educativa, tutorías y atención a las necesidades de los alumnos, principalmente de aquellos que están en riesgo de abandono o fracaso escolar.</li> </ul>
2	Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar los programas de becas existentes mediante el establecimiento de un sistema integrado de becas con un padrón único de beneficiarios, la revisión de mecanismos para asignarlas y su ampliación a los grupos de población en situación de vulnerabilidad que aún no han sido beneficiados.</li> <li>• Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social.</li> <li>• Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los</li> </ul>

CUADRO I.5. Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación, 2007-2012 (continuación)

Objetivo sectorial	Descripción del objetivo	Estrategias
		<p>principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior.</li> </ul>
3	Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y fortalecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar al profesorado en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje.</li> <li>• Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a la tecnología de punta, así como desarrollar competencias para su uso.</li> </ul>
4	Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer las posibilidades de los alumnos para obtener un empleo mediante becas de pasantía, así como prácticas y estancias en los sitios de inserción laboral.</li> <li>• Obtener información sobre el desempeño de los egresados y la situación en la cual se incorporaron al mercado de trabajo, así como realizar análisis prospectivos sobre el potencial de empleo de las regiones donde habitan los estudiantes, con el fin de que las opciones educativas que se ofrecen sean pertinentes en función del potencial de desarrollo regional.</li> <li>• Establecer mecanismos de cooperación estrecha entre la SEP y otras autoridades federales, autoridades locales, empresarios, trabajadores e investigadores, con el fin de que la vinculación con el sector productivo sea un proceso eficaz y cotidiano.</li> </ul>

CUADRO I.5. Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación, 2007-2012 (continuación)

Objetivo sectorial	Descripción del objetivo	Estrategias
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentar programas de orientación vocacional con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los estudiantes para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en el reconocimiento de sus competencias e intereses, así como en las necesidades del desarrollo regional.</li> <li>• Transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.</li> <li>• Optimizar la capacidad instalada del subsistema de formación para y en el trabajo.</li> <li>• Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de proporcionar los servicios de formación para y en el trabajo a distancia.</li> <li>• Ampliar y fortalecer los programas de becas para los servicios de formación para y en el trabajo.</li> <li>• Fortalecer y ampliar los programas para la profesionalización del personal docente, directivo y técnico-administrativo de los Centros de Formación para el Trabajo.</li> <li>• Promover la articulación de esfuerzos de los sectores productivos, las autoridades locales y los diversos actores sociales, que permitan la concertación de acciones para el establecimiento de programas y proyectos de formación para y en el trabajo que coadyuven al desarrollo regional.</li> </ul>

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

En esta dinámica, la atención a los desafíos en cobertura, calidad y equidad se efectuarían a través de cuatro ejes: 1) marco curricular común (MCC) con base en competencias, 2) definición y regulación de las modalidades de la oferta, 3) mecanismos de gestión y 4) certificación complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato.

Según documenta Guzmán (2018), las acciones de equidad implementadas en el marco de la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato se dirigieron a la ampliación de la cobertura. El decreto de la obligatoriedad de la EMS en 2012 y la expansión del sistema en localidades rurales son muestra de ello.

De igual forma, la creación del telebachillerato comunitario en 2013, dirigido a localidades con menos de 2500 habitantes que no contaran con planteles cercanos en ese nivel, ha favorecido la incorporación de jóvenes que no podían cubrir los gastos de transporte para trasladarse a otra localidad, así como de mujeres cuyas familias no les permitían estudiar fuera de su localidad (Guzmán, 2018).

Pese a estos avances, la autora señala la necesidad de fortalecer la demanda potencial. En las condiciones actuales, eso es evidente en el incumplimiento de la obligatoriedad de la educación media superior. La equidad en este nivel educativo no solo supone abrir nuevos lugares, sino ampliar las posibilidades de permanencia, egreso y oportunidades para continuar con los estudios, o bien ingresar al mercado laboral. Implica, además, garantizar la calidad de los aprendizajes y la adecuación del sistema a las necesidades particulares de los estudiantes. Por su parte, Aguilar (2019) caracteriza la gestión calderonista como dotada de una visión estrecha de la equidad ligada a lo distributivo y tendiente a la meritocracia, con efectos negativos para grupos vulnerables.

#### *Inclusión, equidad y calidad en la reforma educativa de Enrique Peña Nieto*

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 estableció los retos de la EMS en el contexto de la obligatoriedad. La necesidad de impulsar un “acelerado incremento de la cobertura” y elevarla a 80 por ciento como meta, fue uno de los propósitos principales. Igualmente, se refirió al abandono escolar como uno de los desafíos más importantes del sistema educativo. Según el planteamiento del gobierno federal, para reducirlo, se requerían acciones articuladas encaminadas a apoyar a los jóvenes en situación de desventaja, una creciente profesionalización docente y de la gestión escolar, mayor pertinencia de los planes y programas de estudio y prevención de los riesgos que afectan a los jóvenes (SEP, 2013).

El documento base del Nuevo Modelo Educativo aludía a que la educación no puede considerarse de calidad si no logra que todos los alumnos adquieran las competencias necesarias para integrarse y participar activa-

mente en la sociedad, “si el sistema educativo no es capaz de asegurar este propósito, las desigualdades educativas actuarán como mecanismo reproductor de las desigualdades sociales”; en particular se refirió a que:

La equidad en la educación implica evitar que el origen social o cualquiera otra circunstancia de las personas se convierta inevitablemente en destino educativo. Es decir, avanzar hacia una mayor equidad educativa solo es posible si se asegura igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia y éxito en los logros de los aprendizajes para todas y todos, sin distinción de condición socioeconómica o política, étnica, de género o de cualquier tipo. Una educación de calidad para todos implica el desafío de registrar resultados exitosos en contextos y colectivos heterogéneos (SEP, 2013: 17).

Para el gobierno federal la equidad implicaba hacer efectivo para todos el derecho humano fundamental a la educación, según los distintos niveles, y el derecho a la igualdad de oportunidades educativas: equidad en el acceso, equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos y equidad en los resultados de aprendizaje (cuadro I.6).

CUADRO I.6. Niveles en el derecho a la igualdad de oportunidades educativas planteados en el Nuevo Modelo Educativo

<i>Niveles en el derecho a la igualdad de oportunidades educativas</i>	<i>Condiciones para su cumplimiento</i>
Equidad en el acceso	Igualdad de oportunidades de ingreso a los diferentes niveles educativos, sin distinción de ningún tipo. Esto implica que el Estado asegure escuelas disponibles, accesibles y asequibles para toda la población. Comprende también la igualdad de oportunidades en las trayectorias educativas.
Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos	Implica que todos los educandos tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos, así como currículos y materiales flexibles y pertinentes para desarrollar las competencias relevantes.
Equidad en los resultados de aprendizaje	Significa que los educandos alcancen aprendizajes equiparables, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo sus capacidades y talentos específicos.

Fuente: SEP (2017).

Las estrategias para fortalecer la inclusión y la equidad establecidas en el documento base del Nuevo Modelo Educativo con efectos directos en la EMS fueron las siguientes: *a)* intensificar la movilidad educativa intergeneracional, *b)* elevar la calidad educativa y *c)* fortalecer la demanda educativa. Su diseño se pensó para ampliar las oportunidades educativas en materia de acceso, permanencia y terminación del ciclo educativo, sobre todo de los grupos sociales en desventaja, como indígenas, jóvenes que habitan zonas rurales y población con discapacidad; así, incorporó la creación del Telebachillerato Comunitario y el Bachillerato Intercultural.

Además, se planteó enfrentar el abandono escolar con políticas integrales que contrarrestaran los factores escolares y extraescolares que lo causan; algunas acciones de intervención para frenarlo fueron el “Movimiento contra el abandono escolar”, la estrategia “La escuela al centro”, así como los programas de tutorías académicas. Las acciones para fortalecer la terminación de ciclos y las transiciones entre niveles educativos se han constituido con programas de transferencias, becas y otros apoyos económicos. También se hablaba de incorporar acciones encaminadas a la orientación vocacional, la concientización de las familias respecto a la importancia de culminar los estudios obligatorios y acompañamiento docente, entre otras medidas.

El fortalecimiento de la calidad educativa se señaló en términos de la infraestructura a través de programas como Escuelas al Cien. Por su parte, favorecer la demanda educativa se lograría a través de transferencias condicionadas, focalización de becas y el fortalecimiento de los vínculos entre la escuela y la familia (cuadro I.7).

En el sexto informe de gobierno de Enrique Peña Nieto se definió la Reforma Educativa de 2013 como la palanca para hacer efectivo el derecho humano a una educación de calidad con base en tres pilares: nuevo modelo educativo, nuevos mecanismos para la capacitación y evaluación docente y mejores condiciones para la enseñanza en escuelas y aulas. Algunos logros en la EMS se resumen en una inversión en infraestructura a través de Fondos de Infraestructura Educación Media Superior (2013-2016) del orden de 8 900 millones de pesos (Gobierno de la República, 2018b).

Destaca el crecimiento de la matrícula para llegar a 5.2 millones de estudiantes (1.2 millones estudiantes más que en el ciclo escolar 2012-2013) y el incremento de la cobertura para alcanzar 84.6 por ciento la cobertura total y 78.5 por ciento en la cobertura escolarizada. Este logro, según el

CUADRO I.7. Estrategias y líneas de acción para la atención de la inclusión y la equidad

<i>Estrategia</i>	<i>Líneas de acción</i>
Intensificar la movilidad educativa intergeneracional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a las oportunidades educativas de los grupos en desventaja.</li> <li>• Permanencia en el sistema educativo y lucha contra el abandono.</li> <li>• Terminación de ciclos y transiciones entre niveles educativos.</li> </ul>
Elevar la calidad de la oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura educativa.</li> </ul>
Fortalecer la demanda educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencias condicionadas (Programa de Inclusión Social Prospera).</li> <li>• Focalización de las becas.</li> <li>• Vínculos entre la escuela y la familia.</li> </ul>
Propiciar las experiencias de reincorporación educativa o de capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad curricular.</li> <li>• Programas de reincorporación educativa o de capacitación para el bachillerato: servicio de bachillerato en línea / Prepa abierta.</li> </ul>
Vigorizar la integración social en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la calidad de las escuelas públicas donde se aprecian mayores índices de segregación.</li> <li>• Reforzar los aprendizajes de los estudiantes de educación media superior en el turno vespertino de los planteles.</li> </ul>
Impulsar el tránsito hacia una educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptabilidad de escuelas regulares para contar cada vez con mejores condiciones para recibir alumnos con discapacidad.</li> <li>• Remover todas las barreras que impiden la accesibilidad en el más amplio sentido (acceso físico y comunicacional).</li> <li>• Capacitación docente para la atención de personas con discapacidad, así como las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes, incluidos aquellos con aptitudes sobresalientes.</li> </ul>
Favorecer la igualdad entre mujeres y hombres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulso a una educación que, en sus contenidos curriculares, libros de texto, materiales didácticos y prácticas pedagógicas, no fomente una imagen estereotipada de la mujer, evite los sesgos de género y refuerce actitudes, valores, imágenes o modelos no sexistas.</li> </ul>

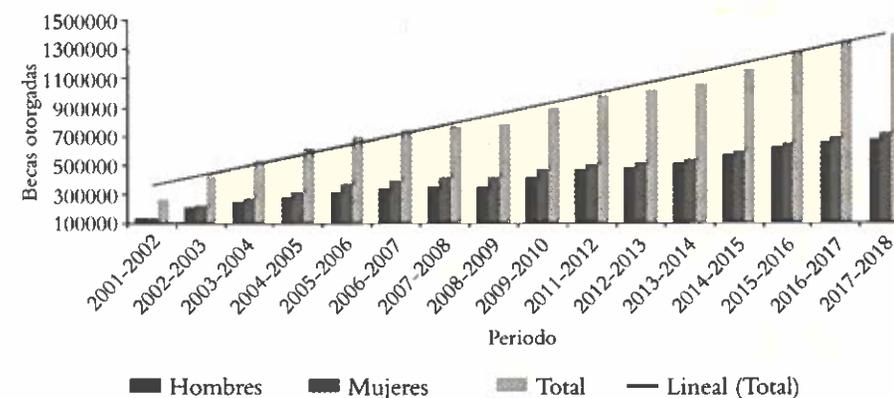
CUADRO I.7. Estrategias y líneas de acción para la atención de la inclusión y la equidad (continuación)

Estrategia	Líneas de acción
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la “sensibilidad de género” de las prácticas docentes.</li> <li>Promover una orientación vocacional sin sesgo de género y como parte de su proyecto de vida.</li> <li>Impulsar acciones afirmativas para asegurar la igualdad de acceso a la educación,</li> <li>Impulsar intervenciones para alentar el ingreso de las mujeres a algunas carreras, en particular las ingenierías, las tecnologías, las matemáticas y la ciencia.</li> </ul>
Atender la diversidad étnica, lingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer los enfoques de equidad, inclusión y no discriminación con el objeto dar atención prioritaria a las poblaciones en situación de vulnerabilidad en todos los componentes del sistema educativo.</li> <li>Establecer disposiciones en las reglas de operación de los programas de la SEP para asignar atención prioritaria a las escuelas en condiciones de vulnerabilidad, cuidando además que todos los programas tengan un componente que beneficie a niñas, niños y jóvenes indígenas.</li> <li>Mayor relevancia en la estructura organizacional de la SEP a las áreas encargadas de la política educativa indígena.</li> </ul>
Reforzar la integración de principios de equidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planteamiento curricular (planes y programas de estudio, objetivos de aprendizaje, prácticas y métodos educativos, materiales y ambientes escolares) acorde con los principios de equidad e inclusión.</li> <li>Adopción y uso de las TIC en la educación mediante capacitación docente.</li> <li>Disponibilidad de recursos digitales en la Plataforma @prende 2.0</li> <li>Uso y aprovechamiento de la conectividad</li> <li>Equipamiento de escuelas públicas con Aula@prende2.0</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2017).

gobierno mexicano, fue resultado de la inversión en nueva infraestructura y equipamiento, así como de la diversificación y flexibilidad que ofrecen modalidades como Prepa en Línea-SEP y el Telebachillerato Comunitario.

GRÁFICA I.2. Becas otorgadas a estudiantes de Educación Media Superior por sexo, 2001-2018



Fuente: Elaboración propia con base en datos de SEP (2017).

Además, persistió la continuidad en cuanto a las políticas compensatorias asociadas a las becas, que se han incrementado significativamente entre 2001 y 2018 (gráfica I.2). En el sexenio de Peña Nieto se otorgaron 1 399 843 becas, lo que representó un incremento de 42.6 por ciento respecto al ciclo escolar 2011-2012; sin embargo, estos resultados aún son insuficientes para la permanencia de los estudiantes, ya que 20 por ciento de quienes abandonaron contaba con beca (INEE, 2017b).

En todo el sistema de educación media superior, además de las becas otorgadas en el marco de programas como Oportunidades, denominado en el sexenio de EPN como Prospera Programa de Inclusión Social, se han otorgado becas de excelencia, de formación, de manutención y de transporte, entre otras, para los distintos subsistemas federal y estatal (cuadro I.8) (INEE, 2016). Al respecto, el INEE recomendó focalizar las becas en la población ubicada en los cuatro deciles más desfavorecidos, mejorar los tiempos de entrega de los recursos, así como brindar acompañamiento mediante tutorías a los estudiantes beneficiarios (INEE, 2017b).

Para Weiss (2018), la política de obligatoriedad de la EMS sin cambios en la estructura curricular ha favorecido la simulación del aprendizaje y la disminución de la calidad educativa, dadas las diferencias entre las modalidades educativas, planteles y grupos escolares matutinos y vespertinos que reproducen las diferencias socioculturales (Blanco *et al.*, 2014; Ramírez y Remedi *apud* Weiss, 2018). El autor habla acerca de la necesidad

CUADRO I.8. Becas otorgadas en la Educación Media Superior

Nombre de la beca	Subsistemas	
	Federal	Estatal
Beca de excelencia	Conalep	Cecyte
	Colbach	Emsad
	Dgecytm	
	Teba (sistema de telebachilleratos)	
Beca de formación	Conalep	
Beca para integrantes de grupos de contextos y situaciones de vulnerabilidad (antes de discapacidad)	DGETI	
	DGB	
	Dgecytm	
Beca de manutención modalidad abandono	DGETI	Cecyte
	DGB	Emsad
	Conalep	
	Colbach	
	Dgecytm	
Beca para la continuación de estudios (antes de ingreso y permanencia, y personal militar)	DGETI	Cecyte
	DGB	Emsad
	Conalep	
	Colbach	
	Dgecytm	
Beca para prácticas	DGETI	Cecyte
	DGB	
	Conalep	
	Dgecytm	
Beca de transporte	DGETI	Cecyte
	DGB	Emsad
	Conalep	
	Colbach	
	Dgecytm	
	Teba	

Fuente: INEE (2018).

de incrementar el presupuesto, mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y fortalecer su educación continua. Ante todo, es prioridad promover una reforma curricular que tienda puentes entre la propuesta escolar y la vida juvenil.

#### *La educación media superior en la gestión de AMLO*

La ruta para la construcción de la equidad educativa durante la gestión obradorista no parece diferenciarse de los gobiernos anteriores. Coloca en el centro de atención la garantía del pleno ejercicio del derecho a la educación en todas las regiones del país y para todos los grupos poblacionales con el propósito de contribuir al objetivo mayor de la presente administración: bienestar de las personas. En el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 se califica la educación mexicana como reproductora de desigualdades. Así, se establece la equidad como el eje ordenador de la política educativa y se busca “poner el sistema educativo al servicio de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país para garantizar aprendizajes significativos y permanentes”.

Con este propósito, se trata de aplicar un doble enfoque: 1) ofrecer educación inclusiva, relevante para el entorno social, cultural, económico y geográfico y 2) consolidar los beneficios de las políticas para apoyar a quienes se encuentran en situación de desventaja a partir de intervenciones de carácter redistributivo, tanto de las oportunidades como de los recursos. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 se organiza en seis objetivos prioritarios, de los cuales dos inciden directamente en el fortalecimiento de la equidad educativa: 1) garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y 2) garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (cuadro I.9).

Estos objetivos resultan de la definición de dos problemas públicos, respectivamente: 1) las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país y 2) los estudiantes en México no reciben una educación de calidad, relevante y pertinente en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional que favorezca su desarrollo humano integral. Para garantizar el derecho de la población mexicana a una educación equitativa,

CUADRO I.9. Objetivos del PND 2019-2024

<i>Objetivo prioritario PND 2019-2024</i>	<i>Estrategias</i>
Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	Ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales.
	Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.
	Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto.
	Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados.
	Asegurar que la población con rezago educativo adquiera los conocimientos y habilidades mínimas para acceder a una mejor condición de vida y oportunidades para el desarrollo integral.
	Garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación media superior y superior como condición para asegurar el acceso de adolescentes y jóvenes al conocimiento, la cultura y el desarrollo integral.
Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes ante los desafíos del siglo XXI y permitan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral.
	Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a mejorar la calidad de la educación que reciben las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
	Fortalecer las capacidades técnicas y de gestión de las escuelas para privilegiar la labor docente.

CUADRO I.9. Objetivos del PND 2019-2024 (continuación)

<i>Objetivo prioritario PND 2019-2024</i>	<i>Estrategias</i>
	Consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal favoreciendo la transición entre los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
	Vincular los resultados de las evaluaciones de logro educativo con la toma de decisiones de las autoridades educativas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación.
	Impulsar la democratización de la lectura como un componente indispensable para el desarrollo integral de las personas y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.
	Garantizar el derecho de la población en México a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, mediante el impulso a la investigación científica, humanística y tecnológica.

Fuente: DOF (2019).

inclusiva, intercultural e integral, el gobierno propone seis estrategias que se circunscriben al ámbito de la ampliación de las oportunidades educativas y la culminación exitosa de la trayectoria educativa. Tales acciones se dirigen sobre todo a los grupos históricamente discriminados, con especial énfasis en mujeres indígenas y afrodescendientes en condición de rezago educativo y para aquellos grupos que habitan en regiones de alta y muy alta marginación. El foco de atención se delimita al acceso al sistema educativo. Asimismo, las becas se constituyen como los mecanismos para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Particular atención merece la propuesta de revisión de los mecanismos de selección y admisión de estudiantes para la inclusión de grupos sociales desfavorecidos en las oportunidades de acceso al sistema, la cual no se había planteado en gestiones anteriores.

Como meta para garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral se establecieron la tasa bruta de escolariza-

ción (cobertura), nacional y por sexo; la tasa bruta de escolarización de la población en los primeros cuatro deciles de ingreso, nacional y por sexo.

Entre las acciones a realizar para lograr el segundo objetivo prioritario, focalizado en la excelencia, pertinencia y relevancia del Sistema Educativo Nacional se encuentran las siguientes: *a)* actualizar y adecuar planes y programas de estudios con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, con especial atención a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, *b)* fortalecer el sistema de educación dual, *c)* fortalecer las acciones de acompañamiento y asesoría, como el sistema integral de tutorías y el desarrollo socioemocional, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, *c)* fortalecer la articulación entre la educación media superior y la educación superior y *d)* ampliar la flexibilidad entre las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

Para dar seguimiento al segundo objetivo prioritario en lo que confiere a la EMS se definieron cuatro metas: 1) eficiencia terminal, por sexo, 2) porcentaje de estudiantes que obtienen al menos el nivel de dominio básico (en matemáticas, lectura y ciencias) en la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), por sexo, 3) porcentaje de abandono escolar, por sexo y 4) tasa de crecimiento de la matrícula de escuelas para formación de docentes, por sexo.

No obstante las metas establecidas para los objetivos prioritarios, en el segundo informe de gobierno del presidente, las acciones en materia de equidad educativa para la EMS se limitan al programa de Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, el cual se propone fortalecer la permanencia y conclusión de los estudios en este nivel educativo. Dichas becas tienen prioridad para los estudiantes inscritos en escuelas ubicadas en municipios o localidades indígenas, de alta o muy alta marginación y de telebachilleratos (Gobierno de México, 2020).

Según se informa en dicho documento, entre septiembre de 2019 y junio de 2020 se otorgaron 4.1 millones de becas, equivale a una inversión de 33013.5 millones de pesos; 51 por ciento de los beneficiarios fueron mujeres y 49 por ciento hombres. Del total de beneficiarios, 7 por ciento forma parte de escuelas ubicadas en localidades o municipios indígenas; 18 por ciento de los becarios está inscrito en escuelas de localidades de alta y muy alta marginación (Gobierno de México, 2020).

Las acciones para el fortalecimiento de la equidad en este sexenio se fundamentan en el principio de igualdad de oportunidades, como ha ocurrido en las últimas dos décadas. Si bien es cierto que algunas estrategias

intentan romper con la continuidad, en términos de las acciones implementadas se limitan a aspectos meramente distributivos. Lo cierto es que el número de becas prácticamente se triplicó con respecto al sexenio de Peña Nieto, lo cual resulta en un cambio significativo en términos del número de becas proporcionadas.

El camino que ha recorrido la construcción de la política educativa para la equidad en la EMS da cuenta de un enfoque sustentado en la igualdad de oportunidades, que ha buscado vincular la equidad con la calidad, la justicia, la relevancia, la pertinencia y, recientemente, la inclusión. Cada sexenio ha tratado de fortalecer estos componentes de manera diferenciada, pero, en general, coinciden en los planteamientos conceptuales.

Este acercamiento ha tenido efectos relativamente positivos materializados en la ampliación de las oportunidades educativas, el incremento de la cobertura y la expansión del sistema. El mayor de los logros normativos ha sido la incorporación de la EMS a la educación obligatoria en 2012. Varios autores coinciden en la relevancia de los esfuerzos realizados, sin embargo, ha privado una visión reduccionista de la equidad al focalizarla principalmente en el acceso a la EMS. Los esfuerzos para fortalecer la permanencia se han dirigido sobre todo a las becas que, en muchas ocasiones, han adquirido rasgos meritocráticos. Esta dinámica puede contribuir a la exclusión de los grupos históricamente rezagados, como la población indígena, afroamericana o con discapacidad, de ahí que se requiera fortalecer el reconocimiento de la diferencia y llevarlo a una propuesta de política pública. Ciertamente, la creación del bachillerato intercultural y el telebachillerato comunitario son acciones que se encaminan hacia este objetivo, no obstante se requiere garantizar la calidad de los aprendizajes en todas las modalidades, de otra manera prevalecerá una dinámica que induce a la reproducción de las desigualdades.

La revisión y el análisis de la política educativa para la EMS, da cuenta de la evolución que ha tenido la equidad como un precepto básico y un eje articulador en el diseño e implementación de esta. Sin embargo, persiste una mirada más orientada a la meritocracia que a la equidad en relación con la justicia. En general, el ingreso a la EMS está mediado por exámenes de conocimientos que reproducen la desigualdad porque se basan solo en el mérito académico, no consideran otro tipo de atributos: socioeconómicos o vinculados con la estructura escolar, por ejemplo, tipo de escuela y ubicación de esta. ¿En qué medida la experiencia de Chapingo contribuye al fortalecimiento de las políticas educativas para la equidad en la edu-

cación media superior y superior? Estamos seguros de que no se trata de replicar o adecuar políticas institucionales que han mostrado efectos positivos en un contexto y que surgen de análisis y circunstancias específicas, a otros espacios con características diferentes. Eso contradice el principio de diversidad que caracteriza a las instituciones de educación media superior y superior del país. Sin embargo, es posible que la experiencia de Chapingo genere aprendizajes que puedan capitalizarse en diseños institucionales diversos en función de contextos también diversos.

## II. Pensar el estudio de la inclusión educativa: Entre la desigualdad y la meritocracia

No hay duda de que pretender la igualdad con respecto a algo —algo considerado importante— implica una similitud de algún tipo, pero esta similitud no coloca a los contrincantes del mismo lado.

Solo demuestra que la discusión no se basa principalmente en la cuestión: "¿por qué la igualdad?", sino en el planteamiento: "¿igualdad ¿de qué?"

*Amartya Sen*

En el año 2008 el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Chapingo aprobó los criterios de selección e ingreso a la educación media superior y superior en esta institución. Fortalecer la presencia nacional de la universidad y cumplir con su mandato fundacional de dar acceso a los jóvenes del sector rural y más desfavorecidos social y económicamente, fueron los preceptos básicos para repensar el acceso a la educación media superior y superior en la UACH. Romper con la lógica del mérito académico e implementar políticas y procesos institucionales menos excluyentes fue el espíritu de la propuesta.

Dos ejes analíticos, desigualdad-meritocracia y equidad-justicia, han alimentado teórica y empíricamente el proyecto de investigación-intervención que hemos desarrollado desde 2008. El reto principal ha sido avanzar en la equidad y la justicia educativas en oposición a la desigualdad y pensar en políticas y procesos institucionales que cuestionen la meritocracia como la única vía para que jóvenes en clara desventaja socioeconómica se beneficien de la educación media superior y superior y, al menos parcialmente, constituyan un contrapeso a la desigualdad como problema estructural que se ha acentuado en los últimos años.

En cuanto al primero, desigualdad-meritocracia, se trata de categorías que tienen múltiples dimensiones y determinaciones, lo que implica una enorme complejidad para el desarrollo de la investigación. Por su parte, en el eje equidad-justicia, con similar complejidad teórica, hemos encontrado posibilidades explicativas que permiten plantear propuestas específicas

para el proyecto de investigación e intervención. Enseguida ofrecemos un acercamiento a su análisis.

#### EL EJE DESIGUALDAD-MERITOCRACIA

El estudio de la desigualdad no es nuevo, pero se ha renovado en virtud de los grandes problemas que enfrenta la humanidad. Como objeto de investigación, las reflexiones más recientes sobre los retos que enfrentan las ciencias sociales han colocado a la desigualdad como problema estructural y asunto de la mayor importancia en el mundo contemporáneo (UNESCO, 2016). Los problemas globales de las últimas décadas reflejados en la crisis económica y financiera de 2008, los conflictos bélicos, los daños al medio ambiente y sus consecuencias sociales, la pobreza, la marginación, la inacabable explotación laboral, el incremento de ideas racistas, sexistas y extremistas, entre muchos otros, han colocado a la desigualdad como un tema prioritario en la agenda política mundial (Puyana, 2018; UNESCO, 2016). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce que el aumento de las desigualdades, tanto al interior de los países como entre ellos, genera brechas significativas en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder (ONU, 2019).

Distintos autores coinciden en que las manifestaciones de la desigualdad se traducen en, por lo menos, seis dimensiones: económica, social, cultural, cognitiva, política, educativa y territorial. La económica se evidencia en el nivel ingresos, bienes, capital, patrimonio, empleo y estándares de vida. La desigualdad social es observable en el estatus social de diversos grupos. El ámbito cultural se observa en la discriminación de raza, género, religión y discapacidad. La cognitiva se refiere el acceso desigual a los recursos naturales y a sus beneficios, así como al conocimiento e información acerca de los riesgos y los modos de protegerse. La desigualdad política se manifiesta en las diferencias —existentes en los hechos— para influir, participar, beneficiarse y gozar de los derechos humanos. La educativa se concreta en el acceso y permanencia limitada o nula a la educación como un derecho humano y universal. Por último, la territorial muestra diferencias entre zonas geográficas, áreas urbanas y rurales, áreas centrales y periféricas, zonas con recursos y aquellas sin ellos. Las desigualdades pueden ser múltiples, entrecruzadas y reforzarse entre sí, por ejemplo, pueden y, en general, coinciden desigualdades de género, estatus social y territorio (UNESCO, 2016).

En México, como en América Latina, la base de la desigualdad es la distribución del ingreso caracterizada por su alta concentración en muy

pocos y sus consecuencias perversas en la mayoría de la población. La desigualdad obstaculiza la reducción de la pobreza, que para el año 2016 afectaba a 43.6 por ciento de la población mexicana, que equivale a 53.4 millones de personas, y 7.6 por ciento, 9.4 millones de personas se hallan en extrema pobreza. Las entidades federativas con los mayores niveles de pobreza y pobreza extrema son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla (Coneval, 2016).<sup>1</sup>

En el ámbito educativo la desigualdad puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que en México al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicados en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de tres a 17 años) no van a la escuela (INEE, 2016).

En México hemos vivido un proceso de cambio de locus de la desigualdad educativa (Solís, 2013). Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido un mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, aquella no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles. Este problema ha implicado mayor competencia por los lugares disponibles, en el que las posibilidades de obtener uno se ubican entre los jóvenes de los estratos sociales más favorecidos, lo que deriva en un aumento en la desigualdad de oportunidades.

Un cuestionamiento inicial abre el debate teórico, ¿cuánta desigualdad es aceptable en el sistema socioeconómico contemporáneo? Aunque hay discursos de orden filosófico sobre la desigualdad (de Rousseau y Kant, entre otros), el estudio sobre su origen material encuentra sus análisis más profundos en la economía, donde se encuentran explicaciones diversas al fenómeno que se asocian con el sistema capitalista y, desde por lo menos hace treinta años, con el modelo neoliberal. Un punto de partida es la visión marxiana, cuyo supuesto básico es que el sistema capitalista es fundamentalmente desigual, dadas las relaciones sociales que lo determinan, entre las que se encuentra la relación capital-trabajo asalariado, que implica

<sup>1</sup> En 2018, 26 personas poseen la misma riqueza que 3800 millones de personas. La desigualdad se convierte en un fenómeno que es un obstáculo para la reducción de la pobreza, causa desestabilización, debilita a las sociedades, dificulta la lucha en pro del medio ambiente y atenta contra el futuro de niñas y niños (Oxfam International, 2019).

la explotación de una clase social por otra. El concepto de igualdad asume una connotación positivista y superficial que deja intacto el fundamento de una necesaria desigualdad que surge de la apropiación del producto del trabajo de una clase social por otra (Buendía y Escorcía, 2019).

Propuestas posteriores aparecen en la obra de J.M. Keynes, para quien el eje fundamental está en la necesidad de regular el sistema capitalista, con el propósito de generar las condiciones necesarias para que la desigualdad no llegue a niveles injustificables e insostenibles. Sus teorías dieron paso al llamado Estado benefactor como forma de intervención de la época dorada del capitalismo, debido a los efectos positivos en diferentes variables, por ejemplo, el compromiso social que se sostenía en una participación muy activa del Estado y el gobierno para alcanzar una distribución equitativa del ingreso en el llamado modelo de “desarrollo de Estado”. El desmantelamiento de este modelo de desarrollo condujo al modelo neoliberal basado en la privatización, la competencia y la desregulación de la economía, con claros efectos negativos tanto colectivos como individuales; de ello da cuenta una amplia bibliografía (Buendía y Escorcía, 2019).

Los primeros resultados negativos se reflejan en la forma en que las relaciones internacionales se traducen en diferentes ámbitos de la sociedad. La participación de las grandes empresas transnacionales en los mercados internacionales y el desmantelamiento de la organización industrial local de los países menos desarrollados son un ejemplo. De igual forma, las modificaciones a las políticas para la seguridad social, laboral y educativa, y sus consecuentes recortes presupuestales, evidencian comportamientos en los cuales la competencia es la vía principal para el acceso a bienes y servicios necesarios para una vida digna de las personas. Respecto al segundo nivel, la absoluta competencia entre individuos implica que cada uno de ellos debe “ganarse” los derechos mediante su esfuerzo propio, la meritocracia absoluta, y no esperar que el Estado se los garantice.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>“Gran número de tesis, informes, ensayos y artículos tratarán de calcular el balance de los costes y ventajas del Estado, para concluir con un veredicto inapelable: el subsidio de paro y las rentas mínimas son responsables del paro, el hacerse cargo de los gastos por enfermedad agrava el déficit y provoca la inflación de los costes, la gratuidad de los estudios empuja a la vagancia y al nomadismo de los estudiantes, las políticas de redistribución de los beneficios no reducen las desigualdades, sino que desincentivan el esfuerzo, las políticas urbanas no han puesto freno a la segregación, pero han sobrecargado la fiscalidad local. En suma, se trataba de plantear en todas partes la pregunta decisiva por la utilidad de las interferencias estatales con un orden del mercado y de demostrar que, en la mayoría de los casos, las ‘soluciones’ aportadas por el Estado producían más problemas de los que resolvían” (Laval y Dardot, 2013: 211).

Debates más recientes incluyen las visiones de autores que abogan por la disminución de la desigualdad vía la ampliación de espacios para que los individuos cuenten con las mismas oportunidades para desarrollar y obtener, mediante el uso de sus capacidades, lo mejor que esté a su alcance (Sen, 1976; Bauman, 2011; Atkinson, 2016). Atkinson, por ejemplo, afirma que el nivel actual de desigualdad es excesivo, intolerable e insostenible y que, en el contexto del sistema capitalista, debemos preguntarnos también cuánta desigualdad es aceptable. Para este autor, la desigualdad está relacionada con la desigualdad de oportunidades pues estas, en tanto concepto *ex ante*, nos remiten al principio según el cual todas las personas deberían tener un punto de partida igual.

De esto deriva que gran parte de la actividad redistributiva se enfoque en resultados *ex post* (Atkinson, 2016: 26) y no de las condiciones de partida. El asunto a discutir para este autor son las condiciones competitivas dado el escenario desigual, esto es, en la distinción entre igualdad competitiva y no competitiva. La primera se refiere a que todos tenemos la oportunidad de participar en una competencia en la que los premios son desiguales. La segunda, en cambio, asegura que todas las personas tienen igual oportunidad de satisfacer sus proyectos de vida “independientes”. En estas conceptualizaciones la estructura de premios está casi siempre construida socialmente y los arreglos económicos y sociales determinan la magnitud de esos premios. De ahí que, en el estudio de la desigualdad desde esta perspectiva, sea importante analizar cómo se determina la estructura de premios.

En un sentido similar Roemer (1998) plantea que los determinantes de los resultados económicos dependen tanto de las circunstancias ajenas a las personas como del esfuerzo individual de estas, y que la igualdad de oportunidades se logra cuando “lo ajeno” no interviene en el resultado final. Este desconocimiento del contexto o su “neutralización” que indica Roemer es, de hecho, un tema a debate de esta perspectiva.

Una cuestión que ha rondado el estudio de la desigualdad es el planteamiento hecho por Amartya Sen, ¿igualdad de qué? Nussbaum y Sen (2004: 78) afirman que “ser libre para vivir en la forma que uno quiera puede recibir ayuda de las elecciones de otros, y sería un error pensar en los logros solo en términos de la elección activa por uno mismo. La habilidad de una persona para lograr varios funcionamientos valiosos puede reforzarse por las acciones y la política pública, y por esta razón tales extensiones de la capacidad no carecen de importancia para la libertad”. Rawls, aun con sus diferencias con Sen, nos conduce necesariamente al concepto de justicia, más

específicamente de justicia redistributiva, entendido como la distribución equitativa de recursos en una sociedad (Rawls, 1995).

El tránsito que va de la igualdad de oportunidades, explicada por las condiciones personales, pasando por el mérito y el esfuerzo también personales, hasta llegar a la importancia que tienen las políticas públicas para reforzar dicha igualdad, asume una dimensión si no distinta, sí significativa y simbólica en Bauman (2011). La madre de todas las desigualdades es el poder y se origina en las burocracias y su racionalidad jerárquica. Con un claro arraigo en los estudios del fenómeno burocrático realizados por Crozier (1964), Bauman (2011: 62) afirma que “la estrategia fundamental de todas y cada una de las luchas por el poder consiste en estructurar la condición de la contraparte mientras se desestructura, es decir, se desregula, la parte propia”.

El análisis hasta aquí expuesto conduce a dos posturas sobre cómo abordar la desigualdad y sus efectos y problemas derivados. La primera insiste en el carácter sistémico y estructural de las variables y, por lo tanto, implica un programa amplio y un nuevo compromiso social a favor de las clases trabajadoras. La segunda se basa en la competencia y asume que la desigualdad disminuirá después de ampliar las oportunidades para que todos los individuos desarrollen y obtengan —mediante el uso de sus capacidades— lo mejor que esté a su alcance. En esta vertiente la desigualdad se asocia con la meritocracia, al suponer que las oportunidades son ilimitadas y que la única vía para acceder a ellas es cumplir con los méritos impuestos en función del espacio al que se quiere acceder. La idea de meritocracia es, en este sentido, una creencia que se bifurca en lo material y lo simbólico y se relaciona con la estratificación social.

Piketty (2013) afirma que la importancia de las creencias meritocráticas en la justificación de las desigualdades de la sociedad moderna no es atribuible solo a la distancia en la distribución del ingreso entre las clases sociales altas y el resto de los grupos, sino también a las disparidades que separan a las clases populares de las medias. En estos estratos socioeconómicos la competencia por los espacios y las oportunidades es aún más clara, en función de la configuración de las clases medias. La autopercepción de sus trayectorias, identidad social y el lugar que ocupan en la sociedad reafirma la relevancia del mérito. Rigor, paciencia, trabajo, esfuerzo, dedicación, estudio constante y una larga sucesión de cualidades personales les han permitido ocupar y merecer “un lugar” y una “posición de clase”. Los “otros” no lo han hecho porque no han querido, pero las oportunidades están a la vista y son de acceso universal.

Littler (2018) en su obra más reciente, *Against Meritocracy*, debate sobre los límites de la meritocracia en cuanto a una construcción categorial analítica que articula el esfuerzo y el talento individuales y las oportunidades generalizadas, independientemente de la condición individual y social de origen y nacimiento de los sujetos. El discurso de la meritocracia ha permeado las acciones políticas, económicas y sociales en las últimas décadas y, en buena medida, ha justificado las brechas de desigualdad que caracterizan a la sociedad actual. Si la legitimidad, tal como lo señalaba Max Weber (1981), se construye a través de representaciones colectivas y sistemas de significado, el capitalismo y la cultura capitalista contemporánea encontraron en la meritocracia una de sus principales fuentes de legitimidad. Esta mirada sociológica que necesariamente se acompaña de perspectivas económicas, políticas e, incluso, psicológicas, implica el reconocimiento del mérito y la meritocracia como instituciones consideradas justas y necesarias de ser acatadas por diversos grupos sociales.

Littler (2018) distingue dos formas de meritocracia: como sistema social y como discurso ideológico. La primera se sustenta en que los individuos son responsables de “trabajar duro” y desarrollar su talento; eso se reflejará en una posición social que recompense el esfuerzo realizado. Su estudio implica la relación con el contexto, en particular, el que caracteriza la redistribución y reconocimiento económico y cultural, así como la forma en que el éxito social se asocia con recompensas financieras y culturales. Sen (2000) define el mérito como un sistema de incentivos que recompensa las acciones de una sociedad de valores, según la noción de la “buena sociedad”. Este sistema de incentivos actúa en otro sistema general que lo recompensa: la meritocracia. Los primeros acercamientos al estudio de la meritocracia se observan en los trabajos de Hannah Arendt (1954) y Michael Young (1958).

La meritocracia como discurso ideológico nos lleva a las aproximaciones teóricas en torno a la ideología, como práctica institucional y como discurso normativo, y a la hegemonía; es decir, se requiere comprender aquellas dinámicas que contribuyen a la reproducción hegemónica de formas políticas, económicas y sociales dominantes de poder y de control. En este sentido, el discurso se visualiza como un conjunto de significados compartidos como “formación discursiva” histórica que se transmite a través de las instituciones, el imaginario, el comportamiento y el lenguaje. Con base en esta argumentación, es necesario analizar cómo determinadas ideas son dominantes, construidas y respaldadas por un sistema social de-

terminado; esta relación representa la estrecha vinculación entre la meritocracia vista como sistema social y como discurso ideológico.

Las contribuciones de Guinier (2015) a este debate son significativas. La autora plantea la necesidad de transformar la comprensión del mérito. Lo contextualiza en la lógica de los exámenes de ingreso a las universidades estadounidenses y argumenta un cambio cultural del mérito *test*-ocrático (de responder al examen) al mérito democrático. Aunque discute la lógica del sistema educativo estadounidense, sus reflexiones son relevantes para comprender la dinámica meritocrática en el sistema educativo mexicano y, en particular, en el subsistema de educación media superior.

Proponer un cambio cultural del mérito *test*-ocrático al mérito democrático sugiere comprender cómo valorar el carácter democrático del mérito. Al respecto, con base en Labaree (1997), Guinier (2015) retoma los tres propósitos de la educación estadounidense (“educational enterprise in America”): *a*) una igualdad democrática que busca formar ciudadanos comprometidos con la promoción de cierta igualdad, *b*) una eficiencia social que enfatiza la necesidad de formar trabajadores productivos e innovadores en el contexto de una economía de mercado y *c*) una movilidad social que considera la educación como una mercancía cuyo propósito es promover la posición individual en la jerarquía del orden social.

La búsqueda de la igualdad democrática y la eficiencia social fortalecen la educación como interés público, pero la movilidad social la caracteriza como bien privado; la diferenciación y selección por encima del bien colectivo. La crítica de Guinier se sustenta en que es esta última la que caracteriza la dinámica del sistema educativo estadounidense y, en particular, lo que determina el acceso a la educación superior; un sistema que prioriza la adquisición de credenciales académicas en lugar de favorecer habilidades y conocimientos socialmente valiosos. El mérito *test*-ocrático promueve un *statu quo* que otorga más valor a las pruebas estandarizadas que a la formación.

A diferencia del sistema meritocrático sustentado en las pruebas, el democrático parte del reconocimiento del contexto, lo que permite recuperar las metas y propósitos institucionales (misión) como elementos que pueden determinar los criterios que normarán la selección de los aspirantes. Otra diferenciación consiste en revalorar las instituciones universitarias como bien público. Esto implica una revisión continua de los criterios de admisión con el objeto de fortalecer la contribución de la universidad, así como de las comunidades universitarias, a la sociedad. En resumen, el mé-

rito democrático busca aquello en lo que el sistema meritocrático actual ha fracasado: conformar un sistema de incentivos para el desarrollo de más individuos que sirvan a las metas y contribuyan a las condiciones de una democracia, tanto para su propio bien como para el bien colectivo.

La meritocracia también se relaciona con las dinámicas de poder y de clase en las sociedades, de tal manera que las desigualdades educativas son reflejo de las desigualdades sociales. Así, se observan diferencias significativas entre los espacios educativos de privilegio, a los que asisten los sectores poblacionales mejor posicionados social y económicamente, y aquellos espacios en desventaja para sectores históricamente excluidos (Ramos, 2019). El Estado, la familia y el mercado moldean la estructura de oportunidades a las que pueden acceder estos grupos (Dewilde *apud* Ramos, 2019).

En un sistema neoliberal que se basa en la disminución del Estado en la vida y las decisiones públicas para el bienestar social, se ha fortalecido la individualización del acceso y los logros educativos; se hace responsable al sujeto de su propio éxito o fracaso y las instituciones sociales quedan al margen de tal determinación. Esta condición se exagera con la pobreza intergeneracional y la influencia que el mercado ejerce en la definición de las condiciones de trabajo, ingresos y márgenes de movilidad social.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis del mérito en la educación puede realizarse a través del análisis de trayectorias educativas, como una forma de acercarse al proceso acumulativo de ventajas o desventajas. Ramos destaca la agencia social, colectiva o individual, como una alternativa que en determinados contextos se enfrenta a los procesos de diferenciación y estratificación social. Propone que aquellos sujetos en condiciones de desventaja social interactúen con agentes sociales de cambio que favorezcan la reformulación de las subjetividades y alienten sus expectativas de bienestar y movilidad social.

Para Dubet (2005), la meritocracia y la igualdad de oportunidades tienen un espacio en una escuela justa, en la que la igualdad meritocrática de oportunidades es la figura principal. Permite pensar en un modelo de justicia en el que todos participen en la misma competencia, sin que “las desigualdades de fortuna y nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito y de acceso a las calificaciones escolares relativamente poco frecuentes” (Dubet, 2005: 14).

En consecuencia, la equidad de un sistema escolar se valora en la forma en la que se trata a los más débiles. Para el autor, la transición del elitismo republicano a la igualdad de oportunidades fue una revolución escolar que

dejó a la vista que la selección se encuentra en el curso de la escolaridad, de manera que las desigualdades de acceso se sustituyeron por las desigualdades de éxito (Dubet, 2005). Es una crítica a la escuela democrática moderna en la que se generan tensiones entre la igualdad de oportunidades y el mérito. Si bien es cierto que está abierta para todos, “clasifica y jerarquiza a los alumnos en función de su nivel de realización” (Bolívar, 2005).

Reflexionar sobre la meritocracia es relevante para comprender los procesos de inclusión y exclusión en una institución como la Preparatoria Agrícola (PA). En parte, las resistencias hacia una justicia redistributiva provienen de los defensores del modelo meritocrático (Bolívar, 2005). La masificación en el acceso a la educación básica y media superior colocó a la meritocracia como principio de justicia. Se asume que, dado que la gran mayoría de los niños tiene acceso al sistema educativo, también tienen las mismas oportunidades para finalizar la trayectoria escolar. De este modo, “las desigualdades educativas son justas si se derivan de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etc.). Así, el sistema educativo ubica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de su desempeño” (Veleda *et al.*, 2011: 28).

Quizá lo importante es reconocer la necesidad de combinar el mérito con otros principios de justicia (Veleda *et al.*, 2011). Como apunta Bolívar (2005), basado en Perrenoud (1998), “un modo de resolverlo más acorde con una teoría de la justicia como equidad es mediante el reconocimiento del individuo en su especificidad. Esto nos lleva a acudir a estrategias didácticas y curriculares diferenciadas, según trayectorias de formación individualizadas, aun cuando no dejen de estar sujetas a contradicciones”.

#### EL EJE EQUIDAD-JUSTICIA

Hemos insistido en que la desigualdad tiene efectos adversos en la distribución del ingreso y, por lo tanto, en la posición socioeconómica de los individuos y su acceso a bienes y servicios que les procuren una buena calidad de vida. En particular, la desigualdad educativa en este proyecto se refleja en los procesos de ingreso y permanencia en la enseñanza media superior (EMS), y está influida por factores como la desigualdad en la calidad de la educación asociada al origen social, desde su nivel básico, las diferencias en las expectativas educativas de los jóvenes, la estructura familiar de los hogares y las características de las instituciones escolares (Blanco, 2014).

Las tensiones conceptuales y empíricas entre igualdad, equidad y justicia han motivado amplias discusiones y debates. Sus relaciones y diferencias

no solo pasan por la dimensión teórica, también se materializan en el campo de las políticas públicas, en programas e instrumentos que buscan incorporarlas como parte del discurso político que legitima a los gobiernos y en la implementación de acciones que contribuyan a una disminución de la desigualdad y, en consecuencia, una mayor equidad. Bajo este supuesto, no renunciamos al anhelo de una transformación radical de las relaciones sociales de producción tal como lo plantea el punto de vista marxiano sobre la desigualdad. No obstante, desde nuestra investigación, buscamos avanzar hacia la equidad como una manera de contribuir socialmente.

En este proyecto nos pronunciamos por la inexistencia de una igualdad única (Sen, 2011), de tal manera que el logro de una determinada igualdad en un ámbito podría generar desigualdades en otros. En este argumento, la diversidad humana es un factor elemental. Como lo señaló Sen (2011: 33): “una de las consecuencias de la diversidad humana es que la igualdad en un ámbito determinado suele ir unida, de hecho, con la desigualdad en otro ámbito diferente”. De acuerdo con De la Cruz (2017: 166), “tratar igual a los desiguales promueve la desigualdad”. Desde esta perspectiva, la equidad emerge como un reconocimiento a la diversidad humana y como capacidad para ejercer acciones compensatorias en aquellos sujetos que, por su origen sociocultural, se encuentran en situación de desventaja.

En la concepción de Tapia y Valenti (2016), el enfoque de equidad se concentra en el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes como variable que condiciona la distribución de los aprendizajes, no obstante, no es el único mecanismo de desigualdad educativa. Al respecto, es preciso considerar otros elementos, como la brecha de aprendizajes explicada por el sexo, la migración de los alumnos, el *tracking* —agrupación de alumnos en aulas de acuerdo con sus capacidades—, las oportunidades de aprendizaje, la brecha digital, la discontinuidad entre la cultura del hogar y la cultura escolar.

Asumimos una noción de equidad vinculada a la justicia. La inquietud por comprender lo que es justo ha sido una constante en la historia del pensamiento humano. Tiene su origen en *La República* de Platón, pero fue en el siglo XIX cuando el concepto de justicia social se utilizó por primera vez (Murillo, 2011). En 1971, Rawls realizó una aportación crucial al plantear la justicia como un tema de equidad (*justice as fairness*). Su propuesta es una crítica al modelo *utilitarista* y se sustenta en la base *contractualista* de Locke, Rousseau y, sobre todo, Kant. La justicia como equidad se basa en principios que “proporcionan un modo para asignar derechos y deberes en

las instituciones básicas de la sociedad y definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social” (Rawls, 2006: 18). Así, para el autor, el objeto de la justicia social radica en la forma en que las grandes instituciones (constitución política y principales disposiciones económicas y sociales) distribuyen derechos y deberes y determinan cómo dividir las ventajas que resultan de la cooperación social (ventajas sociales).

La justicia como equidad plantea que los principios de justicia para la estructura básica de la sociedad son el objeto de un acuerdo original (contrato) que las personas libres y racionales, interesadas en sus propios intereses, aceptarían en una posición de igualdad; estos especifican los tipos de cooperación social que se pueden presentar y las formas de gobierno establecidas. Dicha propuesta considera que algunas instituciones sociales favorecen ciertas posiciones iniciales frente a otras, lo que puede generar mecanismos de profunda desigualdad que afectan las oportunidades iniciales en la vida de los individuos y que no se justifican con el mérito (Rawls, 2006: 24).

Son dos los principios de justicia a los que Rawls hace referencia y que ayudan a la comprensión de la equidad educativa. El primero remite a la igualdad en el reparto de derechos y deberes básicos. El segundo alude a que las desigualdades sociales y económicas son justas solo si producen *beneficios compensadores* para todos y, en particular, para los miembros aventajados de la sociedad (principio de diferencia). La propuesta de Rawls se centra en la justicia redistributiva que, en educación, se traduce como aquella que debe tender a generar equidad, es decir, a repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos y no a una distribución igualitaria de los recursos. En este sentido, Bolívar (2005) define el sistema educativo equitativo como aquel que “trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad”.

Otro aporte significativo para entender la equidad educativa es el de Amartya Sen. Su crítica a la teoría de Rawls se enfoca, por una parte, en la noción de “instituciones justas” como condición de justicia. Dada la condición de igualdad como principio del contrato social, dice que dicha teoría ignora que los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios (Bolívar, 2005). Al cuestionar, ¿igualdad de qué?, Sen reconoce cómo la igualdad en un ámbito puede generar desigualdad en otro. Este principio es consecuencia de la diversidad humana (Sen, 2011: 33). Su

entendimiento sobre la justicia se centra en la libertad y las capacidades y tiene una influencia importante de Martha Nussbaum. Es un enfoque basado en los logros. Así, la justicia “no puede ser indiferente a las vidas que las personas pueden realmente vivir” (Sen, 2010: 50).

Plantear la igualdad educativa desde el enfoque de Sen requiere centrarse en las capacidades fundamentales que son prerrequisito para funcionar como una persona autónoma en la sociedad (Bolívar, 2005). En este sentido, Veleda y sus colaboradores (2011) plantean que la construcción de la justicia educativa debe orientarse a que los sujetos sean capaces de actuar en distintas esferas de la vida, ya sea de manera individual o colectiva; apuntan: “no basta con lograr aprendizajes medidos por las pruebas, es necesario generar desde el sistema educativo oportunidades reales para que los sujetos puedan expresar y usar sus saberes, que solo de esta manera serán verdaderamente valiosos” (Veleda *et al.*, 2011: 15).

A diferencia de Rawls y Sen, Fraser (2008) defiende un enfoque de justicia social sustentado tanto en la redistribución como en el reconocimiento. Este implica una concepción bidimensional de la justicia que integre tanto las reivindicaciones de igualdad social, como las de reconocimiento de la diferencia. La autora visualiza las reivindicaciones del reconocimiento de la diferencia como conflictos postsocialistas en un contexto de marcadas desigualdades. En estos, la identidad del grupo (condición de nacionalidad, etnicidad, raza, género y sexualidad) reemplaza el interés de clase y la dominación cultural sustituye a la explotación. Apuesta por una teoría crítica del reconocimiento en la cual la política cultural de la diferencia se combine con una política social de la igualdad. Al respecto comenta: “únicamente articulando el reconocimiento y la redistribución podremos construir un marco crítico teórico que se adecue a las demandas de nuestra era” (Fraser, 2008: 25).

Para discutir la relación entre redistribución y reconocimiento, Fraser se cuestiona: ¿bajo qué circunstancias puede la política del reconocimiento contribuir a la política de redistribución? Es un acercamiento para entender la relación entre el reconocimiento y la igualdad social. Distingue dos tipos de injusticias: la socioeconómica, arraigada a la estructura económico-política de la sociedad, y la cultural o simbólica, enraizada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación (Butler y Fraser, 2017).

Entre las injusticias socioeconómicas se encuentran la explotación laboral, la desigualdad económica y la privación, entendida como la nega-

ción a un nivel de vida material adecuado. Por su parte, las injusticias culturales o simbólicas se hacen visibles en la dominación cultural, la falta de reconocimiento y la falta de respeto (Butler y Fraser, 2017: 29). Como señala la autora, la distinción entre ambos tipos de injusticia es meramente analítica, pues en la práctica las dos se entrecruzan. Estos aspectos se resumen en las siguientes líneas (Fraser, 2008):

- Diferencias en las concepciones de injusticia. Mientras el enfoque redistributivo se basa en injusticias socioeconómicas que tienen como origen la estructura económica de la sociedad, el de reconocimiento retoma las injusticias culturales que son producto de patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.
- Diferentes tipos de soluciones de la injusticia. El paradigma de reconocimiento propone una reestructuración económica que compense desigualdades de origen y supone el cambio cultural o simbólico.
- Concepciones diferentes de las colectividades que sufren injusticias. Según el enfoque de la redistribución, son las clases o colectividades definidas económicamente por su relación con el mercado o los medios de producción (relaciones de producción), por ejemplo, los sectores explotados laboralmente. En cambio, el reconocimiento rescata las injusticias de los grupos a partir de las relaciones de reconocimiento que se distinguen por el respeto en relación con otros grupos de la sociedad.
- Ideas distintas acerca de las diferencias de grupo. El enfoque redistributivo las asume como diferenciales de injusticia concebidos como resultados socialmente estructurados como consecuencia de una economía política injusta. Esto se traduce en eliminar dichas diferencias y no en reconocerlas.

La propuesta de Fraser ha generado reflexiones en torno a la forma en la que el sistema educativo, a través de políticas o prácticas, subordina a ciertos grupos (población con algún tipo de discapacidad, indígenas, sectores populares) y les niega la posibilidad de participar con toda su potencialidad en la vida escolar. Una política de reconocimiento implica cuestionar la estigmatización de los rasgos de identidad de los estudiantes, así como reconocer los contextos culturales y sociales en los que la escuela se encuentra inserta (Veleda *et al.*, 2011).

En los debates sobre la justicia y la equidad, el tercer enfoque considera la participación. El planteamiento general señala que el logro de la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia está centrado en los procesos de toma de decisiones (Murillo, 2011). Desde esta perspectiva, la visión de justicia social desde la distribución se limita a bienes materiales, como los recursos, el ingreso, la riqueza o la distribución de la posición social. Visto así, argumenta Young (1990), se ignoran la estructura social y el contexto institucional bajo el cual se determinan los patrones de distribución.

Young cuestiona la justicia redistributiva debido a sus limitantes cuando de bienes no redistributivos se trata. Young expone cómo los temas de justicia social no solo atañen a un esquema de distribución, sino que implican aspectos como el poder que tienen las personas para participar en los procesos de toma de decisiones públicas, el imaginario social, cultural y simbólico, así como la estructura de la división del trabajo y el derecho a un trabajo digno (Young, 1990). Así, el entendimiento de la justicia se centra en los procesos políticos que generan injusticias.

Para Bolívar (2005), garantizar la igualdad de oportunidades involucra apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. Asimismo, el autor identifica cuatro tipos de políticas de igualdad en educación: *a*) igualdad de oportunidades, *b*) igualdad de enseñanza, *c*) igualdad de conocimiento y éxito escolar y *d*) igualdad de resultados (individual y social). Se refiere en especial a dos enfoques para la igualdad de oportunidades. Uno sustentado en la “nivelación del campo de juego”, que significa la implementación de acciones y recursos compensadores que permitan que todos los individuos partan, inicialmente, de las mismas condiciones.

Otro elemento relevante asociado a la equidad son las trayectorias estudiantiles. Plantear el rol que desempeñan los estudiantes bajo el fundamento de la justicia como equidad, requiere un acercamiento desde su trayectoria educativa. Conceptualmente, esta se ha definido como “el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un determinado tiempo, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico” (Martínez *apud* Ortega *et al.*, 2015). Se entiende también como “la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios” (Altamira *apud* Ortega *et al.*, 2015) o como el “conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar de los estudiantes durante su es-

tancia en la universidad” (Silva, 2012). El estudio de las trayectorias educativas ha permitido profundizar las explicaciones sobre fenómenos como la deserción, el abandono y la retención (Silva, 2012). Al respecto, destacan las propuestas de Tinto (1987), Astin (1984) y Pascarella y Terenzini (1991).

Para Blanco (2014), son dos grupos de teorías que ayudan a explicar las decisiones de continuación o abandono escolar: *racionalistas y estructuralistas*. Las primeras argumentan que son las evaluaciones racionales sobre los beneficios, según la posición social de origen, las que determinan las decisiones acerca de la continuación escolar. Las estructuralistas retoman los efectos de la dominación simbólica que ejerce un grupo social sobre otro.

En México, el estudio sobre trayectorias escolares se inició en la década de 1980 (Ortega *et al.*, 2015); algunos autores han profundizado en la relación entre origen social y trayectoria escolar (Casillas *et al.*, 2007), otros en el efecto de las becas Pronabes y la normatividad universitaria en la trayectoria de los estudiantes (Miller, 2009b, 2015), también se ha estudiado la diversidad estudiantil y el perfil de ingreso en los procesos de admisión (De Garay, 2011; De Garay *et al.*, 2016), así como los antecedentes escolares, el género y la dimensión organizacional (Acosta, 2008; Sánchez *apud* De Garay *et al.*, 2017). Estos estudios se han enfocado en la educación superior y han generado distintos hallazgos que vale la pena comentar.

La expansión de la educación superior en México trajo consigo mayor heterogeneidad en el perfil de los estudiantes que ingresaban a este nivel educativo y, con eso, más presencia de sectores que históricamente habían permanecido excluidos de la educación terciaria. Este fenómeno ha provocado la emergencia del perfil de un *estudiante no tradicional* cuya característica principal es su diversidad, determinada por la edad en la que los alumnos ingresan a la educación superior, su condición laboral o su estado civil. El recorrido que realizan los estudiantes en su tránsito por las instituciones educativas supone la observación de sus condiciones de vida, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas que configuran su autonomía relativa en la producción de sus propias trayectorias escolares (De Garay *et al.*, 2017).

Destaca también la propuesta realizada por un grupo de investigadores de la Universidad Veracruzana (UV), encabezados por Chain, cuyo punto de partida es la descripción de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria escolar de los estudiantes en su tránsito por la institución con base en calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción. Asimismo, se consideran diversas variables que se

clasifican en dos grupos: las que se relacionan con las características institucionales (las de la UV) y las que se asocian a las características de los alumnos, que tienen en cuenta tres dimensiones de análisis: tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar. En conjunto, la combinación de estas tres dimensiones genera dieciocho categorías que permiten clasificar las trayectorias de los estudiantes.

Para el caso de la EMS se impone la necesidad de profundizar en los estudios sobre trayectorias estudiantiles. En particular, es necesario comprender los procesos sobre acceso, permanencia y egreso en este nivel educativo. En algunos trabajos se ha abordado la trayectoria educativa a partir de variables, como la condición de asistencia escolar (nivel, grado cursado y aprobación), las características clave de las escuelas (sector, turno, modalidad), la historia ocupacional (empleos desempeñados, tipo y condiciones de ocupación) y el momento de formación de una pareja y el nacimiento de cada hijo (Blanco, 2014).

Cuando la meritocracia es el principio de justicia educativa, la trayectoria escolar se convierte en una carrera de obstáculos en la que el alumno es responsable de su éxito o fracaso. Así, la competencia escolar se convierte en factor de reproducción de desigualdades (Veleda *et al.*, 2011). Al respecto, Weiss (2014) señala: “el desempeño actual de un estudiante es producto de la trayectoria educativa previa en instituciones de calidad diferencial y del capital cultural, social y económico de las familias”. Así, se ha constatado que las trayectorias de jóvenes de sectores populares se ven fragmentadas y son reiterativas.

Al respecto, Solís y Blanco (2014) documentaron las trayectorias educativas de jóvenes de la Ciudad de México, valoradas según las dimensiones vertical y horizontal de la estratificación educativa. La primera se fundamenta en el análisis del logro educativo, las probabilidades de no aprobación e interrupción de los estudios y el retorno a la escuela. La dimensión horizontal expresa las desigualdades según el tipo de institución o escuela a la que asisten los niños y jóvenes que tienen una escolaridad similar; esta refleja distinciones formales como la división entre el sector público y privado, así como las modalidades educativas. Asimismo, se observa a través de procesos de selección social que tienden a reproducir la desigualdad como la calidad de las primarias y secundarias públicas y privadas.

La docencia es un elemento clave para lograr la equidad educativa. Se ha documentado cómo el sistema educativo puede, a través de sus profesores, contrarrestar la tendencia a la reproducción de la desigualdad social

(Veleda *et al.*, 2011; Carnoy, 2007). El desarrollo de una docencia con enfoque de equidad supone estrategias de enseñanza y el desarrollo de ambientes en el aula que contribuyan a que los estudiantes de grupos raciales, étnicos o culturales logren los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para funcionar de manera adecuada en la búsqueda de una sociedad más justa, humana y democrática. Su enfoque es lograr que los estudiantes sean ciudadanos reflexivos y activos en una sociedad democrática, y se conviertan así en agentes del cambio social (McGee y Banks, 1995).

Pensar en la formación de docentes para la justicia y equidad educativa implica romper con resistencias que se caracterizan por representaciones estereotipadas y discriminatorias de los profesores sobre las capacidades de aprendizaje de los alumnos, principalmente de los más desfavorecidos; se requiere que los profesores cuestionen la organización tradicional del sistema educativo que se sustenta en la meritocracia, desarrollen la capacidad para reflexionar y actúen sobre los procesos de segregación educativa. Un reto mayor es modificar la práctica pedagógica para mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes (Veleda *et al.*, 2011).

Para McGee y Banks (1995), el desarrollo de una docencia con equidad requiere identificar y reflexionar sobre las actitudes de los profesores respecto a las diferencias étnicas, raciales, de género y de clase social. Exige también la apropiación de un conocimiento multicultural que favorezca la comprensión de conceptos como cultura, migración, racismo, asimilación cultural y estructural, grupos étnicos, estereotipos, prejuicios y racismo institucional; estos se aplicarán en los discursos de los docentes en el salón de clases. Asimismo, implica la capacidad para reconocer, comparar y contrastar teorías sobre el reconocimiento de la diversidad.

Las aulas equitativas se han propuesto como una estrategia para fortalecer la equidad en las escuelas. Se conciben como un proceso de construcción social y cultural para comprender cómo se producen las acciones educativas de los profesores en las escuelas, cómo se establecen relaciones con la comunidad educativa, cómo la cultura docente influye en la conducta de los alumnos, cómo es la participación de las madres y padres, así como aquellos aspectos culturales y profesionales de los docentes que afectan las relaciones de colaboración e igualdad entre los alumnos y los propios profesores. Así, las aulas equitativas generan diálogos entre una cultura experiencial y una académica, que dan como resultado significados compartidos entre profesores y alumnos; a partir de su propia cultura y formas de concebir la vida, se recrean nuevas estructuras de conocimiento (Lara, 2010).

Este recorrido teórico nos remite a la responsabilidad que tienen las ciencias sociales no solo en comprender la complejidad que caracteriza a un fenómeno como la desigualdad, sino también en la búsqueda de soluciones que permitan construir una sociedad más justa y digna. Consideramos que los ejes analíticos propuestos contribuyen a esta misión en la medida en que explican los rasgos desiguales y meritocráticos en la educación media superior, mismos que se visibilizan en los procesos de ingreso y en el esfuerzo de los estudiantes por permanecer. Asimismo, favorece imaginarios para actuar en el desarrollo de propuestas educativas que consideren la aplicación de los principios de justicia y el reconocimiento de las diferencias en todas las fases del proceso formativo de los estudiantes.

### III. ¿Por qué no intentamos otra manera de abrir las puertas?

Los únicos que me acompañaron acá fueron mis abuelos, porque de hecho mis papás nunca habían salido y no sabían cómo llegar... desde el principio que quería entrar acá lo primero que me dijo mi papá es que no me iba a quedar porque él ya había intentado pasar y no quedó.  
*Estudiante de la Preparatoria Agrícola de la UACH<sup>1</sup>*

Las historias de vida de los estudiantes de Chapingo tienen su origen en el proceso de ingreso a la universidad. De ahí nació este proyecto de investigación que luego se tornó en un reconocimiento de los otros y en una clara intencionalidad de política institucional de intervenir para promover la equidad. Nuestra pregunta de origen fue ¿de qué manera las políticas y procesos institucionales de selección e ingreso a la UACH, contribuyen al fortalecimiento de la equidad educativa? En este capítulo describimos la ruta seguida para implementar el cambio en las políticas y procesos de selección e ingreso a la universidad.

Romper con la meritocracia académica como la única vía para abrir las puertas de la educación media superior y superior a aquellos jóvenes que por su origen socioeconómico están aislados, es el precepto básico de lo realizado en Chapingo. Su orientación se basa en lo que Rawls (2006), Sen (2010) y recientemente Atkinson (2016) denominan una distribución justa de los bienes, en este caso la educación media superior y superior, una apuesta por la generación de oportunidades para quienes, por su origen, carecen de ellas.

Para complementar el ingreso con base en el reconocimiento de las diferencias sociales, económicas, educativas y étnicas el modelo de ingreso

<sup>1</sup> Testimonios de 2019 de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IMhQ-3L1bDU&t=4s> [consulta: 13 de febrero de 2021].

por cuotas se acompaña también de un sistema de apoyo asistencial durante el tránsito por la universidad. Acerquémonos al camino andado.

### ¿CÓMO NACIMOS?

La UACH tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), fundada el 22 de febrero de 1854, en el Convento de San Jacinto, en el DF, y trasladada a la ex hacienda de Chapingo, Estado de México, donde comenzó sus actividades en noviembre de 1923. En enero de 1856 se aprobó el primer plan de estudios; en 1941 se estableció la Preparatoria Agrícola (PA) —de tres años de duración y el nivel licenciatura de cuatro—. En 1962-1963, la entonces Secretaría de Agricultura y Ganadería y el director de la ENA decretaron la desaparición de la Preparatoria Agrícola. Sin embargo, en 1966 el Consejo Directivo decidió reabrir la, para favorecer el ingreso de los alumnos provenientes de las áreas rurales del país.

Las condiciones para la admisión de los alumnos en la ENA en 1854 consistían en que los estados o territorios podían mandar, cada cinco años, un becario, que debía ser mayor de catorce años, tener buena constitución y condición física y la instrucción suficiente para comenzar sus estudios en matemáticas, así como ser “notoriamente pobre”. Los gobiernos y los propietarios de fincas rústicas podían solicitar la admisión de alumnos para que recibieran educación gratuita, cuya estancia estaría cubierta por la escuela, dependiendo de la buena conducta mostrada por el alumno. Las becas se destinaron a atraer a los jóvenes del campo; los estados respondieron con prontitud y cada uno de ellos envió a un estudiante de clase humilde, que provenía casi siempre de un pueblo (Bazant, 1993).

El 14 de noviembre de 1907 se expidió el decreto que encomendaba la enseñanza especial agrícola a la Secretaría de Fomento y establecía otorgar pensiones que incluyeran alojamiento, alimentación, uniformes, libros y cuadernos para alumnos provenientes del interior del país. El decreto se fundamentó en que la enseñanza profesional durante esa época era privilegio exclusivo de los metropolitanos, o de quienes podían pagarse el viaje a la capital de la República. En cambio, el ingreso de hijos de campesinos, indígenas y obreros a los centros educativos estaba restringido. El decreto señala en sus artículos 12° y 13° que: “El Gobierno Federal sostendrá, con carácter de internos de la escuela, a *alumnos pobres* que se hayan distinguido en sus estudios primarios... con el mismo carácter de internos, se administrarán en la escuela los *alumnos pensionados* por los gobiernos de los estados o por particulares”.

En febrero de 1908 se inauguraron los cursos con una población estudiantil de 400 alumnos procedentes de todas las entidades de la República —un mínimo de cuatro jóvenes de escasos recursos por cada estado (Memorias de la Secretaría de Fomento *apud* Anaya y Rodríguez, 2004). El 21 de febrero de 1923 el presidente Álvaro Obregón firmó un nuevo decreto que modificó el plan de estudios y por primera vez se aplicó un examen de admisión a los aspirantes; desde entonces se mantuvo el ingreso basado en el examen y la condición de “pobreza” de los estudiantes.

El 22 de diciembre de 1974 se presentó en la Cámara de Senadores el dictamen de creación de la Universidad Autónoma Chapingo, que señala:

En cuanto a las atribuciones de sostener y desarrollar los servicios escolares y sociales que se presten a la comunidad universitaria de Chapingo es necesario hacer notar la importancia de este aspecto en el reglamento respectivo, para precisar en detalle el sentido solidario de tales prestaciones de manera que estas beneficien, preferentemente desde su ingreso a la Institución, a los hijos de los campesinos para que se mantenga vivo el espíritu de apoyo y ayuda institucionalizada a la clase campesina, lo que motivó la creación de la vieja Escuela Nacional de Agricultura (UACH, 1978: 1).

En este contexto, la agronomía se concibió de origen como una “carrera de Estado” o ligada a las políticas de Estado; no podía ser una profesión totalmente liberal, pues las comunidades y los pequeños productores no podían pagar los servicios de un agrónomo y los grandes productores casi no los contrataban (Anaya y Rodríguez, 2004). Se consideró necesario que el Estado financiara de diversas maneras la formación de cuadros técnicos y profesionales, y se orientó la selección de estudiantes provenientes del campo, por lo que la universidad recuperó este precepto y lo institucionalizó a través del Estatuto Universitario en su artículo 132: “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; teniendo en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión” (UACH, 1978: 25). Con el tiempo, las transformaciones del sistema educativo nacional en cuanto a la cobertura de la educación básica, media superior y superior obligaron a las autoridades universitarias a analizar y establecer nuevas y mejores estrategias que permitieran materializar el artículo 132 del estatuto.

Actualmente, la oferta educativa de la UACH está integrada por los niveles medio superior (Preparatoria Agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado) en distintas ramas de la agronomía. En el periodo

2017-2018, la universidad atendió a 9 843 estudiantes entre el nivel medio superior y la licenciatura, de los cuales 5 623 (57%) son hombres y 4 220 (43%), mujeres. De los hombres, 27.6 por ciento son indígenas y de las mujeres 30 por ciento. La edad promedio del alumnado es de 19 años. La planta académica de la universidad está formada por 1 150 profesores de los cuales 78 por ciento son hombres y solo 22 por ciento mujeres; 40.5 por ciento tiene el grado de doctor, 34.1 por ciento de maestro y 25.4 por ciento de licenciatura. En la Preparatoria Agrícola 27 por ciento de la planta académica posee el grado de doctor, 42.6 por ciento el de maestría y 30 por ciento el de licenciatura. Se trata de una planta altamente capacitada para el nivel medio superior.

En cuanto a su oferta educativa, además de impartir el nivel medio superior, la universidad ha experimentado un proceso de expansión en cuanto a las diferentes orientaciones de la agronomía, tanto a nivel licenciatura como posgrado. Actualmente imparte 22 licenciaturas, catorce maestrías y seis doctorados. Las licenciaturas son: estadística, economía, redes agroalimentarias, agronomía en horticultura protegida, administración y negocios, comercio internacional, ingeniería forestal, ingeniería en irrigación, ingeniería agroindustrial, ingeniería en mecánica agrícola, ingeniería forestal industrial, ingeniería en recursos naturales renovables, ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia, ingeniero agrónomo especialista en suelos, ingeniero agrónomo especialista en zootecnia, ingeniero agrónomo especialista en zonas tropicales, ingeniero agrónomo especialista en sociología rural, ingeniero agrónomo especialista en economía agrícola, ingeniero agrónomo especialista en sistemas pecuarios, ingeniero agrónomo especialista en parasitología agrícola, ingeniero agrónomo en sistemas agroalimentarios, ingeniería en desarrollo agroforestal e ingeniería en agricultura sostenible (UACH, 2020a).

En el nivel posgrado la universidad imparte maestrías en ciencias: agroforestería para el desarrollo sostenible, biotecnología agrícola, ciencias forestales, horticultura, innovación ganadera, protección vegetal, recursos naturales y medio ambiente en zonas áridas, estrategia agroempresarial, tecnología agroalimentaria, ciencias forestales, desarrollo rural regional, economía agrícola y de los recursos naturales, sociología rural, e ingeniería agrícola y uso integral del agua. Imparte doctorados en ciencias agroalimentarias, ciencias agrarias, educación agrícola superior, horticultura, innovación ganadera, problemas económicos agroindustriales, recursos naturales y medio ambiente en zonas áridas, economía agrícola, ingeniería agrícola

y uso integral del agua, desarrollo rural regional, agricultura multifuncional para el desarrollo sostenible y doctorado interinstitucional en economía social solidaria (UACH, 2020b).

Algunas características que diferencian a la UACH de otras instituciones de educación superior (Buendía y Rivera, 2010):

1. Los estudiantes que ingresan a la UACH lo hacen desde la educación media superior en dos niveles: la Preparatoria Agrícola, cuyo plan de estudios tiene una duración de tres años y se caracteriza por una fuerte orientación a la formación agronómica, y el propedéutico —equivalente a un año de estudios—, que trata de proporcionar a los estudiantes que cursaron un bachillerato tradicional los elementos teóricos y metodológicos relacionados con las disciplinas agropecuarias, para que puedan insertarse adecuadamente a su formación de nivel superior. En el primer caso acceden los estudiantes que concluyeron sus estudios de secundaria y en el segundo los que concluyeron sus estudios de EMS.
2. Concepto de gratuidad. Desde sus orígenes como ENA y actualmente como UACH es una institución en la cual la gratuidad obedece a la exención total de pagos por cualquier tipo de servicios (inscripción, colegiaturas, servicios por trámites, etc.). Además, la universidad cuenta con un sistema de becas con alta cobertura que, después de una evaluación socioeconómica, se asigna en dos categorías: becado interno y becado externo. La primera privilegia a los estudiantes más pobres y considera su ubicación en el internado, lo cual implica la asignación de un dormitorio, así como el derecho a gozar de todos los servicios asistenciales, como alimentación, atención médica, lavandería, peluquería, etc. La segunda consiste en la asignación de una cantidad mensual más los servicios asistenciales. Aunque en un porcentaje menor, también hay estudiantes externos (Anaya y Rodríguez, 2004).
3. (In) Flexibilidad curricular. Uno de los supuestos de la flexibilidad en el ámbito de la educación superior se relaciona con la posibilidad de superar problemas relacionados con el rezago en los estudios debido al bajo aprovechamiento académico, la incompatibilidad de horarios o las deficiencias e insuficiencias de la programación académica (Díaz Villa *apud* Nieto, 2002). No obstante, dadas las condiciones de gratuidad que privan en la UACH, su

normatividad no considera la posibilidad de que los estudiantes se retrasen por mal aprovechamiento académico, tanto en los niveles de preparatoria y propedéutico, como durante la licenciatura. Esto significa que los estudiantes están obligados a concluir su formación profesional en los años que establecen los planes y programas de estudio.

4. Ingreso al nivel licenciatura. Otra particularidad de la universidad es que, una vez que los estudiantes son seleccionados para ingresar a la institución, sea en los niveles de preparatoria o propedéutico, no necesitan presentar otra evaluación para ingresar a la licenciatura, solamente eligen la opción de su preferencia de acuerdo con la oferta educativa de la universidad.<sup>2</sup>
5. Multiculturalismo. De acuerdo con Chávez (2008: 10): “Chapingo es un espacio de convergencia de culturas diversas en donde no únicamente conviven personas de origen urbano y rural, sino de origen étnico y cosmovisiones variadas en el más amplio sentido del concepto. La complejidad de la población chapinguera se muestra como un fractal de la alta complejidad del México actual y, de alguna manera, del mundo de nuestros días”.

#### REGRESAR AL ORIGEN: LA SELECCIÓN DE ESTUDIANTES A LA UACH

El proceso de selección a la educación media superior y superior es de amplia relevancia social ante una realidad nacional con condiciones sociales polarizadas, de desigualdad e inequidad en la distribución de los aprendizajes, cuyos efectos se ven reflejados, entre otras cosas, en el éxito o fracaso educativo.<sup>3</sup> En la UACH este proceso se ha caracterizado por ser dinámico,

<sup>2</sup> A diferencia del pase automático reglamentado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la UACH no se exige requisito de promedio mínimo obtenido en la preparatoria para el ingreso a las licenciaturas, además de que los departamentos (equivalente a las facultades) no establecen límites en cuanto al número de estudiantes que pueden recibir.

<sup>3</sup> El proceso de selección a la educación superior en México ha seguido la tendencia del uso de pruebas estandarizadas, principalmente aquellas diseñadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Otro ejemplo de esta tendencia es el ingreso a la educación media superior que sigue la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). En el concurso de selección para la educación media superior coordinado por la Comipems participan el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Dirección General de Bachillerato, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, el Instituto Politécnico Nacional,

ya que busca evolucionar en concordancia con las circunstancias del sector rural y con los nuevos escenarios de la educación. Asimismo, ha impulsado una cobertura nacional con orientación hacia los estudiantes provenientes del medio rural y de escasos recursos económicos, con interés y con los antecedentes académicos necesarios que les permitan enfrentar con éxito su formación en el nivel medio superior y superior (Buendía y Rivera, 2010).

El proceso de selección está regulado por la ley que creó la Universidad Autónoma Chapingo, capítulo I, artículo 3º, mismo que señala como función de la universidad “preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural, para lograr una sociedad más justa y creadora”. Además, el estatuto en su capítulo VI, artículo 132, afirma que “para la selección de los alumnos de la universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; teniendo en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”.

En 2000, con objeto de reorientar las políticas de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y superior de la UACH, se organizó el foro de consulta a la comunidad: “El perfil deseable de ingreso a la UACH y las modalidades de instrumentación del artículo 132 del Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo”. El trabajo generó propuestas importantes que se retomaron en el proceso de ingreso. La convergencia generalizada fue la aceptación de la vigencia y validez del modelo universitario plasmado en el Estatuto y Ley Orgánica de la universidad, en particular el contenido del artículo 132 (Pérez Samaniego *et al.*, 2017).

Entre 2001 y 2007 el Consejo Universitario estableció lineamientos anuales para la selección de los estudiantes, entre los cuales se contempló el ingreso por cuotas que consideraron: entidad federativa, etnia indígena,

la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El examen de selección que aplica la Comipems es el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani-I) que elabora y califica Ceneval; a excepción de la UNAM, institución que diseña y califica su propio examen y lo aplica a los aspirantes que elijan uno de sus planteles como la primera opción de sus preferencias. Este proceso de selección asume como supuesto que los estudiantes elegirán un conjunto de opciones en orden de preferencia y que el ingreso a ellas dependerá únicamente del nivel de conocimientos y habilidades de los sustentantes (Buendía y Rivera, 2010). El examen no considera, entre otros elementos, la escuela de origen ni el nivel socioeconómico de los estudiantes, lo que promueve la reproducción de una sociedad altamente meritocrática, y reafirma que las posibilidades educativas dependen en gran parte de los méritos y la cantidad de esfuerzo individuales de los sujetos (Bourdieu y Passeron, 1998, 2003).

CUADRO III.1. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2001-2003

Acuerdo	Texto
598-2; 21 de mayo de 2001	Se acepta la propuesta del INI de 200 becas a la UACH para que un número equivalente de indígenas mexicanos adicionales ingresen a la UACH en 2001.
600-1; 4 de junio de 2001	Se avala la propuesta del criterio 1 de nuevo ingreso, para el año 2001, que a la letra dice: "del total de aspirantes examinados, seleccionar 1 600 alumnos con el procedimiento tradicional de la UACH, los seleccionados de origen indígena ahí captados no se contabilizarán para los 200 adicionales. Los 200 indígenas adicionales se seleccionarán de entre los aspirantes indígenas, según su calificación en el examen de admisión
620-8; 27 de mayo de 2002	"...que se aplique el del año 2001"
649-10; 7 de julio de 2003	<p>Se aprueban los criterios de ingreso presentados por la DGA.</p> <p>Seleccionar por calificación del examen de admisión a los estudiantes que contesten correctamente 75 o más preguntas de un total de 130 reactivos, independientemente de su condición socioeconómica. No podrá rebasar el tope de seleccionados con secundaria de 1100 y con preparatoria de 550.</p> <p>Seleccionar a los cuatro mejores alumnos de cada sede de aplicación (excepto sede Chapingo y otras que determine el HCU) que estén por arriba del promedio general de aspirantes seleccionados.</p> <p>Se seleccionarán dos estudiantes indígenas, de preferencia de cada etnia, que hayan presentado examen de admisión y hablen su lengua natal, siempre que estén en y por encima del promedio general de aspirantes seleccionados.</p> <p>Completar la cantidad de 2 000 estudiantes con aspirantes examinados en sedes de la zona norte, que estén en y por encima del promedio general de aspirantes seleccionados.</p> <p>Aspirantes de reingreso con baja por mal aprovechamiento deberán contestar correctamente 110 o más preguntas de un total de 130 reactivos para ser considerados como seleccionados.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Acuerdos del Consejo Universitario de la UACH (2001-2003).

escuela de procedencia agropecuaria o forestal y región de procedencia, para el caso del propedéutico de la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas (URUZA) (Pérez Samaniego *et al.*, 2017). Los criterios de selección establecidos en dicho periodo, en virtud de su naturaleza, favorecían de manera polarizada dos lineamientos de selección: por mérito académico y por atributo y mérito académico, sin embargo, los segundos consideraban una cantidad determinada de seleccionados, de tal manera que con el incremento paulatino de la matrícula estudiantil la proporción de estudiantes seleccionados por mérito académico fue cada vez mayor. En los cuadros III.1 y III.2 se resumen los criterios de selección e ingreso a la universidad a partir del año 2003.

Para 2007 la población de ingreso anual era de 1 400, el ingreso por el criterio de mérito académico representaba 88.3 por ciento, y de este aproximadamente un tercio (371 alumnos) estaba constituido por población de la zona de influencia a la UACH en su sede central (el DF y el Estado de México). Con el propósito de redimir el carácter nacional de la universidad y promover el ingreso de estudiantes del medio rural y de bajos ingresos económicos, en 2008 y a través de un proceso colegiado la institución propuso un modelo de selección de estudiantes integrado por diversos criterios, que se definieron tomando como base los rasgos que diferencian a la UACH de otras IES, entre los que destacan el perfil del estudiante que establece la legislación universitaria, el reconocimiento del multiculturalismo nacional, el problema de la cobertura e inequidad en las oportunidades para el ingreso a la educación media superior y superior y la necesidad de fortalecer la identidad de la UACH. El modelo de ingreso fue aprobado por el Consejo Universitario el 12 de mayo de 2008 y se basó en el establecimiento de cuotas de ingreso con base en criterios cuyo propósito fue promover la diversificación de los elementos que permitan seleccionar a los estudiantes para su ingreso a la UACH y, a su vez, ampliar las posibilidades de acceso de los sectores sociales más desfavorecidos. En el cuadro III.3 se resumen los criterios de ingreso.

Al romper con el esquema de acceso preferente por la vía de la calificación obtenida en el examen de conocimientos, se pretendió contribuir positivamente al problema de la inequidad en la distribución de los aprendizajes y su estrecha relación con las condiciones socioculturales de los estudiantes, mismos que explican gran parte del rendimiento académico. Desde su primer planteamiento en 2008, el modelo de ingreso consideraba en sus supuestos la imperante necesidad de evaluar sus efectos en

CUADRO III.2. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2004-2007

Acuerdo	Texto
673-1; 19 de abril de 2004	Todo aspirante seleccionado por cualquier modalidad deberá obtener una calificación en el examen de admisión por arriba de la media.
673-2; 19 de abril de 2004	Se elegirá hasta los cuatro mejores aspirantes de cada una de las etnias indígenas; se aprueba que el orden de prioridad para los criterios de selección es: primero etnias indígenas y después entidad federativa.
673-4; 19 de abril de 2004	Se elegirán hasta los ocho mejores aspirantes de cada entidad.
673-5; 19/abr/2004	El resto de los seleccionados serán los de más altas calificaciones en el examen de admisión hasta completar los 2 000 aceptados.
716-2; 2 de mayo de 2005	<p>Todo aspirante seleccionado por cualquier modalidad deberá obtener una calificación superior a la media nacional en el examen de conocimientos.</p> <p>Selección de los cuatro aspirantes con la más alta calificación del examen de conocimientos por etnia indígena. En caso de empate en la calificación se seleccionarán todos los que tengan la misma calificación.</p> <p>Selección de los ocho aspirantes con mayor calificación en el examen de conocimientos por entidad federativa. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural y marginal del aspirante.</p>
739-11; 20 de febrero de 2006	<p>Se avala el dictamen que presentó la comisión académica que a la letra dice: "Que continúe la modalidad de ingreso regional en la Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas, para el proceso del examen de admisión 2006.</p> <p>a) Para ser seleccionados bastará que rebasen la calificación académica promedio que se obtenga a nivel nacional</p> <p>b) Quienes sean seleccionados por esta vía solo podrán cursar las carreras que imparta la Unidad Regional de Zonas Áridas.</p>
746-1; 24 de abril de 2006	Seleccionar a los dos mejores aspirantes en cada sede de aplicación que hayan estudiado en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (cbta). En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
799-9; 4 de mayo de 2007	Anexo 14542, Inciso 4: Continúa la modalidad de ingreso regional en la URUZA para el proceso de examen de admisión 2007, aplicando el mismo procedimiento seguido en 2006

Fuente: Elaboración propia con base en Acuerdos del Consejo Universitario de la UACH (2004-2007).

CUADRO III.3. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2008

Orden	Criterio	Descripción
1	Selección por medias	Seleccionar a todos los aspirantes que tengan una calificación que esté por arriba de la media nacional (MN) y a todos los que hayan obtenido una calificación por arriba de la media regional (MR), estos registros constituirán la base de aspirantes elegibles
2	MN Por entidad federativa (Seledo)	Seleccionar una proporción de aspirantes de cada entidad con las más altas calificaciones y que estén por arriba de la MN, con una base mínima de 8 por estado y un máximo de 400 para preparatoria. El total resultará de la suma de la base de cada nivel más el complemento de 8 para los estados cuya proporción resultó menor que 8. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
3	MN Etnia indígena (Selendi)	Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones y que esté por arriba de la MN, sobre la base de 200 para preparatoria, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel más el complemento de 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
4	MN Municipios pobres (Selmpio)	Con base en los criterios de Sedesol, seleccionar a quien haya tenido la máxima calificación, por arriba de la MN, por cada municipio de los declarados más pobres del país. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
5	MN Por escuela agropecuaria o forestal (Selsec)	Seleccionar por escuela secundaria agropecuaria las dos más altas calificaciones por sede y que estén por arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante.
6	MN Por TV secundaria (TVsec)	Seleccionar por escuela de procedencia (TV secundaria) las dos más altas calificaciones por sede y nivel y que estén por arriba de la MN. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Aplica para propedéutico.
7	MR Por media regional (REGI)	Seleccionar para preparatoria a los 100 con las más altas calificaciones de cada región (norte, centro y sur) y que estén por arriba de la MR que corresponda, hasta completar 300. En caso de empate se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante. Los espacios que no se completen para las regiones centro y norte se asignarán para la región sur.

CUADRO III.3. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2008 (continuación)

Orden	Criterio	Descripción
8	MN Ingreso regional	Acuerdo 799-9; 4 de mayo de 2007. Aplica para propedéutico.
9	MN Por calificación (Selcal)	Una vez cubierta la selección por los criterios anteriores, se completará hasta 1375 preseleccionados para preparatoria por las calificaciones de conocimientos más altas en el examen de admisión. La meta de matriculación será de 1100 alumnos al nivel de preparatoria.

Fuente: Elaboración propia con base en Acuerdo 824 del Consejo Universitario de la UACH, 2008.

aspectos como la configuración de la matrícula estudiantil, las trayectorias escolares y los índices de aprovechamiento académico (eficiencia terminal, rezago y abandono escolar); con el propósito de reconocer la necesidad de diseñar algún otro. La única revisión de los resultados del modelo se realizó para el periodo 2008-2013, por parte del Departamento de Auditoría Académica, y se denominó: "Seguimiento académico de los alumnos seleccionados con base en los criterios de ingreso en la selección y admisión de alumnos: ingreso 2008-2011. Informe preliminar".<sup>4</sup> Entre sus observaciones señala que "los criterios de selección por media nacional, calificación, entidad federativa y media regional son congruentes con los objetivos de la UACH; los criterios de selección por etnia indígena, municipio pobre, escuela agropecuaria o forestal, telesecundaria, telebachillerato y secundaria técnica, se concluye, son congruentes con los objetivos de la UACH".

El 22 de junio de 2009, el Consejo Universitario ratificó los criterios de ingreso de estudiantes a la UACH y acordó modificar el procedimiento de aplicación del criterio nueve (acuerdo 857), en una suerte de "segunda vuelta", por quintas partes, tal como aparece descrito en el cuadro III.4. A partir de ese año y hasta 2019, estos han sido los criterios que materializan el artículo 132 del estatuto universitario.

Promover la equidad en la educación superior es un asunto de política pública que pasa por la política educativa nacional, pero también por

<sup>4</sup> Consejo universitario, Contraloría General Interna, Departamento de Auditoría Académica; octubre de 2012.

CUADRO III.4. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2009-2019

Acuerdo	Texto
857; 22 de junio de 2009	Se ratifican los criterios de selección de alumnos de nuevo ingreso 2008 (según acuerdo 824-3) para su aplicación en el proceso de selección 2009, con las siguientes modificaciones:  Criterio: calificación/criterio: Seleccionar por calificación una parte proporcional (1/5) por criterio de selección, en el siguiente orden: 1/5 de etnias indígenas, 1/5 municipios pobres, 1/5 telesecundaria o bachillerato, 1/5 escuela agropecuaria o forestal, 1/5 calificación general.  En caso de que algún criterio de selección no alcance su tope máximo, los faltantes se sumarán a la selección por calificación general.
875; 9 de junio de 2010	Se aprueba el punto de acuerdo de la comisión académica en relación con los criterios de selección para el ingreso 2010 (se anexan); mismos que se aplicarán de inmediato para el ingreso de junio 2010.
905; 7 de junio de 2011	Que se apliquen en el ingreso de julio de 2011 los criterios de selección de 2010, aprobados en la sesión 875.
929; 21 de mayo de 2012	Que se apliquen los criterios de selección para el ingreso del presente año y se discuta la posibilidad de modificarlos cuando se tenga la información de la auditoría académica acordada previamente.
951; 13 de mayo de 2013	El Consejo Universitario aprueba que los criterios para la selección de alumnos de nuevo ingreso en 2013 sean: media nacional y media regional, entidad federativa, etnia indígena, municipios pobres, escuela agropecuaria o forestal, telesecundaria y telebachillerato, media regional, clasificación (1/5 de etnias indígenas, 1/5 municipios pobres, 1/5 telesecundarias o telebachilleratos, 1/5 escuela agropecuaria o forestal, 1/5 calificación general.

Fuente: Elaboración propia con base en Acuerdos del Consejo Universitario de la UACH, 2009-2019.

las políticas institucionales derivadas del análisis y la discusión de los actores involucrados en los procesos decisionales. Es el caso de la selección para el ingreso a la Preparatoria Agrícola y, en consecuencia, a la universidad, se definieron criterios que combinan el mérito académico, la condición socioeconómica y el contexto cultural. La UACH ha institucionalizado el ingreso regulado por criterios que permiten y favorecen el acceso de jóvenes provenientes de grupos socialmente vulnerables, además de criterios basa-

dos en el mérito académico y en atributos socioeconómicos y culturales. El ingreso de jóvenes provenientes de escenarios regionales, culturales y escolares diversos se evidencia en la definición de grupos de estudiantes con perfiles académicos visiblemente diferenciados; la condición de vulnerabilidad social y económica está fuertemente asociada a determinados perfiles académicos, que se reflejan en un insuficiente desarrollo de habilidades y hábitos de estudio y, en particular, en problemas para el logro de los aprendizajes de matemáticas.

La implementación de los *criterios de ingreso* ha fomentado un escenario escolar con la presencia de jóvenes de todo el país, de diversas regiones ecológicas, etnias indígenas y de los diferentes sistemas escolares del nivel previo. Aunque abundaremos sobre el comportamiento de la matrícula de la PA más adelante, el cuadro III.5 muestra la configuración de la matrícula

CUADRO III.5. Distribución de la matrícula de ingreso de 2018, a la Preparatoria Agrícola, por entidad federativa

Entidad	Seleccio- nados	Entidad	Seleccio- nados	Entidad	Seleccio- nados
Aguascalientes	8	Hidalgo	67	San Luis Potosí	28
Baja California Norte	18	Jalisco	11	Sinaloa	3
Campeche	11	México	380	Sonora	3
Ciudad de México	15	Michoacán	15	Tabasco	7
Chihuahua	9	Morelos	19	Tamaulipas	7
Chiapas	101	Nuevo León	1	Tlaxcala	13
Coahuila	8	Nayarit	14	Veracruz	95
Colima	3	Oaxaca	291	Yucatán	6
Durango	40	Puebla	188	Zacatecas	12
Guerrero	79	Quintana Roo	7	Total	1 504
Guanajuato	24	Querétaro	21		

Fuente: Rivera (2019).

de ingreso de 2018, por entidad, para el nivel de preparatoria. Se aprecia la presencia de estudiantes de prácticamente todo el país, no obstante, hay una concentración de los estados de México, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Chiapas, como ha ocurrido en los últimos quince años.

#### DEL INGRESO A LA PERMANENCIA:

##### LA BASE ORGANIZACIONAL

Dar acceso a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica no es suficiente. La permanencia es uno de los grandes retos de la educación. Diversas investigaciones concluyen que la permanencia de los estudiantes en el ciclo educativo, así como el logro de aprendizajes para su inserción a la educación superior o el mercado laboral constituyen dos de los grandes retos de este nivel educativo. Solo alrededor de 57 por ciento de los estudiantes que ingresan a la educación media superior la completan (INEE, 2017b).

La implementación de un proceso de selección e ingreso como el de la UACH se sustenta en su capacidad institucional y organizacional. En cuanto a la primera, el Estatuto Universitario, el carácter nacional de la universidad y sus reglamentos son la base de esta política institucional. En cuanto a la capacidad organizacional consideramos que son tres aspectos los que podrían contribuir positivamente al tránsito de los jóvenes por la PA y, tal como lo señala el reglamento académico de alumnos, por la universidad para cursar la educación superior. Estos son: *a)* apoyos asistenciales, *b)* fortaleza docente y *c)* capacidad física.

##### *Apoyos asistenciales*

El Estatuto Universitario establece que, para coadyuvar al logro de sus objetivos, la UACH, contará con internado que incluya servicios asistenciales en las Unidades Regionales que la constituyan. Se suma a estos el esquema de becas que considera que deberán obtenerlas, sobre todo, aquellos alumnos de escasos recursos económicos, provenientes del campo y de sectores sociales marginados. Los alumnos podrán pertenecer a cualquiera de las siguientes categorías: becado interno, becado externo y externo. Los primeros reciben de la universidad los servicios asistenciales necesarios para su sostenimiento, los becados externos reciben los recursos económicos necesarios para su sostenimiento fuera de la universidad y los alumnos externos no reciben recursos económicos, pero tienen derecho a los servicios educativos de la universidad.

La universidad aplica un cuestionario de carácter socioeconómico cuya información permite realizar una caracterización del perfil socioeconómico de los aspirantes seleccionados, algunos de los reactivos de dicho cuestionario se utilizan para determinar la asignación de beca o no. No existe parámetro socioeconómico para determinar si un aspirante seleccionado será becado interno o externo. Se decide en función de los espacios disponibles en el internado, según el género, para el momento de la inscripción, y se da preferencia a estudiantes menores de edad. Sin embargo, hay claridad en cuanto a los criterios más importantes para la no asignación de beca a los aspirantes seleccionados: *a)* que provenga de una familia de profesionistas o empresarios con ingresos económicos superiores a 30 mil pesos mensuales, *b)* que sea hijo o hija de profesor universitario de la UACH u otras universidades públicas o privadas y *c)* que sea hijo o hija de funcionario universitario de la UACH.

Una vez que se asigna la categoría, los servicios asistenciales para los alumnos consideran: 1) becados internos, a quienes se otorga beca, comida, hospedaje (internado), servicios médicos, lavandería, zapatería y ropería, 2) becados externos, que reciben beca, comida a bajo costo y servicios médicos y 3) externos, que reciben comida a bajo costo y servicios médicos. La población estudiantil de la Preparatoria Agrícola, según la categoría asignada, se distribuye en 70 por ciento de becados externos, 20 por ciento de becados internos y 10 por ciento de externos. Para 2018 el sistema asistencial de la universidad se integró como lo muestra el cuadro III.6.

CUADRO III.6. Sistema de becas de la UACH

Categoría	Matrícula	Dormitorio	Unidad Médica e IMSS	Comedor (tres comidas al día)	Beca económica
Becado interno	1 632	sí	sí	sí	1 106.20
Becado externo	6 576	no	sí	sí	2 300.00
Externo	1 106	no	sí	sí (pago de 250 pesos al mes)	no

Fuente: Departamento de Admisión y Becas. Nota: Los montos están en pesos mexicanos por mes, actualizados a marzo de 2020.

### Fortaleza docente

El Departamento de Preparatoria Agrícola cuenta con una planta académica de 344 profesores, de los cuales 90 por ciento son de tiempo completo; 321 se desempeñan con la categoría de profesor-investigador y 23 como técnicos académicos. Se distribuyen en ocho áreas académicas: agronomía, biología, ciencias sociales, disciplinas humanísticas, física, lenguas extranjeras, matemáticas y química. Las implicaciones de los perfiles laborales están relacionadas directamente con la estabilidad laboral del docente y su grado de involucramiento en las actividades académicas del plantel. Una de las principales fortalezas de la PA es contar con una plantilla de docentes de tiempo completo, de la cual 80 por ciento labora en promedio quince horas a la semana frente a grupo y realiza actividades de investigación y de difusión; 67 por ciento son hombres y 33 por ciento son mujeres (cuadros III.7 a III.10).

La edad promedio de la población de los profesores es de 55.6 años. En la gráfica III.1, se observa que el área con el promedio de edad más bajo corresponde a biología y el promedio mayor al área de agronomía: 60 por

CUADRO III.7. Personal docente de la Preparatoria Agrícola

Área académica	2012			2015			feb-2019		
	T.A.	Prof.	Total	T.A.	Prof.	Total	T.A.	Prof.	Total
Agronomía	13	61	74	16	61	77	18	58	76
Biología	0	33	33	1	45	46	1	45	46
Ciencias sociales	0	21	21	0	25	25	0	24	24
Disciplinas humanísticas	0	53	53	0	59	59	0	58	58
Física	1	26	27	2	30	32	2	30	32
Lenguas Extranjeras	0	19	19	0	26	26	0	24	24
Matemáticas	0	36	36	0	41	41	0	45	45
Química	2	31	33	2	33	35	2	35	37
Sin área	0	2	2	0	2	2	0	2	2

Fuente: Oficina de Personal, Subdirección Administrativa de la Preparatoria Agrícola.

CUADRO III.8. Estatus laboral de la plantilla de profesores por área académica, ciclo 2018-2019

Área académica	Profesores de base o contrato por tiempo indefinido								Contrato	Total
	Activos base	PAS	PC	PCGS	PPJ	PSA	PSGS	PSS		
Agronomía	41	6	2	1	2	1		1	4	58
Biología	34	1	4						6	45
Ciencias sociales	19		3						2	24
Disciplinas humanísticas	43	3	5			1		1	5	58
Física	27		2						1	30
Lenguas extranjeras	15	2		1				2	3	23
Matemáticas	35	3			1	1			6	46
Química	24	3	2					3	3	35
Sin área	1	1								2
Total	239	19	18	2	3	3	0	7	30	321

Fuente: Oficina de Personal, Subdirección Administrativa de la Preparatoria Agrícola. Nota: PAS, permiso de año sabático; PC, permiso comisión; PCGS, permiso con goce de salario; PPJ, permiso por jubilación; PSA, permiso por superación académica; PSGS, permiso sin goce de salario; PSS, permiso por semestre sabático.

CUADRO III.9. Estatus laboral de la plantilla de técnicos académicos por área académica, ciclo 2018-2019

Área académica	Técnicos académicos de base o contrato tiempo indefinido								Contrato	Total
	Activos base	PAS	PC	PCGS	PPJ	PSA	PSGS	PSS		
Agronomía	9	1	1					2	5	18
Biología	1									1
Ciencias sociales										
Disciplinas humanísticas										

CUADRO III.9. Estatus laboral de la plantilla de técnicos académicos por área académica, ciclo 2018-2019 (continuación)

Área académica	Técnicos académicos de base o contrato tiempo indefinido								Contrato	Total
	Activos base	PAS	PC	PCGS	PPJ	PSA	PSGS	PSS		
Física	2									2
Lenguas extranjeras										
Matemáticas										
Química	2									2
Sin área										
Total	14	1	1				2		5	23

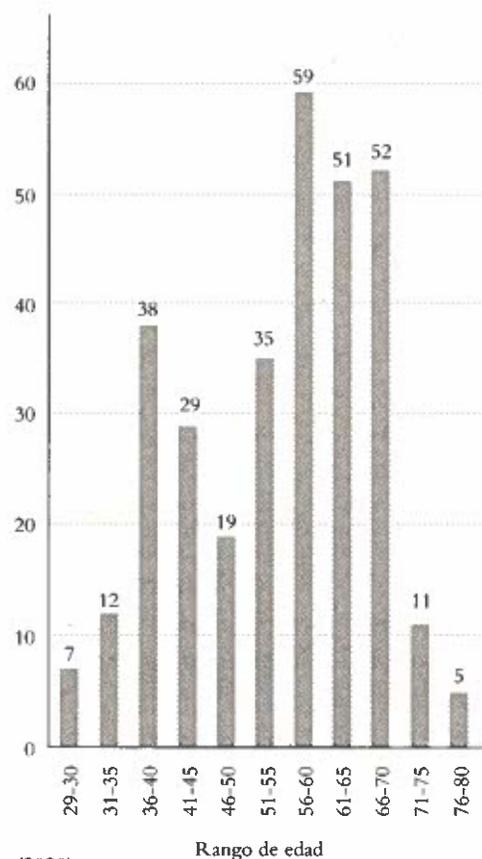
Fuente: Oficina de Personal, Subdirección Administrativa de la Preparatoria Agrícola. Nota: PAS, permiso de año sabático; PC, permiso comisión; PCGS, permiso con goce de salario; PPJ, permiso por jubilación; PSA, permiso por superación académica; PSGS, permiso sin goce de salario; PSS, permiso por semestre sabático.

CUADRO III.10. Distribución de personal académico por área y sexo, 2018

Área académica	Docentes	Mujeres	Hombres
Agronomía	58	12	46
Biología	43	19	24
Ciencias Sociales	25	10	15
Disciplinas Humanísticas	59	29	30
Física	31	4	27
Lenguas Extranjeras	24	13	11
Matemáticas	40	4	36
Química	36	13	23
Subdirección Investigación	1	1	0
Dir. Gral. Académica	1	0	1
Total y subtotales	318	105	213
Subtotales porcentajes		33%	67%

Fuente: Oficina de Personal, Subdirección Administrativa de la Preparatoria Agrícola.

GRÁFICA III.1. Cantidad de profesores-investigadores por rango de edad, 2020



Fuente: Rivera (2020).

ciento de los profesores tiene una edad que oscila entre 56 y 78 años. La diferencia de edad entre alumnos y profesores es hasta de tres o cuatro generaciones. El nivel de estudios presenta una composición inusual cuando se compara con otras poblaciones de docentes de nivel medio superior; 75 por ciento tiene estudios de posgrado. No obstante, eso no necesariamente fortalece la dimensión didáctico-pedagógica de la docencia, sobre todo porque las prácticas educativas de los profesores están más asociadas a las utilizadas en el nivel superior y se generan distancias cognitivas con los estudiantes cuya edad oscila entre catorce y 19 años (Rivera, 2019).

CUADRO III.11. Nivel máximo de estudios de los docentes por área académica y sexo

Área académica	Licenciatura / Ingeniería		Maestría		Doctorado	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Agronomía	cantidad 3	cantidad 13	cantidad 4	cantidad 18	cantidad 5	cantidad 15
	porcentaje 0.9	porcentaje 4.1	porcentaje 1.3	porcentaje 5.7	porcentaje 1.6	porcentaje 4.7
Biología	cantidad 3	cantidad 5	cantidad 10	cantidad 14	cantidad 6	cantidad 5
	porcentaje 0.9	porcentaje 1.6	porcentaje 3.1	porcentaje 4.4	porcentaje 1.9	porcentaje 1.6
Ciencias sociales	cantidad 2	cantidad 2	cantidad 1	cantidad 5	cantidad 7	cantidad 8
	porcentaje 0.6	porcentaje 0.6	porcentaje 0.3	porcentaje 1.6	porcentaje 2.2	porcentaje 2.5
Dirección General Académica	cantidad 0	cantidad 1	cantidad 0	cantidad 0	cantidad 0	cantidad 0
	porcentaje 0	porcentaje 0.3	porcentaje 0	porcentaje 0	porcentaje 0	porcentaje 0
Disciplinas humanísticas	cantidad 11	cantidad 11	cantidad 16	cantidad 14	cantidad 2	cantidad 5
	porcentaje 3.5	porcentaje 3.5	porcentaje 5.0	porcentaje 4.4	porcentaje 0.6	porcentaje 1.6
Física	cantidad 1	cantidad 5	cantidad 0	cantidad 12	cantidad 3	cantidad 10
	porcentaje 0.3	porcentaje 1.6	porcentaje 0	porcentaje 3.8	porcentaje 0.9	porcentaje 3.1
Lenguas extranjeras	cantidad 5	cantidad 3	cantidad 7	cantidad 5	cantidad 1	cantidad 3
	porcentaje 1.6	porcentaje 0.9	porcentaje 2.2	porcentaje 1.6	porcentaje 0.3	porcentaje 0.9
Matemáticas	cantidad 0	cantidad 8	cantidad 3	cantidad 17	cantidad 1	cantidad 11
	porcentaje 0	porcentaje 2.5	porcentaje 0.9	porcentaje 5.3	porcentaje 0.3	porcentaje 3.5
Química	cantidad 2	cantidad 6	cantidad 6	cantidad 9	cantidad 5	cantidad 8
	porcentaje 0.6	porcentaje 1.9	porcentaje 1.9	porcentaje 2.8	porcentaje 1.6	porcentaje 2.5
Subdirección de investigación	cantidad 0	cantidad 0	cantidad 1	cantidad 0	cantidad 0	cantidad 0
	porcentaje 0.0	porcentaje 0.0	porcentaje 0.3	porcentaje 0.0	porcentaje 0.0	porcentaje 0.0
Subtotales	cantidad 27	cantidad 54	cantidad 48	cantidad 94	cantidad 30	cantidad 65
	porcentaje 8.5	porcentaje 17.0	porcentaje 15.1	porcentaje 29.6	porcentaje 9.4	porcentaje 20.4
Totales / porcentaje	81 / 25%		142 / 45%		95 / 30%	

Fuente: Rivera (2020).

### *Formación didáctico-pedagógica y actualización disciplinaria*

La PA reconoce que en su gran mayoría los profesores son profesionales de otros campos diferentes al pedagógico, aunque su formación en este campo es indispensable para una mejor intervención educativa. En las encuestas aplicadas a los estudiantes una solicitud es que los docentes se actualicen en aspectos didáctico-pedagógicos. La UACH cuenta con un programa estructurado de formación docente dirigido por la Subdirección de Planes y Programas de Estudio (SPPE), a través del Departamento de Desarrollo y Planificación Curricular mediante un convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o bien por contratación de un instructor. Estos cursos están abiertos para todos los profesores de la universidad. En otros casos la Subdirección Académica del Departamento de la PA organiza cursos específicamente para sus docentes, en la Semana de Formación Docente (la primera en el semestre escolar), ya sea en conjunto con la SPPE o de forma independiente. El Centro de Educación Continua de la UACH es otra dependencia que también ofrece cursos y diplomados (Rivera, 2019).

Entre 2015 y 2019 la SPPE ofreció cursos didáctico-pedagógicos cada año, y de estos en 2015 participaron 102 docentes de PA, 112 docentes en 2016 y 152 en 2017. En los cursos organizados por la Subdirección Académica de la PA, participaron 16 docentes en 2014, 24 en 2016 y 92 en 2017. En los cursos auspiciados por el Centro de Educación Continua solo participó un total de 35 docentes en el mismo periodo. En relación con los cursos de formación disciplinaria, con base en la información proporcionada por las áreas académicas, se encontró que el área de matemáticas ofreció un curso en 2015 al que asistieron siete profesores; biología brindó cuatro cursos en 2017, que tomaron 66 profesores; física dio un curso en 2017 y se presentaron catorce profesores y un curso para lenguas extranjeras al que asistieron once profesores (Rivera, 2019).

### *Capacidad física*

Una característica particular de la PA es que se inserta en la vida universitaria, ya que en términos simbólicos los estudiantes no ingresan a la PA, lo hacen la UACH, y la convivencia social, política y cultural ocurre con los estudiantes de nivel superior en los mismos espacios del campus universitario. En términos generales cuentan con espacios físicos adecuados para brindar los siguientes servicios:

- Servicio de alimentación: cuenta con tres comedores denominados “central” (atiende a 75 por ciento de los estudiantes del campus), “campestre” (atiende a 18%) y comedor para ovolacto vegetarianos y deportistas (atiende a 11%) y dispone de la asesoría de un nutriólogo.
- Servicio médico universitario: ofrece a los estudiantes servicios básicos de diagnóstico y seguimiento de enfermedades, dispone de una unidad médica, dos ambulancias y, según la naturaleza y gravedad del requerimiento de atención, los alumnos pueden atenderse de forma interna o bien se canalizan al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).
- Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME): funciona como un lugar de atención multidisciplinaria para las necesidades de los alumnos en relación con su adaptación, manejo de la soledad y solución de problemas por violencia o abuso entre los compañeros.
- Oficina de orden y disciplina: se encarga de vigilar el comportamiento de los alumnos en el internado y durante los servicios de alimentación en los comedores, se encarga de la prevención a los jóvenes de nuevo ingreso, para que conozcan sus derechos y obligaciones. La parte correctiva va encaminada a que los jóvenes reparen sus faltas mediante una propuesta de trabajo comunitario.
- Servicio Universitario de Biblioteca: la Biblioteca Central presta servicios bibliotecarios y hemerográficos. Está catalogada como una de las mejores bibliotecas especializadas en agronomía en América Latina.
- Departamento de Talleres Culturales: ofrece, en cada ciclo escolar, catorce talleres culturales para los distintos niveles educativos y programas de estudio de la UACH y población externa a la comunidad universitaria. De manera específica, para la Preparatoria Agrícola ofrece horarios exclusivos para atender los talleres curriculares culturales, en sesiones de 1.5 horas por semana.
- Departamento de Educación Física: ofrece 23 disciplinas deportivas con sus respectivos espacios de práctica a la comunidad universitaria y al personal externo. Este departamento atiende a la Preparatoria Agrícola en los talleres curriculares deportivos para los alumnos de primero y segundo año.

La PA de la UACH en virtud de su carácter agrícola y propedéutico para las carreras que ofrece, dispone de infraestructura, maquinaria, equipos, espacios y materiales en general, enfocados a la atención de los requerimientos de las asignaturas del plan de estudios y para la investigación que realizan los profesores. Las áreas académicas, se resumen enseguida:

Área de agronomía: administra el Campo Agrícola Experimental San Ignacio, de 30 hectáreas, con diversos cultivos para realizar prácticas educativas. Además, cuenta con unidades y módulos de investigación y experimentación, como la Unidad de Investigación Aplicada en Producción Cunicola, la Unidad de Investigación Aplicada en Producción Ovina, el Módulo de Producción Hidropónica, el Módulo de Producción de Abonos Orgánicos y Lombricultura, el Módulo de Invernaderos, la Unidad de Manejo Ambiental "El Orquidiario" y el Módulo de producción orgánica "Quetzalcóatl".

Área de biología: cuenta con laboratorios especializados en micro y mesofauna, hongos comestibles, artrópodos, acuario experimental, laboratorio de biología molecular y microscopía, un museo didáctico, un herbario, un bioterio, cuatro jardines didácticos de plantas: didáctico, de zonas áridas, monocotiledóneas, suculentas. Estas instalaciones se utilizan para la investigación y apoyo a la docencia.

Área de lenguas extranjeras: cuenta con dos laboratorios para prácticas de idiomas, un Centro de Autoaprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras y Autóctonas, con capacidad para atender 70 alumnos a la vez.

Área de química: dispone de un laboratorio de proceso de vidrio, un laboratorio de investigación en alimentos, un laboratorio de productos naturales, los cuales se utilizan para investigación y apoyo a la docencia.

Área de física: posee un laboratorio de manejo de energías alternativas "Casa Solar", en un espacio de 70 m<sup>2</sup>, cuyo propósito es diseñar, implementar y evaluar tanto procesos como dispositivos que aprovechen la energía solar de manera integral, utilizando materiales alternativos en su construcción y con autonomía energética.

Servicio de consulta en la Biblioteca de Preparatoria Agrícola (BPA): dispone de seis cubículos para trabajo en equipo, una sala de trabajo para 25 personas, una sala de usos múltiples con capacidad para 80 personas, ofrece los servicios de préstamos interno, externo y permanente o especial (para maestros), también tiene cubículos de estudio, reservación de obras especiales, préstamo interbibliotecario, hemeroteca y servicio de fotocopiado.

Para realizar el trabajo de administración, el edificio principal de la PA alberga la Dirección del Departamento, la Subdirección Académica, la Subdirección de Administración y la Subdirección de Investigación, la oficina de inventarios (sótano), sala de juntas, oficina de viajes de estudio, oficina de servicios escolares, Centro de Producción de Material Informativo, sala del Consejo Departamental. Todos los profesores cuentan con un cubículo.

Implementar una política institucional que promueva la equidad educativa implica valorar los recursos con que cuenta la universidad y la manera en que estos generan capacidades organizativas que contribuyan al cumplimiento de los objetivos planteados. Con base en lo que hemos descrito, la PA de la UACH da cuenta de una estructura organizacional que se sustenta en los recursos físicos y materiales suficientes, así como en una planta académica altamente capacitada para sostener un proyecto tan ambicioso como el de avanzar en la equidad educativa. No obstante, los problemas y restricciones forman parte de la implementación de una política institucional, asunto que trataremos en el siguiente capítulo.

La Escuela Nacional de Agricultura se fundó con un principio básico de equidad, a fin de apoyar a los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, sobre todo a aquellos que provienen del campo mexicano. En 1974 cambió su constitución legal a Universidad Autónoma Chapingo y preservó ese valor fundacional, pero también la estructura de políticas y apoyos asistenciales requeridos para sostener un modelo universitario cuyo objetivo es no solo reconocer la desigualdad estructural y la marginación que han vivido las zonas rurales en México, sino contribuir a su disminución. Sin embargo, la historia institucional mostró también que la intencionalidad política no se sostiene si no hay un proceso de intervención permanente para que se cumpla con los fines propuestos. Con el tiempo, Chapingo se vio inmersa en el proceso de expansión que vivió la educación superior mexicana en las décadas de 1970 y 1980, y transitó a la meritocracia académica como la vía para el acceso a la universidad. En 2008 se produjeron la reflexión y el reconocimiento de que había que cambiar el rumbo y retomar el camino de la equidad. De este tema hablamos enseguida.

## IV. Intervenir para la equidad: ¿Qué logramos?, ¿qué nos falta?

Cuando propugnamos por la equidad en educación, subyace la idea de que debe haber justicia al distribuir este bien público.

Ello nos remite al ámbito de la justicia distributiva, que puede entenderse como “dar a cada quien lo que corresponde”, un trascendente legado aristotélico. 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. ¿Cuáles son los criterios que permiten distribuir los bienes sociales de manera justa?

*Marisol Silva*

Hemos hecho un recorrido teórico y metodológico del desarrollo del proyecto de investigación que, con propósitos de intervención en la UACH, comenzamos en 2008, cuando se aprobó el modelo de selección para el ingreso de estudiantes a la educación media superior y superior, que por primera vez incorporaba criterios adicionales al examen de conocimientos como el único criterio académico. Esta propuesta tuvo su origen en el análisis de la transformación de la población de estudiantes en función de sus características sociodemográficas y, por lo tanto, en la modificación del perfil del estudiante claramente estipulado en la legislación universitaria.<sup>1</sup> La propuesta consideró los rasgos que diferencian a la UACH de otras IES, entre los que destacan el reconocimiento del multiculturalismo como característica demográfica y social del país, el problema de la cobertura e inequidad en las oportunidades para el ingreso a la educación media superior y superior y la necesidad de fortalecer la identidad de la UACH (Buendía y Rivera, 2018, 2010).

El ingreso de estudiantes a la Preparatoria Agrícola y, por lo tanto, a la universidad ocurre anualmente bajo determinadas condiciones: a) desde 2008, la UACH institucionalizó el ingreso regulado por *criterios de ingreso*, que permiten y favorecen el ingreso de jóvenes provenientes de grupos social e históricamente vulnerables, b) el ingreso de jóvenes provenientes

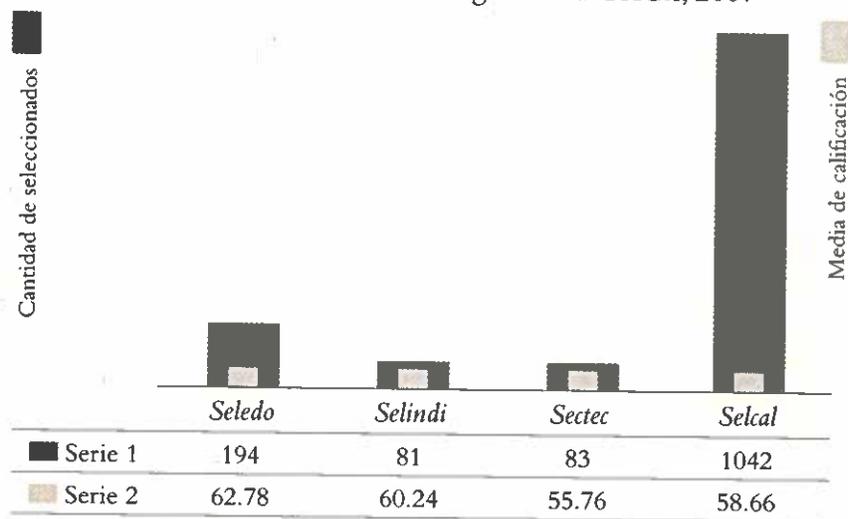
<sup>1</sup> Hasta 2007 solo el Estado de México representaba 30 por ciento del total de la matrícula en la UACH (Buendía y Rivera, 2010).

de escenarios regionales, culturales y escolares diversos, que se manifiesta a través de la definición de grupos de estudiantes con perfiles académicos visiblemente diferenciados y c) la condición de vulnerabilidad social y económica está fuertemente asociada a determinados perfiles académicos, que se reflejan en un insuficiente desarrollo de habilidades y hábitos de estudio y, en particular, en el desempeño deficiente en el área de conocimientos de matemáticas, con las implicaciones que esto tiene en otras áreas y en el logro académico. En este capítulo analizamos el comportamiento que ha habido en el ingreso, la permanencia y la conclusión de los estudios en la PA.

REGRESAR AL ORIGEN

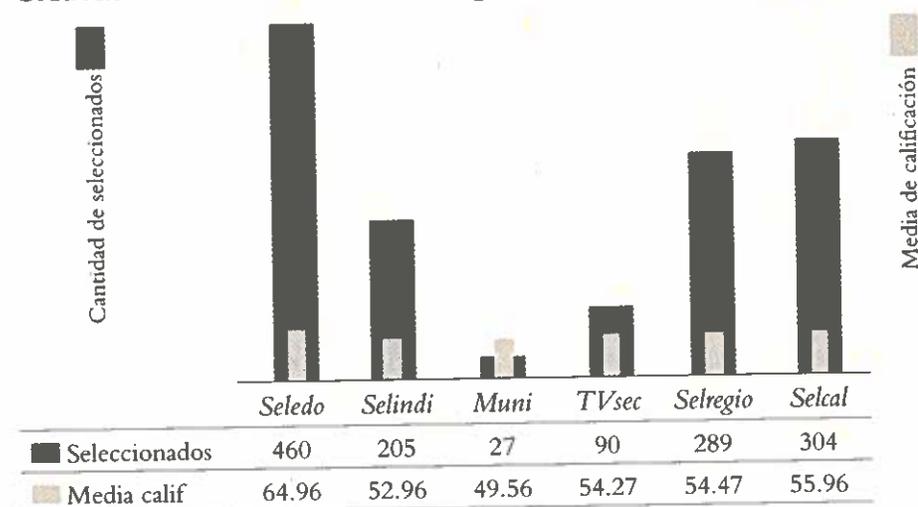
Si bien la UACH en su Estatuto Universitario manifiesta como política de ingreso de sus estudiantes dar preferencia a aquellos con ciertas características de ruralidad y vulnerabilidad socioeconómica, hasta 2007 la selección y el ingreso dependía del resultado del examen de admisión combinado con ser de los primeros ocho de cada entidad federativa, ser de los primeros cuatro de cada etnia indígena y ser de los primeros cuatro de una escuela agropecuaria. El resto de los lugares disponibles se seleccionaban con base en el mérito académico valorado por el examen de admisión. Para el ciclo 2006-2007, la composición de la matrícula mostraba una tendencia de ingreso que favorecía a la región centro.

GRÁFICA IV.1. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2007



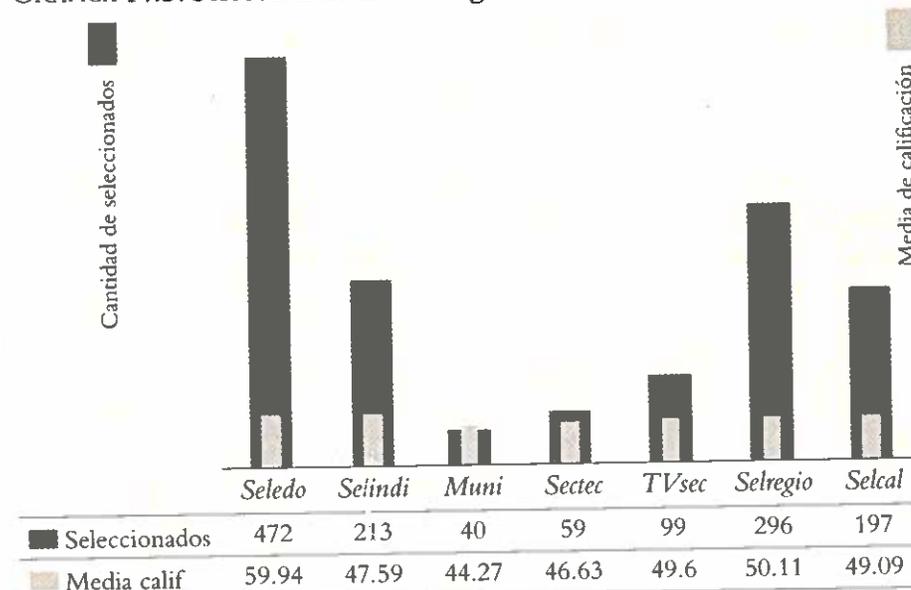
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

GRÁFICA IV.2. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2008



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

GRÁFICA IV.3. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2009

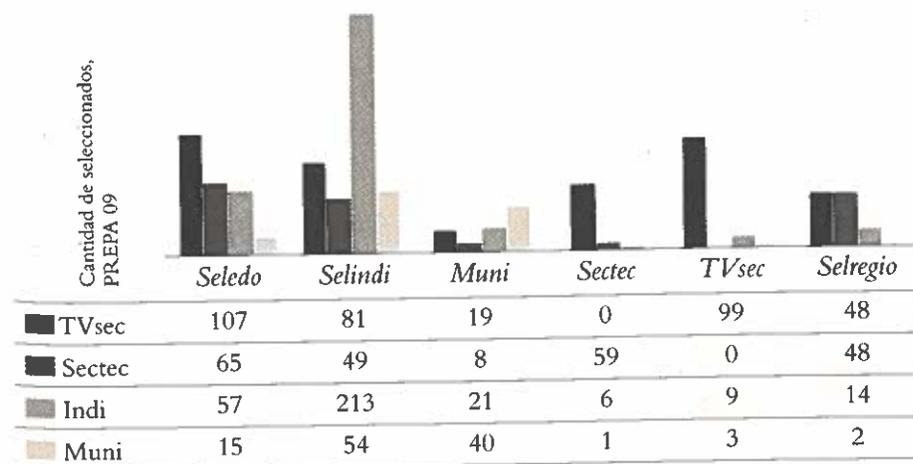


Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

La información en las gráficas IV.1, IV.2 y IV.3 pone en evidencia que la sola acción de ampliar la cantidad de criterios de selección representa una mayor distribución de oportunidad de ingreso a la UACH. Mientras que en 2007 se favoreció el ingreso de estudiantes con mayor capital social y cultural, que fueron seleccionados por los criterios de calificación (Selcal) y selección por estado (Seledo) (80%), los criterios por etnia indígena (Selindi) (5%) y escuela secundaria agropecuaria (Selsec) que contribuyen en una mayor proporción a descentralizar la cobertura, mantuvieron toques de ingreso. Para la admisión 2008 se incrementó la cantidad de estudiantes indígenas en 15 por ciento respecto al total y se integraron 27 jóvenes originarios de municipios de alta marginalidad y 90 procedentes de telesecundarias. En 2009 el efecto fue mayor y se apreciaron incrementos importantes con respecto a 2008 en el ingreso de jóvenes indígenas (15.4%), en tanto que el ingreso de jóvenes de municipios de alta marginalidad se incrementó en cien por ciento (gráfica IV.4).

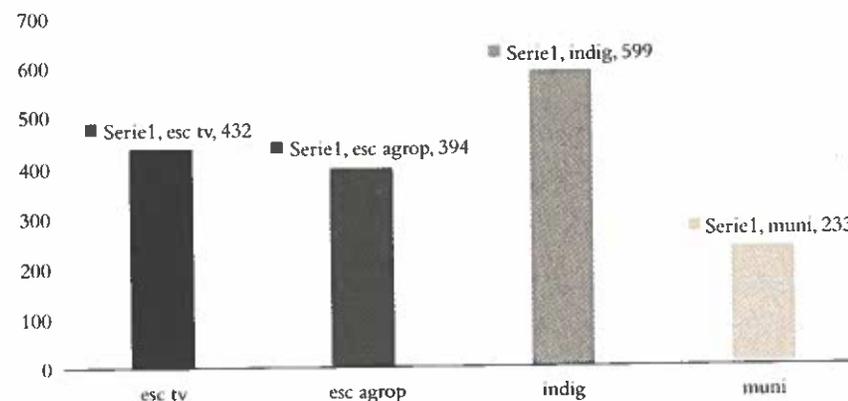
En 2009 se aumentó la participación de estudiantes elegidos vía los criterios de telesecundaria (TVsec), Selendi y municipal (Muni), que representan en conjunto 33 por ciento, los criterios basados en la calificación, Seledo, selección regional (Selreg) y Selcal, que significan 77 por ciento del ingreso, promovieron una dispersión de ingreso en prácticamente todo el país. Las gráficas IV.1, IV.2 y IV.3 confirman que la selección por calificación garantiza el ingreso de estudiantes con el mejor logro educativo (media de

GRÁFICA IV.4. Estudiantes seleccionados por criterio de ingreso



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

GRÁFICA IV.5. Estudiantes seleccionados cuyos perfiles de ingreso están directamente relacionados con el perfil de la UACH



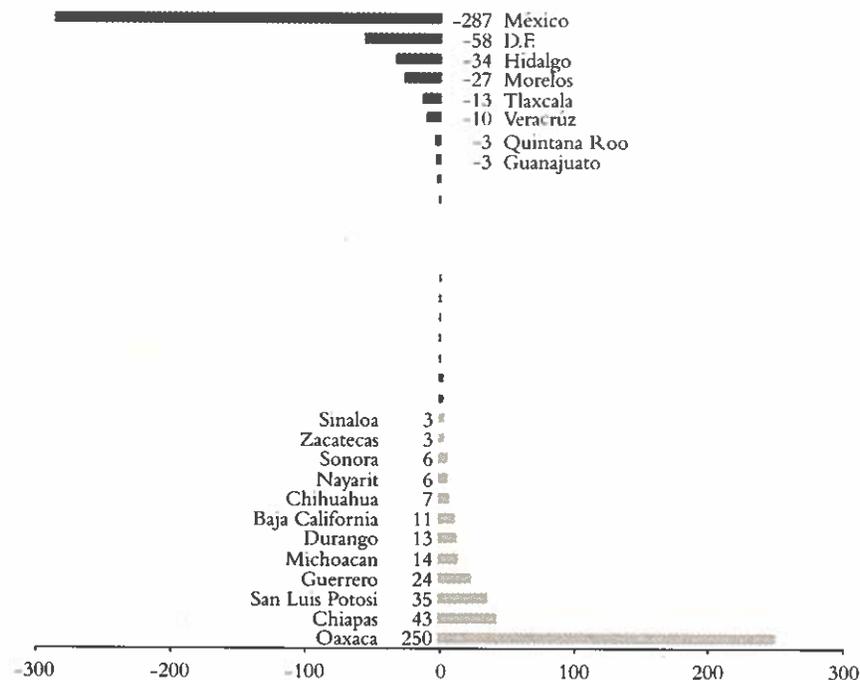
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

calificación más alta), y que los estudiantes de municipios pobres, secundarias técnicas agropecuarias y de origen indígena muestran menores niveles de desempeño académico.

La gráfica IV.4 muestra la integración de una mayor cantidad de criterios de selección y su efecto en la ampliación de la cobertura de ingreso para los grupos desfavorecidos. La población estudiantil provino de 29 entidades del país; destacan la presencia de Oaxaca, Estado de México, Chiapas, Puebla y Veracruz. En la gráfica IV.5 se observa, por una parte, la efectividad de selección de los criterios TVsec, Selendi y Muni, los cuales aumentaron las posibilidades de acceso de aspirantes que no hubieran sido elegidos con el empleo del mérito vía la calificación como único criterio de selección y, por otra, se muestra el carácter incluyente de los criterios, es decir los aspirantes al no ingresar por el primer criterio de atributo en cuanto a su condición podrían hacerlo por el segundo.

En resumen, el ingreso de estudiantes con antecedentes de formación agrícola, de zonas rurales y de alta marginalidad representan poco más de la mitad de los alumnos aceptados para iniciar sus estudios en 2009, lo que puede apreciarse en la gráfica IV.6. De igual forma, una comparación entre los ingresos de 2007 y 2009 evidencia el efecto que tuvo la aplicación de los criterios de ingreso 2008, al promover el acceso a la educación media superior y superior a jóvenes en condiciones de desventaja.

GRÁFICA IV.6. Diferencias del comparativo de escenarios por criterios 2007 vs. criterios



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Administración Escolar.

AVANCES Y RETROCESOS PARA LA INCLUSIÓN

Modificar los criterios de ingreso y romper con la lógica meritocrática mediada por el examen de conocimientos no garantiza de ninguna manera la equidad educativa (Silva, 2010). Así, en la UACH se avanzó en la definición e implementación de mecanismos para el ingreso, pero los efectos de un cambio institucional de esta naturaleza colocaron a la universidad frente al dilema de la permanencia y el egreso. Como ha afirmado Tinto (2004), la democratización en el ingreso puede pasar de ser una “puerta abierta” a ser una “puerta giratoria”, por lo que es necesario revalorar las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos.

Una política verdaderamente comprometida con la equidad supone, por lo tanto, una atención enfocada y articulada que considere tanto los atributos socioeconómicos que distinguen a los grupos que se pretende favorecer como las condiciones institucionales de las instituciones educativas que inciden en el trabajo pedagógico y, necesariamente, en las trayecto-

rias escolares. En este sentido, las condiciones institucionales pueden inhibir o potenciar el cambio escolar, por lo que son un campo fértil que debe atenderse para avanzar en las rutas hacia la equidad. En el caso de Chapingo, tales condiciones parecer ser las idóneas para implementar una política que atienda la diversidad y avance hacia la equidad. Como señalamos en el capítulo anterior, la política asistencial y de apoyo para los estudiantes es integral y las capacidades académicas traducidas en las características de los profesores, 95 por ciento de ellos de tiempo completo y altamente capacitados, se asumen como favorables para apoyar a los estudiantes en sus trayectorias académicas.

El cuadro IV.1 muestra la composición de la matrícula universitaria a julio de 2013, la cual incluye cinco generaciones de ingreso a la PA. Se aprecia el cambio proporcional que ha tenido la participación de las entidades federativas de 2007 a 2013, al considerar la totalidad de la matrícula estudiantil. Destaca el incremento en entidades como Oaxaca, Sonora, Chihuahua y Guerrero; así como el decremento en otras, como el Estado de México y el Distrito Federal. En términos nominales el aumento de la matrícula se distribuyó en un mayor número de entidades. Oaxaca, Puebla, Guerrero y Veracruz, son las entidades donde se ha concentrado una mayor población de grupos socialmente vulnerables e indígenas.

CUADRO IV.1. Proporción de matrícula estudiantil por entidad federativa, 2013

Entidad	Matrícula	Porcentaje	Entidad	Matrícula	Porcentaje
Oaxaca	1786	21.21	Jalisco	91	1.08
México	1621	19.25	Querétaro	91	1.08
Puebla	941	11.17	Chihuahua	91	1.08
Veracruz	681	8.09	Campeche	83	0.99
Chiapas	656	7.79	Nayarit	67	0.80
Guerrero	337	4.00	Aguascalientes	42	0.50
Hidalgo	336	3.99	Tabasco	39	0.46
Guanajuato	236	2.80	Sinaloa	38	0.45
Durango	209	2.48	Yucatán	37	0.44
Morelos	181	2.15	Quintana roo	31	0.37
San Luis potosí	178	2.11	Tamaulipas	30	0.36

CUADRO IV.1. Proporción de matrícula estudiantil por entidad federativa, 2013 (continuación)

Entidad	Matrícula	Porcentaje	Entidad	Matrícula	Porcentaje
Michoacán	150	1.78	Sonora	14	0.17
Distrito federal	120	1.42	Coahuila	13	0.15
Zacatecas	106	1.26	Colima	9	0.11
Tlaxcala	106	1.26	Nuevo León	6	0.07
Baja california	94	1.12	Baja california sur	2	0.02

Fuente: Departamento de Servicios Escolares (2014).

CUADRO IV.2. Cambio porcentual de la matrícula entre 2007 y 2013 por entidad federativa

Entidad	Porcentaje	Entidad	Porcentaje
Sonora	250	Tabasco	30
Chihuahua	203	Colima	29
Guerrero	174	Zacatecas	19
San Luis potosí	174	Hidalgo	16
Sinaloa	153	Chiapas	15
Oaxaca	126	Nayarit	14
Baja california	114	Campeche	9
Durango	109	Morelos	9
Michoacán	69	Guanajuato	5
Coahuila	63	Querétaro	3
Tamaulipas	58	Baja california sur	0
Aguascalientes	56	México	-2
Quintana roo	55	Jalisco	-4
Tlaxcala	43	Yucatán	-10
Puebla	34	Nuevo León	-14
Veracruz	34	Distrito federal	-19

Fuente: Departamento de Servicios Escolares (2014).

CUADRO IV.3. Comparación de medias según criterios de ingreso y calificación del examen de admisión, ingreso 2008

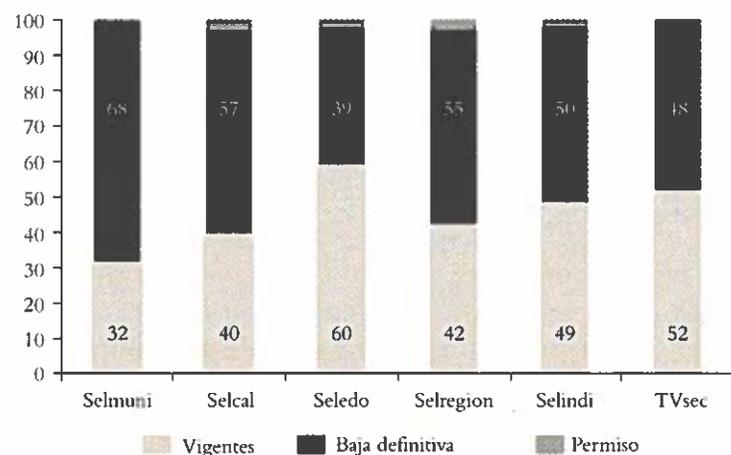
Promedio	Número	Criterio	Prueba de Duncan
64.74	331	Seledo	A
53.94	242	Selcal	B
54.26	237	Selregion	B
54.10	77	TVsec	B
52.81	173	Selindi	C
49.31	25	Selmuni	D

Fuente: Elaboración propia; Promedio con diferente letra en cada criterio es estadísticamente significativo (Duncan,  $p < 0.05$ ).

Para la cohorte 2008, el ingreso se integró como se muestra en el cuadro IV.3. De acuerdo con el procedimiento de selección y el orden de aplicación de los criterios resulta explicable que los criterios Seledo, Selregion y Selcal obtengan los mayores promedios de calificación del examen de admisión, toda vez que la selección es por mérito asociado al desempeño académico. En tanto que los criterios TVsec, Selindi y Selmuni obtuvieron los más bajos promedios. Al aplicar la prueba de comparación de medias de Duncan se obtuvieron tres grupos de calificación-criterio claramente diferenciados.

Una de las principales interrogantes que se plantea en esta investigación está relacionada con indicadores de permanencia y deserción para cada criterio de ingreso. La gráfica IV.7 muestra la tasa de deserción y vigencia de los estudiantes ingresados por criterio de selección en 2008, y el acumulado a junio de 2013. Destacan los grupos Seledo con las calificaciones de ingreso más altas y con la mayor proporción de estudiantes que continúan vigentes; así como Selmuni con las calificaciones de ingreso más bajas y con la proporción de estudiantes inscritos más baja. Esto en principio parece un comportamiento lógico y congruente, tratándose de dos grupos con niveles académicos contrastantes y asumiendo que los estudiantes, en general, no disponen de mecanismos ni herramientas de acompañamiento que les permitan atender los requerimientos del nivel que cursan (Buendía y Rivera, 2018).

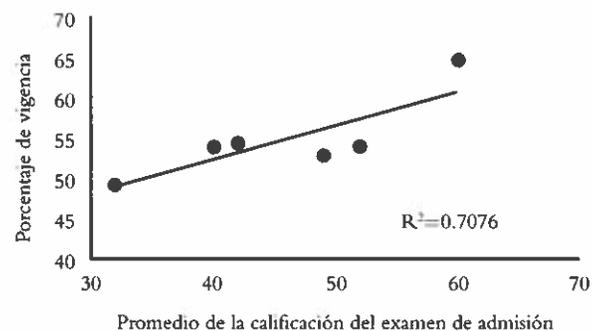
GRÁFICA IV.7. Tasa de deserción y vigencia de los estudiantes ingresados por criterio de selección en 2008 y acumulado a junio de 2013 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, este proceso resulta relevante puesto que en la definición de los criterios de ingreso se consideró el establecimiento de estrategias de acompañamiento para los estudiantes. Estos resultados hasta 2013 mostraban que la UACH, si bien avanzó en el ingreso inclusivo, no había incorporado en su estructura académica y de apoyo, políticas institucionales dirigidas al acompañamiento de los estudiantes con situación académica de riesgo.

GRÁFICA IV.8. Correlación entre la calificación del examen de admisión y el porcentaje de alumnos vigentes, por criterio; ingreso 2008, acumulado a 2013



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

CUADRO IV.4. Promedio de calificaciones de ingreso 2008, según estatus académico, a 2013

Criterio	Seleccionados	Vigentes	Baja definitiva
Selmuni	49.37	49.10	49.35
Selcal	55.94	56.10	55.82
Seledo	64.74	65.70	63.13
Selregion	54.26	54.70	53.77
Selindi	52.81	53.10	52.60
TVsec	54.10	55.20	52.89

Fuente: Departamento de Servicios Escolares (2014).

El nivel de correlación entre el promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes que ingresaron por cada criterio de selección en 2008, así como el porcentaje de estudiantes vigentes en cada grupo fue de 0.71 (gráfica IV.9), lo cual demuestra la existencia de una dependencia entre variables y, en consecuencia, la necesidad de una alternativa de intervención para atender la deserción escolar y cuestionar ¿quiénes se van? En el cuadro IV.4 se aprecian las calificaciones promedio de los grupos de estudiantes por criterio de ingreso y estatus. Al aplicar una comparación de medias de Duncan, se obtuvo que los estudiantes dados de baja corresponden a un

CUADRO IV.5. Comparación de medidas de calificación de examen de ingreso, por tipo de estatus; ingreso 2008, actualización a 2013

Prueba Duncan	Media	Cantidad	Estatus
A	62.00	525	1 vigente
A	61.65	23	3 permiso
B	52.88	537	2 baja definitiva

Fuente: Elaboración propia; Promedio con diferente letra en cada criterio es estadísticamente significativo (Duncan,  $p < 0.05$ ).

grupo diferente respecto a su calificación en el examen de ingreso. A partir de esta información se puede inferir que la baja definitiva acumulada de 2008 a 2013 corresponde a los estudiantes seleccionados e inscritos que obtuvieron las calificaciones más bajas en el examen de admisión, independientemente del criterio aplicado para su selección.

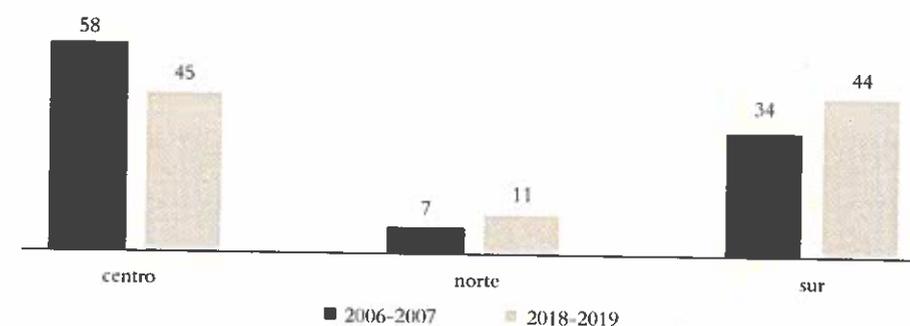
El modelo de selección utilizado por la UACH da cuenta de que a la universidad ingresan estudiantes con perfiles académicos, sociales, culturales y geográficos claramente diferenciados por los criterios de ingreso. Sin embargo, una vez aceptados se incorporan a un escenario académico, asistencial y de apoyos comunes, ignorando de manera consciente sus diferencias y pertenencias a distintos grupos sociales y los estudiantes enfrentan los rezagos derivados de su origen.

#### A DIEZ AÑOS DE MIRARNOS EN EL ESPEJO

Para dar cuenta de los cambios que los criterios de ingreso a la UACH trajeron respecto a la inclusión de jóvenes en condiciones desfavorables, presentamos un análisis por criterio y por región para el periodo 2008-2018. Con el propósito de valorar el efecto de implementar los criterios de selección aprobados en 2008, comparamos dos periodos escolares: el anterior a la implementación de los criterios (2007-2008) y el ciclo 2018-2019. Dividimos en tres regiones el país en función del récord histórico de ingreso por entidad a la UACH, a fin de sistematizar dicha comparación: norte, centro y sur. La primera incluye las entidades federativas de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Guanajuato, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas. La región centro considera Aguascalientes, Colima, Ciudad de México, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala. Por último, en la zona sur, Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

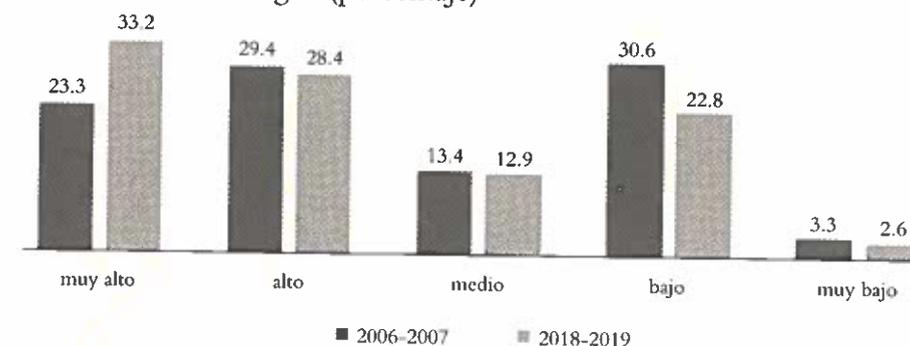
Los datos ponen de relieve que hay un incremento en la proporción de estudiantes que ingresaron a la PA en los periodos que comparamos. Entre los ciclos 2007-2008 y 2018-2019, el aumento fue de 7 a 11 por ciento, y de 34 a 44 por ciento, para las regiones del norte y sur del país, respectivamente. De igual forma, la población de estudiantes provenientes de entidades con muy alta y alta marginalidad se incrementó de 52 a 62 por ciento de sus respectivas poblaciones, en tanto que los provenientes de entidades con baja y muy baja marginalidad (según datos de Conapo) pasaron de 34 a 25 por ciento (gráficas IV.9 y IV.10).

GRÁFICA IV.9. Matrícula total de la UACH según región geográfica de origen (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA IV.10. Matrícula total de la UACH según nivel de marginación de la entidad de origen (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

Con el fin de valorar el comportamiento de los criterios de ingreso a la luz de su éxito como promotores de inclusión, enseguida se analiza el egreso para las cohortes que entraron de 2011 a 2019, los datos se han organizado por criterio de ingreso con el que fueron seleccionados los aspirantes. En los cuadros IV.6 y IV.7 se presenta la eficiencia terminal nominal y estimada con base en el número de estudiantes que ingresaron en cada cohorte y el número de estudiantes egresados para dichas cohortes. Los porcentajes de egreso se mantuvieron estables dentro de cada criterio de ingreso, Seledo registró una eficiencia terminal de 0.62, la más alta, siguen en orden descendente Selcal con 0.51, TVsec con 0.49, Selreg con 0.48, Selindi

CUADRO IV.6. Egresados de la Preparatoria Agrícola, según criterio de ingreso; cohortes de egreso

Tipo de criterio	Año	Criterio de ingreso							Total
		Seledo	Selindi	TVsec	Sectec	Selmuni	Selregio	Selcal	
Mérito	2011	215	87	41	0	8	108	105	564
Atributo	2012	213	77	48	20	11	103	65	537
Atributo	2013	225	91	44	37	14	112	64	587
Atributo	2014	228	74	77	64	24	125	58	650
Atributo	2015	201	100	72	51	17	118	49	608
Mérito	2016	246	103	60	49	66	107	42	673
Mérito	2017	249	55	63	42	65	94	51	619
	2018	224	118	68	48	56	129	62	705
	2019	209	99	63	38	66	124	71	670
	Total	2 010	804	536	349	327	1 020	567	5 613

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

CUADRO IV.7. Porcentaje de eficiencia terminal en la Preparatoria Agrícola, según criterio de ingreso; cohortes de egreso

Tipo de criterio	Criterio de ingreso	Año										Promedio
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		
Mérito	Seledo	0.65	0.59	0.61	0.62	0.57	0.66	0.60	0.59	0.67	0.62	
Atributo	Selindi	0.52	0.41	0.47	0.50	0.43	0.48	0.34	0.52	0.46	0.46	
Atributo	TVsec	0.53	0.56	0.47	0.54	0.50	0.42	0.42	0.50	0.49	0.49	
Atributo	Sectec	0.00	0.42	0.52	0.54	0.46	0.43	0.38	0.48	0.42	0.41	
Atributo	Selmuni	0.32	0.34	0.48	0.43	0.25	0.49	0.42	0.41	0.42	0.39	
Mérito	Selregio	0.46	0.43	0.47	0.50	0.51	0.46	0.38	0.53	0.60	0.48	
Mérito	Selcal	0.44	0.38	0.48	0.50	0.56	0.52	0.42	0.61	0.70	0.51	

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

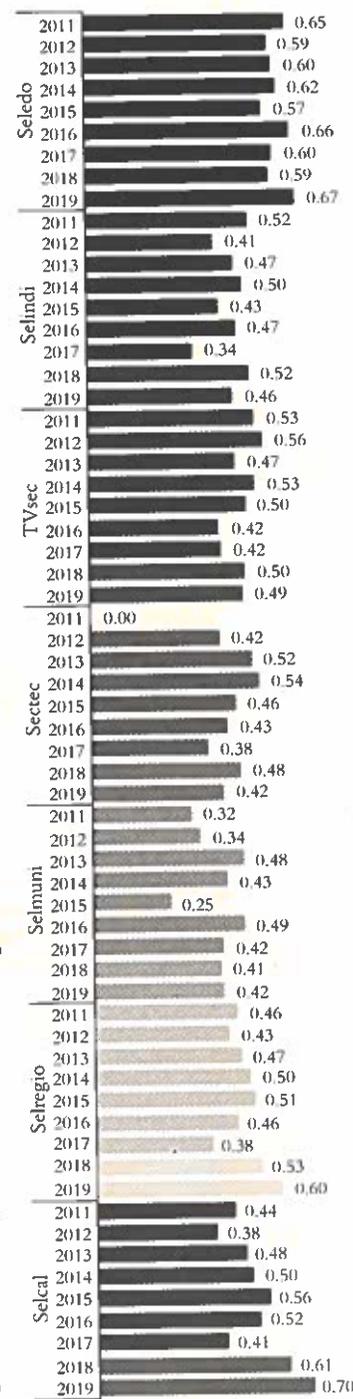
con 0.46, Sectec con 0.41 y Selmuni con una eficiencia terminal de 0.39, la más baja. La estabilidad en las proporciones de egreso dentro de cada criterio y las diferencias entre los mismos es el resultado combinado de los recursos académicos e intelectuales disponibles y los recursos de apoyo casi nulos ofrecidos a los estudiantes por la institución, especialmente durante los primeros años de su incorporación al nivel medio superior universitario en la Universidad.

En la información presentada se aprecia que los criterios con mayor asociación con el mérito académico (Seledo, Selreg y Selcal) son los que tuvieron la mayor cantidad de estudiantes matriculados; que sumadas las nueve cohortes registraron 3597 egresados y representan 63 por ciento del total de egresados en dicho periodo. Debemos tener en cuenta que dichos criterios se establecieron para fortalecer el carácter nacional de la universidad y garantizar en ella la presencia de estudiantes de todo el país, así como que la población total de quienes realizaron el examen de admisión constituye una importante mayoría. Por su parte, los criterios asociados con algún atributo socioeconómico de vulnerabilidad (Selindi, TVsec, Sectec, Selmuni) suman un total de 2016 alumnos y representan 37 por ciento del total de egresados en el mismo periodo.

Un cuestionamiento, que es al mismo tiempo una preocupación, ha guiado nuestra investigación: ¿por qué no invertir los porcentajes de egreso y procurar que sean más los egresados del nivel medio superior provenientes de grupos socialmente vulnerables? Los datos de las gráficas IV.11 y IV.12 sugieren diversos comportamientos que pueden explicar parte de la pregunta planteada. La gráfica IV.11 da cuenta de la trayectoria de los porcentajes de eficiencia terminal de cada cohorte de egreso (2011-2019), según el criterio de ingreso aplicado; en tanto que la gráfica IV.12 muestra la cantidad de egresados para las mismas cohortes.

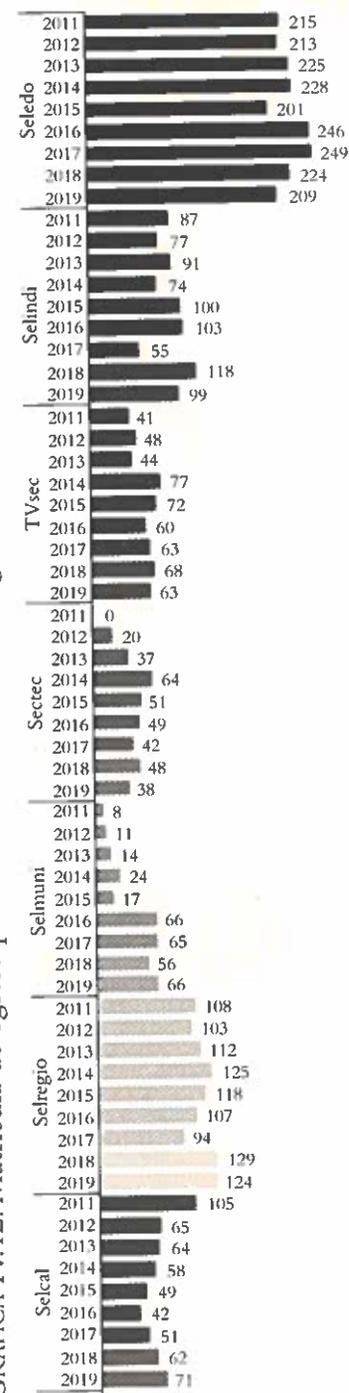
Si consideramos que cada uno de los criterios de selección tiene un procedimiento de ejecución determinado, una población objetivo y un tope máximo de aspirantes a seleccionar, y si tenemos en cuenta, además, que la UACH establece cada año una meta de matriculación para el nuevo ingreso al nivel medio superior, se puede suponer que si se incrementa el tope máximo de selección de alguno de los criterios, se verían disminuidos en consecuencia en el número de aspirantes seleccionados por los criterios de ingreso posteriores, cuya población objetivo es similar, en virtud de que los criterios de selección se ejecutan en el orden que se expone en la gráfica IV.11, y que el criterio Selcal (último en aplicarse) constituye un

GRÁFICA IV.11. Eficiencia terminal para diferentes cohortes de egreso (2011-2019), según criterio de ingreso



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA IV.12. Matrícula de egreso para diferentes cohortes de egreso (2011-2019), según criterio de ingreso



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

CUADRO IV.8. Trayectorias por criterio de ingreso, ingreso-egreso, PA (datos acumulados de las cohortes de ingreso 2008-2011)

Tipo de criterio	Criterio de ingreso	Ingreso			Egreso			Porcentaje de ingreso-egreso		
		Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Mérito	Seledo	577	845	1422	350	550	900	60.66	65.09	63.29
Atributo	Selindi	261	435	696	144	190	334	55.17	43.68	47.99
Atributo	TVsec	155	246	401	94	131	225	60.65	53.25	56.11
Atributo	Sectec	93	145	238	53	70	123	56.99	48.28	51.68
Atributo	Muni	59	83	142	31	28	59	52.54	33.73	41.55
Mérito	Selregio	387	577	964	213	244	457	55.04	42.29	47.41
Mérito	Selcal	255	402	657	137	158	295	53.73	39.30	44.90
Total		1 787	2 733	4 520	1 022	1 371	2 393	57.19	50.16	52.94

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA. El cuadro muestra los datos acumulados de los criterios que consideran la misma población objetivo: Selindi + Calindi, TVsec + Caltv; Sectec + Calsectec; Muni + Selmuni.

recurso final para completar la meta de matriculación. Esto significa que, si se cubrieran íntegramente las cuotas de ingreso con los criterios anteriores, entonces el criterio Selcal no tendría cuota de selección, lo cual sería deseable si el objetivo fuera incorporar a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, dicho criterio da cuenta de una cantidad insuficiente

de alumnos para cubrir las cuotas de ingreso autorizadas para los criterios asociados a un atributo socioeconómico (Selindi, TVsec, Sectec, Selmpio); no así para los criterios asociados con un mérito académico (Seledo y Selreg); mismos que cubren totalmente sus cuotas de ingreso. Lo anterior confirma que la aplicación de un solo examen y su calificación general sigue colocando en desventaja a los aspirantes provenientes de condiciones socioeconómicas vulnerables.

Por otra parte, se puede apreciar en la gráfica IV.11 para las cohortes de egreso 2018 y 2019, un incremento en los porcentajes de eficiencia terminal en prácticamente todos los criterios utilizados. Este comportamiento se atribuye al efecto que tuvo el programa de acompañamiento académico para alumnos con bajo rendimiento escolar que se implementó para esas generaciones. El resultado sugiere que existe un efecto directo en la permanencia académica de los alumnos cuando la institución implementa diversas estrategias enfocadas para tal propósito, como veremos más adelante.

En el cuadro IV.7 se presentan las trayectorias académicas de estudiantes desde su ingreso al nivel medio superior y en el cuadro IV.8 las trayec-

CUADRO IV.9. Trayectorias por criterio de ingreso, ingreso-egreso, nivel licenciatura (datos acumulados de las cohortes de ingreso 2011-2014)

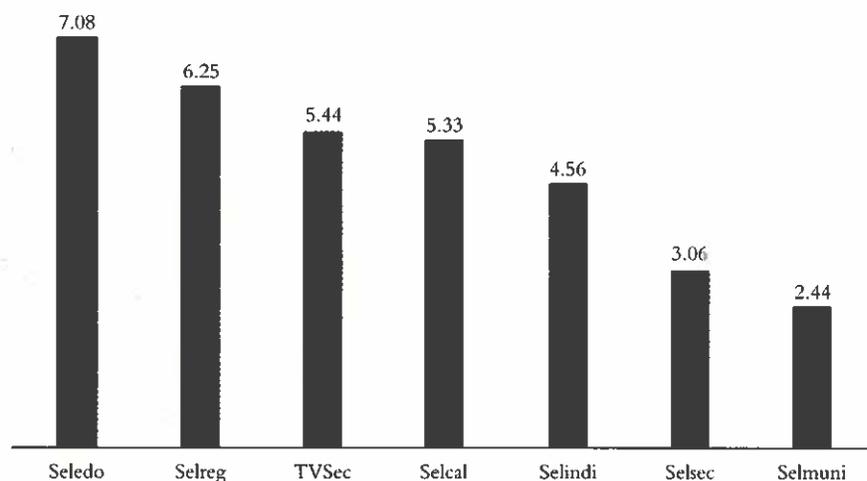
Tipo de criterio	Criterio de ingreso	Egreso licenciatura			Porcentaje de ingreso-egreso		
		Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Mérito	Seledo	319	478	797	55.29	56.57	56.05
Atributo	Selindi	134	162	296	51.34	37.24	42.53
Atributo	TVsec	78	116	194	50.32	47.15	48.38
Atributo	Sectec	50	63	113	53.76	43.45	47.48
Atributo	Muni	30	26	56	50.85	31.33	39.44
Mérito	Selregio	189	207	396	48.84	35.88	41.08
Mérito	Selcal	121	140	261	47.45	34.83	39.73
Total		921	1 192	2 113	51.53	43.61	46.74

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA. El cuadro muestra los datos acumulados de los criterios que consideran la misma población objetivo: Selindi + Calindi, TVsec + Caltv; Sectec + Calsectec; Muni + Selmuni

torias académicas en el nivel licenciatura, para el análisis se acumularon los datos de las cohortes 2008-2015, 2009-2016, 2010-2017 y 2011-2018; los cuadros exponen los datos por criterio de ingreso, género y nivel de estudio (nivel medio superior y superior); al analizar la información por género, se observa que las mujeres presentan un mayor porcentaje de egreso con respecto a los hombres en la suma de todas las cohortes que se consideran. Por otra parte, el análisis por nivel de estudio arroja que es en el nivel medio superior donde se presentan los porcentajes de abandono escolar más altos (el abandono escolar es el porcentaje complementario de la eficiencia terminal) y diferenciados entre criterios de ingreso, mientras que para el nivel licenciatura se presentan porcentajes relativamente bajos de abandono escolar: 4.4, 4.2, 7.5 y 7.4 por ciento para la cohorte de egreso 2015, 2016, 2017 y 2018, respectivamente.

Un análisis comparativo de los porcentajes de abandono escolar entre criterios de ingreso para el nivel licenciatura, para las cohortes de egreso 2015-2018 se expone en la gráfica IV.13, en la que se aprecia que los criterios Seledo y Selreg asociados con mérito académico son los que presentan los mayores porcentajes de abandono escolar; es necesario aclarar que no se especifica el tipo de bajas definitivas, por lo que es posible que estas hayan sido motivadas por solicitud del estudiante, que quizá pretendió incorporarse a otra institución educativa, en tanto que los criterios Selindi, Sectec,

GRÁFICA IV.13. Promedio de los porcentajes de abandono escolar en licenciatura, según criterio de ingreso (cohortes de egreso 2015-2018)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

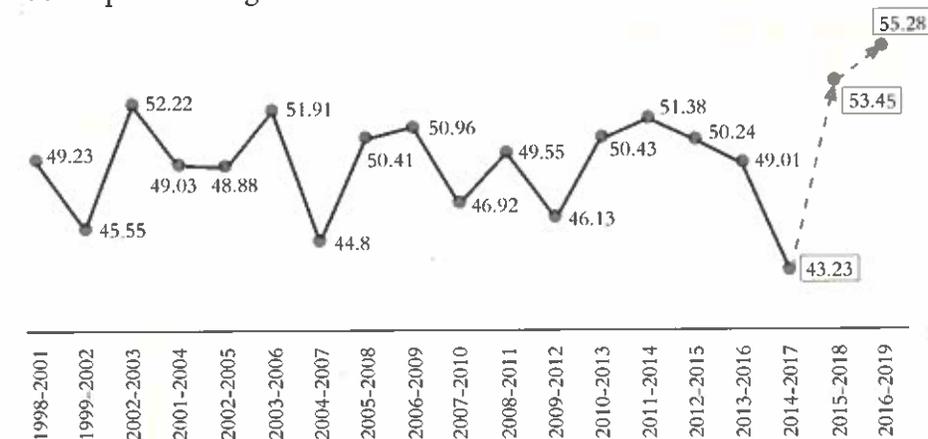
TVsec, Selmuni presentan los porcentajes más bajos de abandono escolar, destaca que este último criterio sea el que ocupa el porcentaje más bajo, lo cual significa que los estudiantes de este grupo que logran acreditar el nivel medio superior e ingresan a alguna de las carreras de la UACH han generado la capacidad académica suficiente para cursar la carrera y no están dispuestos a abandonar la institución.

Lo anterior confirma que es en el nivel medio superior y más específicamente en el primer año de inserción a la vida universitaria donde se deben concentrar la mayoría de los esfuerzos de acompañamiento académico, y con eso promover una mayor y mejor inserción de los estudiantes en la universidad. El nivel medio superior ejerce una función de "filtro" para los estudiantes, de tal manera que aquellos que logran resolver todos los problemas y requerimientos académicos del nivel, se incorporan a la licenciatura diluyéndose el efecto del criterio de ingreso.

EGRESO DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA Y EL PROPEDEÚTICO

El egreso de estudiantes del nivel medio superior de la UACH es, a fin de cuentas, el resultado más importante del efecto de todas las acciones académicas y de los recursos humanos, materiales y económicos que la universidad destina para la realización de una sus funciones sustantivas: la docencia. Es necesario recordar que 98 por ciento de los estudiantes que

GRÁFICA IV.14. Eficiencia terminal histórica del programa académico de Preparatoria Agrícola



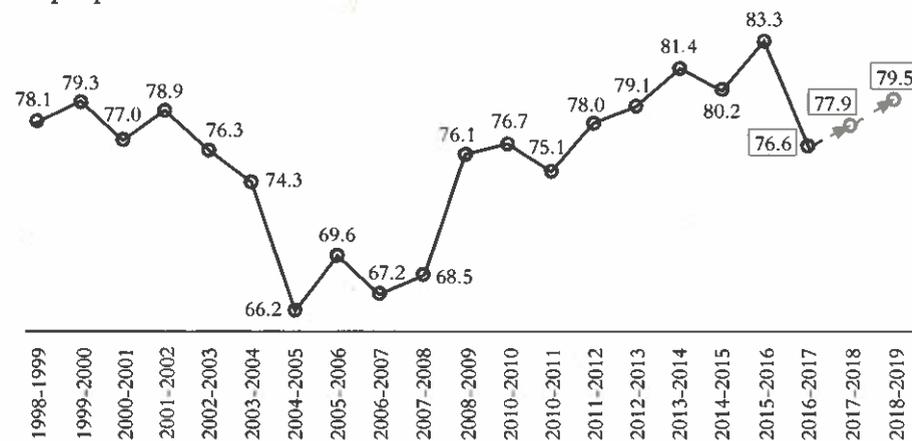
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

egresan de la PA continúan sus estudios de nivel superior en la UACH. El director de la PA afirmaba que “cada uno de los estudiantes que egresa y se incorpora al nivel superior justifica la inversión hecha, más cuando se trata de egresados pertenecientes a grupos, etnias o regiones de alta vulnerabilidad social” (entrevista con el director).

Históricamente la eficiencia terminal de la Preparatoria Agrícola ha sido relativamente baja. De 1998 a 2019 registró un promedio de 49.4 por ciento. No obstante, el nivel académico se considera alto, según los resultados de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2018. Los datos históricos de eficiencia terminal reportados por la Subdirección de Administración Escolar de la Dirección General Académica, se presentan en la gráfica IV.14.

En mayo de 2017 la cohorte de estudiantes 2014-2017, próxima a egresar en ese momento, registró una eficiencia terminal de 43.23 por ciento, el porcentaje más bajo de los últimos 19 años. Para el siguiente ciclo escolar, la cohorte de alumnos 2015-2018 logró incrementar el porcentaje a 53.45 por ciento, y para la cohorte 2016-2019 se alcanzó el porcentaje de eficiencia terminal más alto en la historia de la Preparatoria Agrícola: 55.28 por ciento. Además, es necesario hacer algunas consideraciones: de los 1212 alumnos de la cohorte 2016-2019, 670 (55.28%) egresaron de la preparatoria y cursaron el primer semestre de alguna carrera de la UACH, siete alumnos de la misma cohorte están vigentes y tienen rezago

GRÁFICA IV.15. Eficiencia terminal histórica del programa académico de propedéutico



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

por haber tenido baja temporal, ocho alumnos de la misma cohorte egresaron, pero solicitaron baja para incorporarse a otra institución educativa, 42 alumnos actualmente ejercen baja temporal por diversos motivos. Se estima que de los alumnos con permiso y rezago solo egrese una cantidad estimada de 50 por ciento,  $(7 + 42)/2 = 24$ , lo cual da 1.98 por ciento adicional de alumnos egresados con rezago, que sumados a los ya egresados sumarán un 57.26 por ciento, dato que se verá reflejado en la eficiencia terminal acumulada.

En cambio, la eficiencia terminal del nivel propedéutico ha sido relativamente alta, de 1998 a 2019 registró un promedio de 76.28 por ciento, incluso con el proceso de descentralización de este ciclo formativo a nivel nacional en varias sedes de la universidad. Un asunto pendiente es que en la información sobre el egreso del propedéutico no se desglosa por unidad académica, lo cual podría contribuir al diseño de acciones de intervención en cada una de las sedes en que se imparte. Los datos históricos de eficiencia terminal reportados por la Subdirección de Administración Escolar de la Dirección General Académica, se presentan en la gráfica IV.15.

De igual forma, a nivel preparatoria, la cohorte de estudiantes 2016-2017 próxima a egresar en ese entonces (junio de 2017), registró una eficiencia terminal de 76.6 por ciento, ligeramente por arriba de la media histórica; para el siguiente ciclo escolar, la cohorte de alumnos 2017-2018 logró incrementarla a 77.9% y la cohorte 2018-2019 alcanzó 79.5 por ciento. Además, es necesario precisar que los datos de eficiencia terminal registrados por la Subdirección de Administración Escolar consideran para el cálculo del indicador a todos los alumnos del nivel propedéutico, independientemente del campus en que lo cursan; para el dato de eficiencia terminal del ciclo 2018-2019, en cambio, se consideran solo los alumnos de ingreso a la sede Chapingo. De los 458 alumnos de la cohorte 2018-2019, 364 (79.5%) egresaron del nivel propedéutico y cursaron el primer semestre de alguna carrera de la UACH, 20 alumnos se dieron de baja temporal por diversos motivos. Se estima que la mitad de los alumnos con permiso temporal egrese, es decir 2.2 por ciento adicional de alumnos egresados con rezago, que sumados a los egresados acumularán 81.7 por ciento, dato que se verá reflejado en la eficiencia terminal acumulada.

En el análisis de egreso es importante evaluar no solo cuántos estudiantes terminan sino quiénes son, en congruencia con el perfil de los estudiantes y a propósito de los criterios de ingreso aplicados por la universidad, a fin de contribuir a la equidad. La información que se presenta en el cuadro

IV.9 corresponde a estudiantes de las cohortes de ingreso 2012-2014, cuyas generaciones ya han egresado de la Preparatoria Agrícola. La información es relevante en virtud de que genera indicadores académicos que sugieren algunas debilidades y fortalezas de las trayectorias académicas.<sup>2</sup>

Por último, se puede observar que ingresó un porcentaje promedio de 29.30 por ciento de alumnos por haber obtenido la más alta calificación en el examen de admisión de cada entidad (Seledo), 15.7 por ciento de seleccionados indígenas (Selindi + Calindi), 9.1 por ciento de alumnos provenientes de los municipios más pobres del país (Selmuni + Calmuni).

CUADRO IV.10. Tasa de ingreso-egreso de la Preparatoria Agrícola, promedio de las cohortes de ingreso 2012-2014 (porcentaje)

Criterios de selección	Mujeres		Hombres		Total		Proporción de egreso
	Ingreso	Egreso PA	Ingreso	Egreso PA	Ingreso	Egreso	
Seledo	9.50	6.30	19.80	11.40	29.30	17.70	60.41
Selindi	5.60	2.70	7.90	3.10	13.50	5.80	42.96
TVsec	3.00	1.40	5.00	2.10	8.00	3.50	43.75
Sectec	2.00	1.10	3.50	1.40	5.50	2.50	45.45
Selmuni	2.50	0.80	4.00	1.70	6.50	2.50	38.46
Selregion	7.40	4.00	11.00	4.20	18.40	8.20	44.57
Calindi	0.90	0.40	1.30	0.50	2.20	0.90	40.91
Caltvsec	1.30	0.70	2.00	0.90	3.30	1.60	48.48
Calsectec	1.10	0.50	2.00	0.60	3.10	1.10	35.48
Calmuni	1.20	0.70	1.40	0.50	2.60	1.20	46.15
Selcal	3.00	1.50	4.50	2.00	7.50	3.50	46.67
Total	37.60	20.00	62.40	28.50			

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

<sup>2</sup> No se presenta la información de las generaciones 2015 y 2016, por no disponer de los datos correspondientes de egreso-criterio de ingreso. Sin embargo, los datos de las cohortes presentadas son útiles para el análisis pretendido.

Al contrastar el ingreso con el egreso de cada criterio, destaca que en Seledo hubo un egreso de 60.41 por ciento del total de los seleccionados, en tanto que en Selindi egresó 43 por ciento, y en Selmuni solo 38.46 por ciento. Los datos revelan que a pesar de los esfuerzos de la universidad para que ingresen estudiantes en condiciones de desventaja, estos enfrentan los requerimientos del plan de estudios en condiciones diferenciadas y que para esas generaciones no se establecieron políticas y acciones suficientes para lograr la necesaria equidad de acceso, permanencia y conclusión de los estudios.

La reflexión sobre la equidad en Chapingo no tuvo su origen en un corpus teórico-metodológico sobre la desigualdad, la meritocracia y la justicia educativa. Tampoco nació del análisis de las políticas públicas para la educación superior y la necesidad de sumarse a ellas a fin de recibir un estímulo económico o simbólico. Emergió de su comunidad, del reconocimiento de la especificidad de la universidad, de quienes egresaron hace décadas y reconocieron explícitamente que su tránsito por Chapingo les cambió la vida, que significó la "oportunidad" de transformarse y modificar su entorno, tal como asumimos el fin último de la educación. Las disertaciones teórico-metodológicas vinieron poco después y dieron sentido a nuestro trabajo y a la comprensión de un problema, pero también nos sirvieron para promover acciones con objeto de resolverlo y reconocer que el camino hacia la equidad en educación es sinuoso y largo, pero que vale la pena andarlo.

## V. Redistribuir, acompañar e intervenir: Reconocer la diferencia

En esta tradición el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí [...] esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual solo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él.

*Nancy Fraser*

### DE LA REDISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS:

#### EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA INTERVENCIÓN

El interés por avanzar hacia la equidad en la educación media superior y superior ha pasado en este proyecto por abrir oportunidades a quienes tradicionalmente están en condiciones de desventaja y, al mismo tiempo, generar políticas y prácticas para reconocer la diferencia y generar las condiciones para que los estudiantes participen en toda su potencialidad en la vida escolar (Fraser, 2006). Hemos señalado que la UACH cuenta con una política asistencial a través de la cual los estudiantes reciben becas de manutención y diversos recursos que los apoyan directamente en su estancia material en la universidad. No obstante, además de este tipo de apoyos, académicamente se han diseñado programas para mejorar su desempeño.

Desde que se implementó el modelo de selección de estudiantes por diversos criterios además del mérito académico, se asumió que la justicia como equidad requiere poner especial atención a las trayectorias educativas de los estudiantes, a fin de diseñar e implementar estrategias de intervención cuyo supuesto básico es romper con la fragmentación y la estratificación educativa que caracterizan las trayectorias de los grupos de jóvenes en condiciones desfavorables (Weiss, 2014; Solís y Blanco, 2014).

Para avanzar en este sentido, en el marco del proyecto de investigación se diseñaron distintas estrategias que se implementaron con el apoyo de la PA. A partir de agosto de 2017 se instauró el programa Acompañamiento académico de alumnos de la Preparatoria Agrícola, que consistió en la

instrumentación de acciones afirmativas para disminuir la reprobación y atender con oportunidad las necesidades y conflictos académicos, de tal manera que una mayor cantidad de estudiantes logren culminar su ciclo preparatorio o propedéutico y continuar en la universidad. El programa incluyó: *a)* un proyecto de sensibilización para el personal académico, *b)* un proyecto de asesoría de pares, *c)* asesoría por acompañamiento a grupos específicos de segundo, tercero y propedéutico, *d)* monitoreo del desarrollo de cursos por asignatura: consultas y cuestionarios y *e)* seguimiento de las trayectorias académicas individuales.

#### PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN PARA EL PERSONAL ACADÉMICO (SEMINARIO)

En el marco del proyecto de investigación en el que sustenta este libro, del 23 de mayo al 6 de noviembre de 2018 se realizó en la UACH un seminario interinstitucional organizado por la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). El seminario se denominó “Desigualdad, inclusión y exclusión en la educación media superior y superior en México”. Los objetivos centrales fueron propiciar la reflexión entre el personal académico, estudiantes y directivos de la UACH en torno a la relevancia teórica y empírica de la desigualdad, la inclusión y exclusión en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes mexicanos a la educación media superior y superior y, en segundo lugar, generar acciones afirmativas que promovieran una mayor inclusión en la permanencia y egreso de la población estudiantil de la PA.

Una vez que concluyó el seminario se realizó una síntesis de las presentaciones realizadas por los investigadores que participaron y se distribuyó entre los profesores del departamento; estas han motivado la continuidad del proyecto mediante la realización de actividades académicas de esta naturaleza con la incorporación de profesores de la PA interesados en desarrollar proyectos específicos de investigación o de intervención para los estudiantes y los profesores.

#### PROYECTO DE ASESORÍA DE PARES

Este consistió en implementar la asesoría de unos estudiantes a otros en las asignaturas con mayor índice de reprobación. La intención era focalizar el

apoyo y atención académica en los alumnos de nuevo ingreso, sobre todo durante su primer año universitario (Silva, 2012), y se consideraron tres características fundamentales (Rivera, 2020):

1. En el primer año de tránsito por la universidad ocurre 60 por ciento del abandono escolar. Influyen en este los factores asociados al origen sociocultural y su relación con la procedencia regional, el nivel académico diferenciado en función de la escuela de origen, la edad de los jóvenes —que en promedio es de 15 años, lo que provoca un proceso de “orfandad temprana” que ocurre con la salida del hogar y la llegada a la universidad.
2. Las asignaturas de álgebra I y II históricamente han presentado los índices de no aprobación más altos y lo que influye en el mayor índice de abandono escolar.
3. Sin desconocer las desventajas y retos que esto representa, se trata de aprovechar la oportunidad de promover el sentido de solidaridad entre los estudiantes de grados superiores, incluidos los que cursan la licenciatura, la identidad universitaria chapinguera y aprovechar el talento académico de muchos estudiantes con vocación de compartir y enseñar.

El proyecto de asesoría de pares (PAP) para alumnos de primer año de la PA se inició en 2018 y esta experiencia académica se repitió en 2019 y 2020, aun en las condiciones de la pandemia causada por covid-19. Como lo señala el director de la PA, “ha sido un proceso de acercamientos sucesivos, de ensayo y error, por lo que fue necesario hacer ajustes importantes a través del tiempo” (entrevista con el director). Un aspecto relevante es que contó con apoyo presupuestario asignado por el Consejo Universitario, a fin de motivar la participación de los estudiantes-pares, lo que da cuenta del compromiso institucional con el seguimiento y apoyo a los estudiantes. El PAP incluyó las siguientes actividades:

- a)* Seleccionar a la población de alumnos objetivo, que se realizó con los resultados del examen de admisión, en específico con el análisis de los temas de habilidades numéricas y matemáticas, que resguarda el Departamento de Admisión, Promoción y Becas de la Dirección General Académica. Los alumnos seleccionados para el PAP fueron aquellos que presentaron una combinación simultánea

de aciertos menor que seis en matemáticas y menor que catorce en habilidades numéricas. Según el cuadro V.1, se seleccionó una muestra integrada por estudiantes, hasta sumar un total de 390 con las características descritas. Se definió esta cantidad en virtud de la capacidad de atención de los alumnos de licenciatura registrados para asesoría de pares.

- b) Los estudiantes seleccionados se dividieron en seis grupos especiales —para las clases de matemáticas los grupos en la PA son 23 estudiantes como máximo—. Para el ejercicio 2019 no se conformaron

CUADRO V.1. Frecuencia de alumnos de ingreso 2019, según resultados en habilidades numéricas y matemáticas

Habilidades numéricas y matemáticas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0
6	0	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0
7	1	4	9	10	5	3	0	0	0	0	0
8	3	8	11	14	3	7	2	1	0	0	0
9	0	3	17	15	17	5	6	1	0	0	0
10	0	5	20	14	11	11	2	2	1	0	0
11	0	5	16	21	18	9	7	0	0	0	0
12	0	2	24	37	28	13	3	4	0	0	0
13	1	6	16	28	21	16	6	1	1	0	0
14	1	6	15	26	25	17	10	6	0	0	0
15	1	4	15	24	19	16	24	5	0	0	0
16	1	2	16	25	23	19	14	7	0	1	0
17	0	1	8	15	24	29	10	7	1	0	0
18	0	1	10	17	23	25	18	7	1	0	0
19	0	1	5	12	22	20	19	4	2	1	0
20	0	0	3	12	17	19	11	7	1	1	0
21	0	1	0	5	14	11	12	7	5	1	0
22	0	0	1	4	8	12	7	3	1	0	0

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

CUADRO V.2. Alumnos participantes como asesores de pares en álgebra I, ciclo 2019-2020

Carrera	Participantes
Ciencias económico administrativas	5
Estadística	6
Fitotecnia	1
Ingeniería agroindustrial	8
Ingeniería forestal	3
Irrigación	29
Mecánica agrícola	22
Mecatrónica	5
Preparatoria Agrícola	2
Suelos	2
Zootecnia	2
Horticultura	1
Parasitología	2
Total	88

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

grupos especiales, debido a las observaciones expresadas por los profesores del área de matemáticas que participaron en la primera versión 2018; se mantuvo a los estudiantes en los grupos normales (cuadro V.2).

- c) Se aplicó una evaluación diagnóstica para valorar el nivel de conocimientos previos en matemáticas.
- d) Se asignaron a los seis grupos profesores con una alta habilitación académica y formación docente para la enseñanza de las matemáticas y dispuestos a participar en el proyecto.
- e) Se seleccionaron asimismo los “asesores pares” a través de una convocatoria abierta a los estudiantes de propedéutico y licenciatura, se establecieron como criterios de registro tener 85 de promedio académico general, no haber reprobado asignaturas de matemáti-

cas en su paso por el nivel PA O propedéutico y sin reporte de indisciplina (cuadro V.3).

- f) Se conformaron equipos de cuatro a siete alumnos del PAP, para cada uno de los alumnos asesores-pares, quienes interactuaron durante unas catorce semanas con dos sesiones semanales de asesoría en álgebra I; procurando que cada uno de estos conjuntos fueran alumnos del mismo grupo académico, para facilitar la operatividad de las asesorías.

La selección de estudiantes para el PAP según criterios de ingreso a la universidad da cuenta de que los problemas de desempeño en matemáticas se ubican en los grupos de jóvenes muy vulnerables que ingresan a la universidad (cuadro V.3). Destacan los estudiantes indígenas, los provenientes de municipios pobres, de secundarias técnicas y telesecundarias; en tanto que solo 10 y 19 por ciento de los seleccionados por entidad y por región, que ingresan solo por el criterio de calificación o mérito académico, fueron seleccionados para participar en el PAP.

CUADRO V.3. Alumnos seleccionados al PAP1, según criterio de selección e ingreso a la UACH

Criterio de selección	Inscritos/ criterio	Seleccionados al PAP	Porcentaje
Indígena	208	117	56
Municipio pobre	89	65	73
Secundaria técnica	51	36	71
Mejor de la entidad	268	26	10
Mejor de cada región	186	63	34
Por calificación	139	26	19
Telesecundaria	148	63	43
Total	1 089	396	

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

Para operar el PAP se realizaron dos sesiones de una hora y media por semana, durante catorce semanas, para cada grupo de estudiantes. En cada sesión se reunieron asesor y asesorados para explicar y resolver problemarios o series de ejercicios de la asignatura de álgebra y, en la medida de las posibilidades, detectar alumnos con problemas que podrían afectar el aprendizaje, a fin de canalizarlos a otras instancias como la Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME) y la Unidad Médica. Una debilidad del proyecto ha sido la dificultad para establecer canales formales de comunicación y coordinación del trabajo entre los asesores pares y los profesores titulares de los cursos. En algunos casos existió intercambio de opiniones, pero la comunicación fue a título personal y por decisión propia de algunos profesores y alumnos asesores.

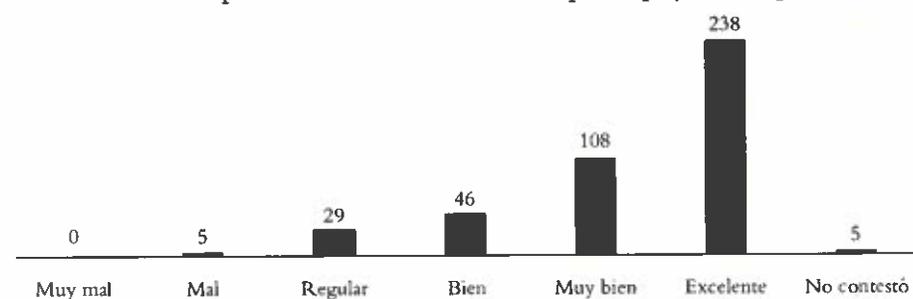
El efecto del proyecto en el nivel de aprobación de álgebra I se evidencia en el total de los alumnos que participaron en el PAP. De los 396 alumnos, 77 por ciento aprobó la asignatura y 23 por ciento no aprobó. De acuerdo con las calificaciones registradas en las actas oficiales de la Subdirección Académica de la Preparatoria Agrícola, para la cohorte 2019 se registraron 386 alumnos reprobados en álgebra I (25% del total de la cohorte), de los cuales 17 alumnos no cursaron la asignatura o excedieron el número de inasistencias permitido. Por otra parte, 369 alumnos reprobaron álgebra I, al haber obtenido una calificación menor que 66 (en la escala de 0 a 100); de estos últimos, 276 alumnos no fueron seleccionados para el PAP y 93 sí participaron en el proyecto. Este primer resultado sugiere que hubo un efecto positivo de la asesoría de pares, pues se trató de la población con mayores deficiencias en matemáticas y solo 93 de 396 reprobaron. No obstante, también se puede inferir que los alumnos reprobados y no participantes en el PAP, necesitan un apoyo mayor.

De la implementación del PAP para las cohortes 2018 y 2019 es posible concluir que la asesoría en el formato alumno-alumno (asesoría de pares), al desarrollar un ambiente de confianza entre los estudiantes, facilita y fortalece los canales de comunicación y refuerza el propósito de brindar la asesoría académica. Derivado de las experiencias y los resultados se sugiere que el PAP se formalice e institucionalice en el Departamento de Preparatoria Agrícola como una estrategia de buenas prácticas académicas, lo que significa que el proyecto cuente —como hasta ahora— con el apoyo presupuestario asignado por el Consejo Universitario. Además, sería importante que sea reconocido por los profesores de matemáticas a fin de fortalecer los canales de comunicación entre profesores y asesores, para una

mayor y mejor coordinación en cuanto a los temas que se trabajan en la asesoría de pares. Otra opción para fortalecer el proyecto es promover que alumnos de licenciatura puedan desarrollar su servicio social en el PAP y con ello implementar una mayor y mejor formación de asesores. También como parte de las estrategias de apoyos al PAP el grupo de investigación ha discutido la posibilidad de impulsar un proyecto de tutorías de profesores que permita dar un seguimiento más cercano y oportuno al desempeño de alumnos, profesores de matemáticas y asesores.

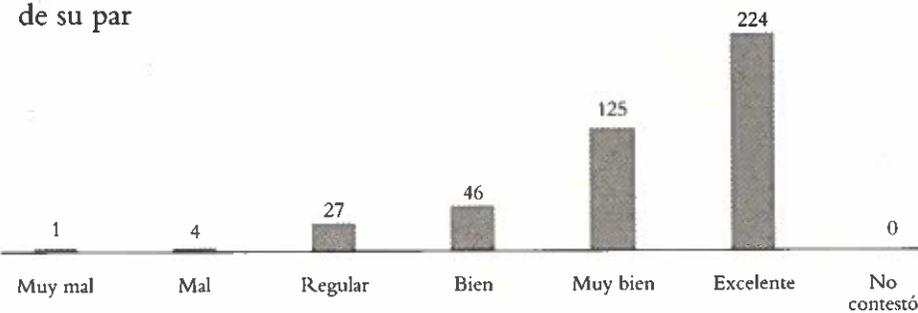
Para fortalecer el proyecto de intervención educativa se realizaron encuestas de opinión con los pares asesores y los estudiantes participantes. En general, ambos actores valoran positivamente el proyecto. Destaca que los alumnos valoran bien la capacidad de los asesores para resolver dudas y su disposición para apoyar, así como las implicaciones positivas que la asesoría

GRÁFICA V.1. Disposición del alumno asesor para apoyar a su par



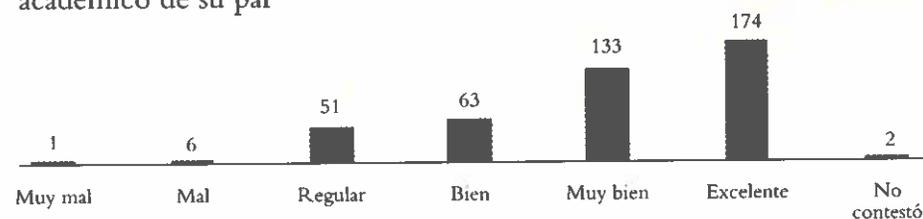
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA V.2. Capacidad del alumno asesor para resolver las dudas de su par



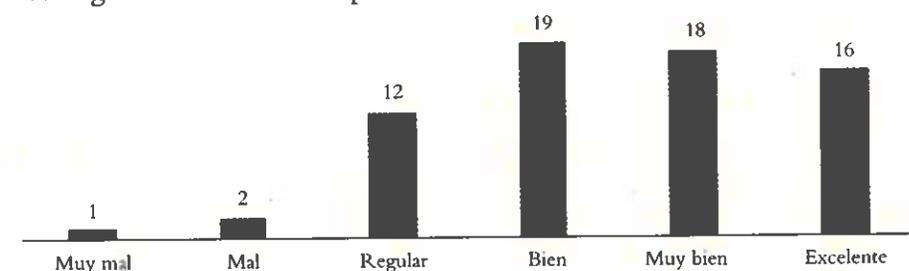
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA V.3. Ayuda de la asesoría para mejorar el desempeño académico de su par



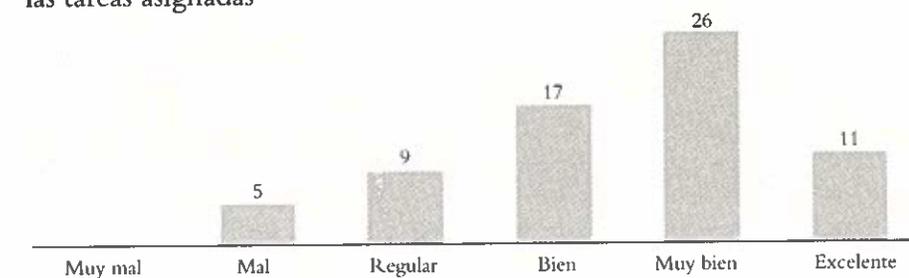
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA V.4. Disposición de los alumnos asesorados para atender las asignaciones del asesor par



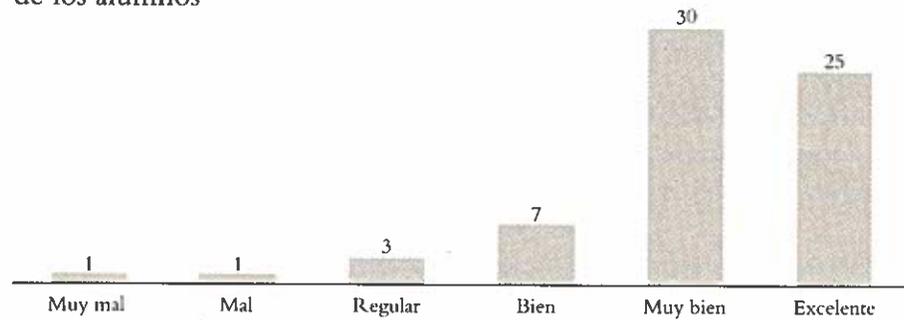
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA V.5. Capacidad de los alumnos asesorados para realizar las tareas asignadas



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA V.6. Ayuda de la asesoría para mejorar el nivel de matemáticas de los alumnos



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

tuvo en el desempeño. Los asesores dijeron que es relevante la disposición de los alumnos asesorados para atender y realizar las actividades asignadas (gráficas V.1 a V.5).

#### Monitoreo del desarrollo de cursos de asignaturas (consultas y cuestionarios)

El monitoreo del desarrollo de los cursos de asignaturas consistió en la aplicación de dos cuestionarios, en dos momentos del desarrollo de los cursos: en el primero y último tercio del semestre. El objetivo fue conocer las condiciones y circunstancias del inicio y cierre de los cursos, respectivamente, e implementar acciones correctivas para problemas que podrían escalar y afectar académicamente las actividades y el ambiente de aprendizaje positivo de alumnos y profesores en el aula. Los cuestionarios se aplicaron a todos los grupos académicos de manera directa y de forma grupal, el primer cuestionario se hizo un mes después de iniciado el semestre y el segundo un mes antes de terminar, esto no fue obstáculo para que en cualquier momento los grupos pudieran presentar alguna situación de inconformidad académica. El director de la PA afirmó que:

De los resultados de esta acción pudieron identificarse varios problemas académicos y, conforme al reglamento para la presentación de inconformidades, se realizan reuniones con alumnos y profesores para hacer las aclaraciones pertinentes, buscar alternativas de solución y llevar a buen término el curso [...] este ejercicio tuvo resultado en algunas asignaturas que históricamente han presentado alto índice de reprobación, como es el caso de

agronomía e introducción a las ciencias experimentales. Tratar los asuntos a tiempo mejora las condiciones para el desarrollo de los cursos, un mejor ambiente en las aulas y un gran efecto en la reducción de la reprobación en estas asignaturas (entrevista con el director).

#### SEGUIMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS INDIVIDUALES

En el marco del proyecto de investigación, las autoridades de la PA implementaron también políticas y acciones de intervención académica que han permitido prevenir y remediar situaciones que podrían afectar el desempeño académico de los estudiantes, de las cuales destaca el Semáforo de riesgo estudiantil. Su finalidad es identificar a la población que se encuentra en determinado nivel de riesgo como resultado de la aplicación de la normatividad académica de la UACH. Eduardo Weiss (2018) afirmó que uno de los aspectos que promueve el abandono escolar en la educación media superior es la existencia de *reglamentos expulsivos*, asunto que en la UACH observamos en el marco del proyecto de investigación.

En este sentido fue fundamental que en el ciclo escolar 2019-2020, después de amplias discusiones en los órganos colegiados de la universidad, entrara en vigor el nuevo Reglamento Académico de Alumnos (RAA), a fin de modificar las oportunidades y modalidades de evaluación para aprobar

CUADRO V.4. Nivel de ingreso: primer año con nuevo reglamento académico, matrícula 2019

	Riesgo	Extraordinarios	Títulos de suficiencia
Verde	Sin riesgo	0	0
Amarillo	Bajo	1	0
Naranja	Medio	2	1
Naranja títulos	Medio	1	2
Rojo primer semestre	Alto	3	3
Rojo segundo semestre en adelante	Alto	4	3

Fuente: Rivera (2021).

las asignaturas de los planes y programas de estudio que se ofrecen, lo que generó una nueva distribución de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia en los siete años que suman la preparatoria y la licenciatura.

A fin de fortalecer las modificaciones al RAA, específicamente los artículos 95 y 98, se implementó la estrategia semáforo de riesgo para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes con el propósito de atender de manera focalizada y preventiva a los estudiantes en riesgo de reprobación. El semáforo considera el derecho a la aplicación de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia I y II, por parte del estudiante (cuadro V.4).

Para el caso específico de las generaciones de ingreso 2017 y 2018 y anteriores y que en 2020 cursaban una licenciatura o ingeniería, el semáforo se confeccionó considerando la aplicación y acumulación de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia por parte de los estudiantes. Lo anterior con base en los artículos 101 y 102 del RAA, para las generaciones de segundo, tercero y propedéutico. Los porcentajes de alumnos en semáforo verde están por arriba de 60 por ciento, a pesar de

CUADRO V.5. Seguimiento de estudiantes en la PA

Semáforo de riesgo Nivel de ingreso: Preparatoria Agrícola			Semáforo de riesgo. Nivel de ingreso: propedéutico		
Riesgo	Extraordinarios	Títulos de suficiencia	Extraordinarios	Títulos de suficiencia	
Verde	Sin riesgo	1	1	1	1
Amarillo	Bajo	2	1	2	1
Naranja	Medio	3 a 4	1 a 2	3	1 a 2
Naranja títulos	Medio	—	2	—	2
Rojo	Alto	5 a 7	1 a 3	4 a 5	1 a 3
Rojo títulos	Alto	—	3	—	3

Fuente: Rivera (2020).

que los resultados que se presentan se refieren a poblaciones diferentes. Es relevante que, de los alumnos de propedéutico, al cierre del primer semestre del ciclo 2019-2020, solo uno por ciento se encontraba en semáforo naranja, población en riesgo de ser dada de baja durante el segundo semestre II del ciclo, lo que representa 7.7 por ciento de la población propedéutica (cuadro V.5).

Las intervenciones institucionales de las que hemos hablado reflejan la necesidad de visualizar la equidad más allá del ingreso a la EMS. El modelo de selección que ha desarrollado la Preparatoria Agrícola es un avance en materia de justicia escolar y puede ser referente para otras instituciones. No obstante, por sí solo no es suficiente. Los esfuerzos en materia de equidad requieren acompañamiento a lo largo de toda la trayectoria escolar. Se trata de buscar los mecanismos que permitan generar un mismo punto de partida y condiciones similares de desarrollo para todos los estudiantes, de tal manera que la culminación exitosa de esta etapa formativa sea, en la medida de lo posible, resultado del esfuerzo individual y no se vea coartada como resultado de la posición social de los estudiantes.

## VI. Vivir la equidad en Chapingo: Tres años que cambian la vida

No una escuela perfecta en una sociedad perfecta  
y dirigida a individuos perfectos, sino una escuela justa,  
lo más justa posible o, mejor aún, lo menos injusta posible.

*François Dubet*

Reflexionar teóricamente sobre la equidad y la justicia educativas ha sido parte de esta investigación, pero nunca se planteó como el único propósito. En palabras de Dubet (2005) hemos pensado también en una escuela justa en un contexto imperfecto, en un sistema político y económico que segmenta y en una escuela que reproduce esas imperfecciones y, al mismo tiempo, las desigualdades, al estilo de Bourdieu en su estudio de la escuela francesa. ¿Origen es destino? Es quizá la pregunta más recurrente en Chapingo, que coloca en el centro del debate las tensiones entre dos conceptos que quisimos volver preceptos en nuestro trabajo: igualdad o desigualdad de posiciones en la estructura socioeconómica, frente a igualdad meritocrática de oportunidades donde la escasez de recursos marca los límites a la promoción de lo que podríamos asumir como justo.

¿Quién podría responder nuestra pregunta? ¿Quién podría confirmar o rechazar si, aun con las limitaciones de la llamada igualdad de oportunidades, ofrecer esas oportunidades cambia el curso de una vida? Asumimos que la respuesta estaba en nuestros principales actores, los estudiantes. Partimos de la idea de que ellos podrían mostrarnos el éxito o el fracaso de los supuestos que guiaron un proyecto de investigación que hoy se refleja en este libro. Pensamos en ellos no como un número de matrícula, nos interesó conocer su experiencia educativa y de vida para repensar si es posible cambiar la lógica de la desigualdad, de la inequidad y de la injusticia que han vivido miles de jóvenes en México tan solo por su origen. Enseguida tratamos de interpretar sus voces.

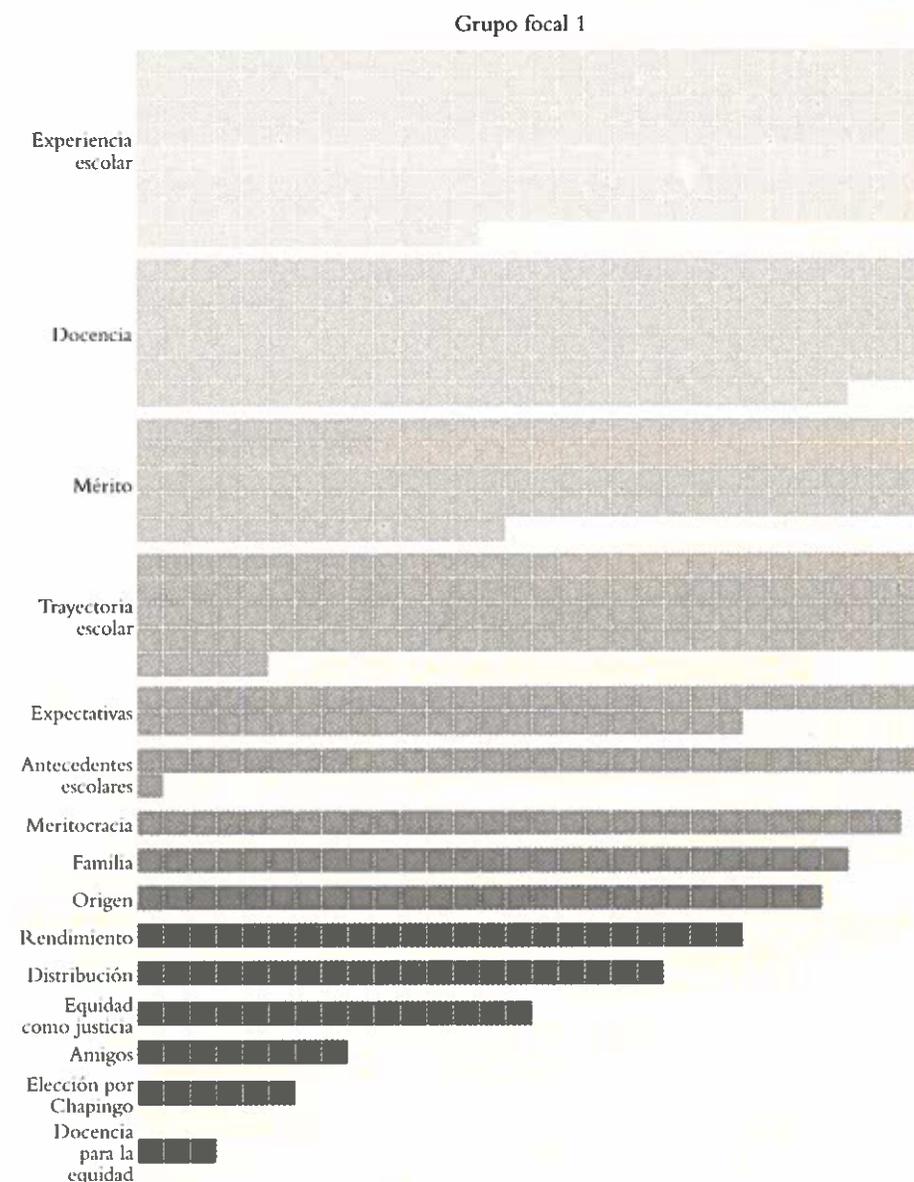
## ACERCARNOS A LA COMUNIDAD CHAPINGUERA

El trabajo de campo con los estudiantes se estructuró con tres grupos focales cuyas actividades se videograbaron, se transcribieron y posteriormente se analizaron para su interpretación mediante el software MaxQDA. Se utilizó una guía de preguntas semiestructurada considerando las dimensiones y categorías propuestas en la metodología que, en función de la participación de los estudiantes, permitió abundar sobre los temas que consideraban relevantes. Es importante agregar que se sumó a esta información nuestra participación en las diversas actividades que realizamos en Chapingo, tal es el caso del seminario sobre desigualdad e inclusión en la educación media superior, llevado a cabo en 2018, y que constó de varias sesiones en las que participaron profesores y estudiantes. Este seminario fue parte del proceso de formación y sensibilización docente a fin de fortalecer el reconocimiento de la diversidad, la importancia de la inclusión y la necesidad de construir una escuela más justa.

Se sumó a esta actividad nuestra interacción con profesores y estudiantes en la vida cotidiana de la PA de Chapingo. Asistimos a la universidad en varias ocasiones, recorrimos sus espacios e interactuamos con su comunidad universitaria. También la visitamos varios sábados, dado que hay una dinámica muy intensa de actividades académicas y de colaboración entre profesores y estudiantes. Es común que en sábado se vean estudiantes trabajando en los invernaderos, estudiando en las mesas de los jardines, tomando asesorías, haciendo ejercicio, en el comedor e, incluso, caminando de la mano con sus parejas. “La universidad no se detiene ni en fines de semana, venimos a trabajar y con el apoyo de los estudiantes limpiamos, seguimos con los experimentos, trabajamos... así es la vida chapinguera, por eso cuando terminamos la carrera extrañamos Chapingo” afirmó uno de los directivos.

Durante nuestro trabajo de campo también tuvimos la oportunidad de asistir en dos ocasiones al evento cultural y de integración e interacción con la sociedad muy importante para la comunidad universitaria, la “Feria de la cultura rural”, que se celebra cada año en el mes de octubre. Con esta se recrea la diversidad cultural que caracteriza a la población chapinguera, a través de actividades artísticas, gastronómicas, científicas y deportivas. Durante una semana completa la universidad abre las puertas a su entorno y es visitada por miles de personas para disfrutar del mosaico de tradiciones del país y acceder a diversas actividades que promueven el conocimiento científico y tecnológico que se desarrolla en la institución. Quizá muchas de nuestras vivencias y experiencias como investigadores

DIAGRAMA VI.1. Retratos generales de los grupos focales



no logren retratarse en este libro, pero esperamos en este capítulo acercar a los lectores a las voces de la comunidad chapinguera.

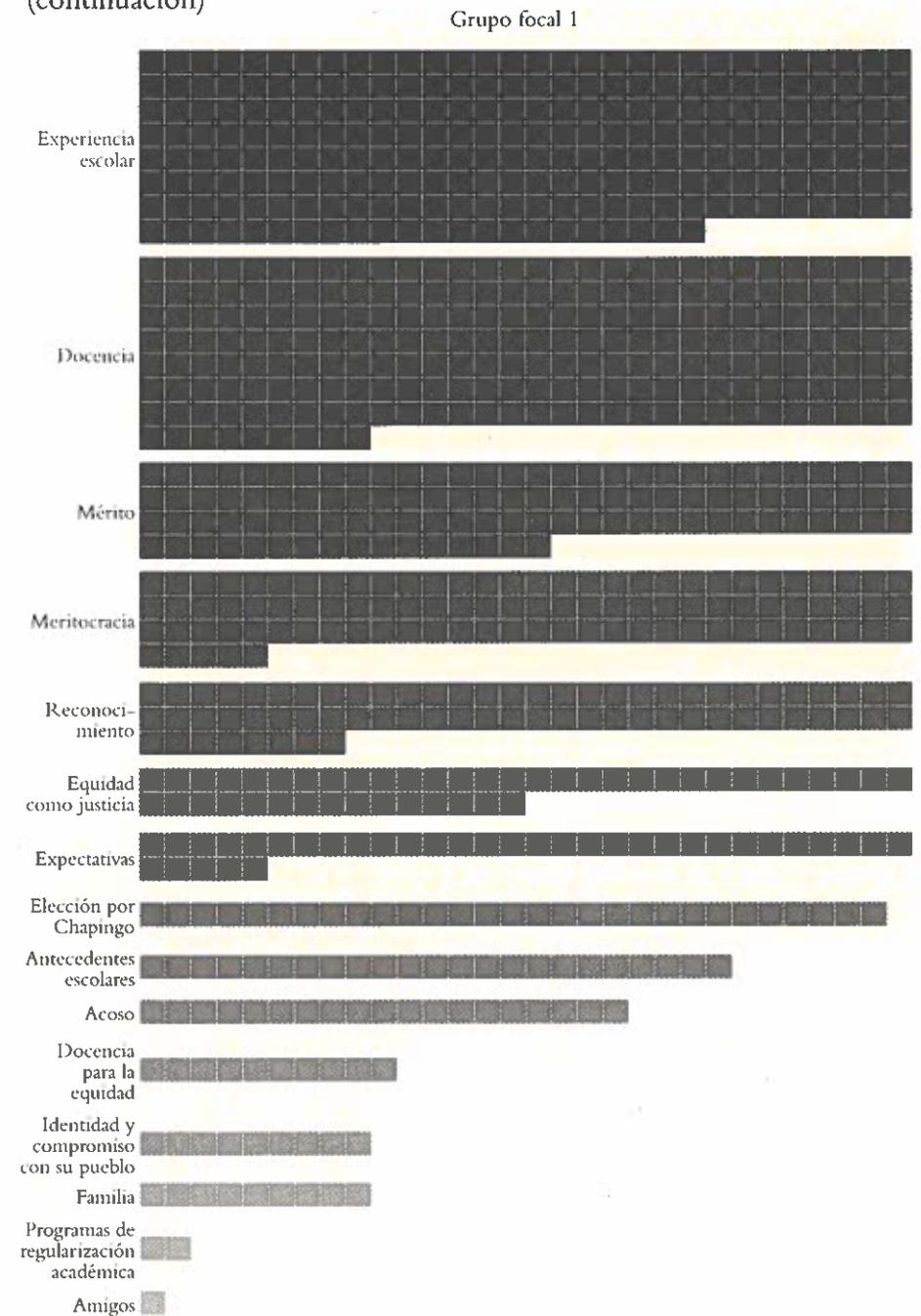
El diagrama VI.1 da cuenta de la codificación que se generó a partir de las participaciones en los grupos focales, que estuvieron integrados con

estudiantes que ingresaron a la universidad por los diferentes criterios de selección. Como se observa, los estudiantes refieren ampliamente su experiencia escolar y la asocian con la oportunidad de haber sido aceptados en la universidad, con la calidad de la docencia, los apoyos y sistemas de incentivos que reciben, la importancia de la familia y la necesidad de fortalecer los méritos para permanecer en la institución.

DIAGRAMA VI.1. Retratos generales de los grupos focales (continuación)



DIAGRAMA VI.1. Retratos generales de los grupos focales (continuación)



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

En las participaciones de los estudiantes encontramos elementos para visibilizar los ejes teóricos que guiaron la investigación. La equidad como justicia se tradujo en las reiteradas alusiones en sus discursos a la calidad de la docencia, el esfuerzo asociado con los incentivos que la universidad ofrece para la permanencia, así como el reconocimiento de la diversidad, esta última ligada a la experiencia de socialización de los estudiantes (diagrama VI.2).

*Familia biológica y familia chapinguera*

“En Chapingo se construye una familia”, nos dijeron reiteradamente los estudiantes; esta aseveración fue significativa desde la primera vez que la escuchamos. Las remembranzas de los estudiantes reflejan cómo viven su experiencia escolar en Chapingo. Se refieren al instante en el que ven salir a sus padres o a sus abuelos de la institución; cuando los llevan a la que ha de ser, no solo su escuela, sino su casa durante siete años. Se marca un antes y un después en sus vidas.

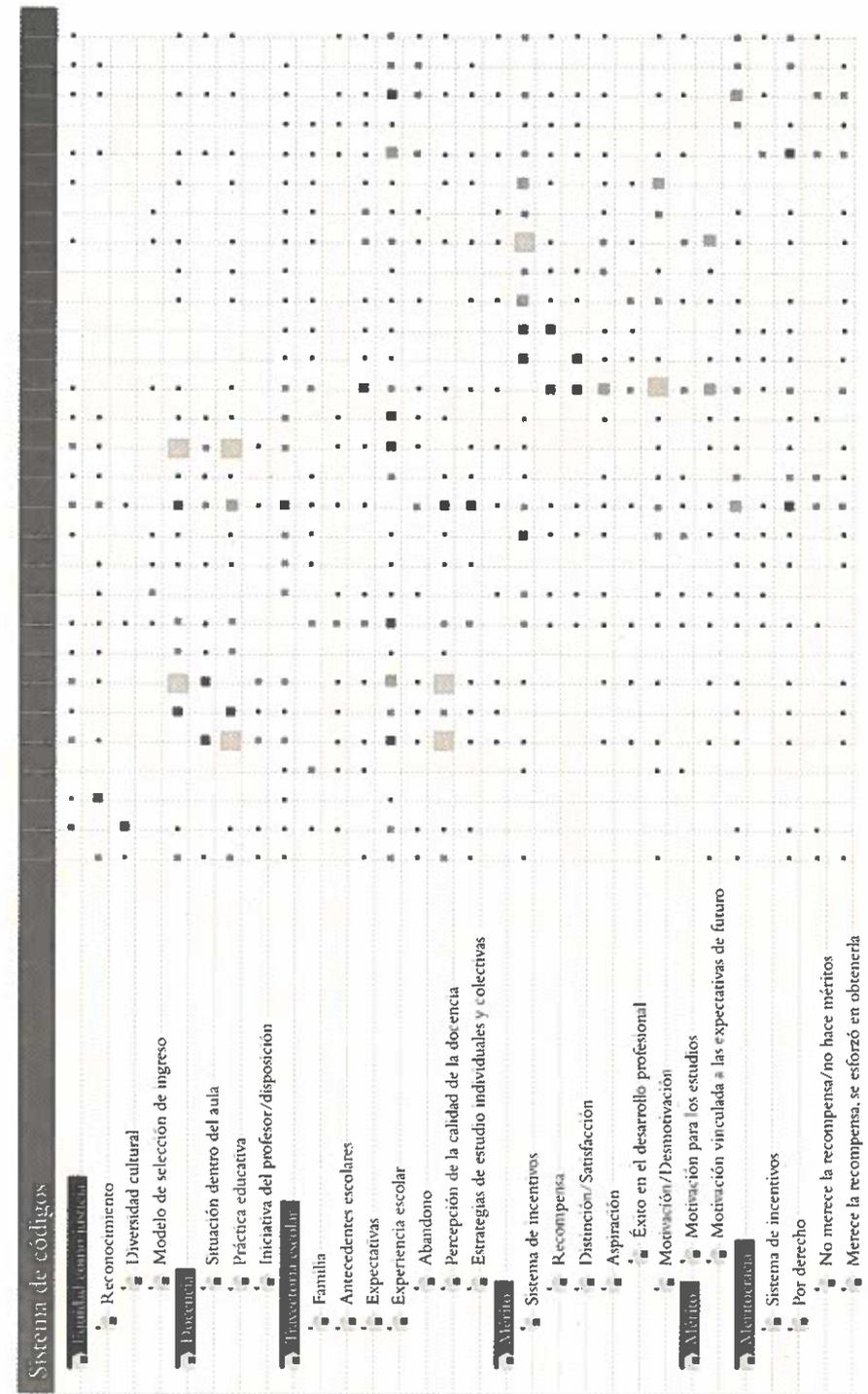
Como ya se ha dicho, la composición estudiantil en Chapingo es especial. Un porcentaje importante de los estudiantes que recibe la institución no habían salido antes de sus comunidades de origen. En ese sentido, un primer reto que enfrentan es la separación tanto del núcleo familiar como de sus lugares de origen.

Para los estudiantes hay dos tipos de familia: la biológica y la que forman en la institución, tanto con sus pares como con sus profesores. La familia biológica es el factor principal de motivación. El rol que esta juega en la trayectoria escolar podría ser más significativo en los jóvenes foráneos que en los locales. Muchos de los estudiantes están acompañados de sus mamás, papás o hermanos en todo el proceso de ingreso; para estos representa también una oportunidad que tienen sus hijos de mejorar sus condiciones de vida.

El primer acercamiento que tienen los jóvenes a la Preparatoria Agrícola es, en muchos casos, la experiencia de otro familiar o sus profesores, ya sea un tío, una hermana, un padrino que estudió en Chapingo. Se trata de una oportunidad que trasciende a través de las generaciones. La institución no solo transforma la vida de los estudiantes, también la de sus familiares.

Una vez que los estudiantes ingresan a la institución construyen un sentido de éxito que tiene como punto final la culminación de sus estudios. En esta construcción su familia biológica se encuentra siempre presente; se percibe un sentido de agradecimiento constante por el esfuerzo realizado por sus padres, así como una necesidad de regresar, de alguna manera, lo

DIAGRAMA VI.2. Códigos con más relaciones en los discursos de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo

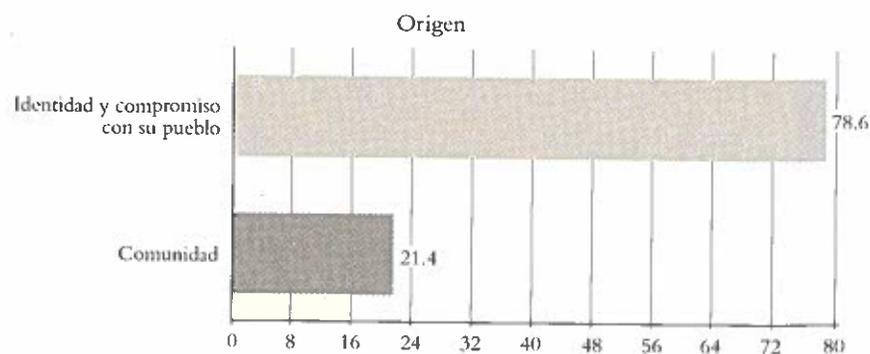
que estos les han dado y apoyar la mejoría de su condición económica. Como señaló un estudiante: “yo tenía que hacer algo para ya no ver a mi sobrina sin zapatos”. La gráfica VI.1, da cuenta de la relevancia de este aspecto y muestra un acercamiento cuantitativo a las menciones que los estudiantes hicieron al reconocimiento de su identidad y el compromiso con sus lugares y comunidades de origen.

Se observa también que, vinculado a esta experiencia, se encuentra el sentido de pertenencia que los jóvenes tienen respecto de sus comunidades, como se describe en este fragmento:

Al igual que mis compañeros quiero apoyar mucho a mi familia porque ellos han luchado mucho para que yo esté en donde estoy. Quiero lo mejor para ellos, quiero mejorar nuestra vida económicamente y también que ellos se sientan orgullosos de mí. También quiero apoyar a mi comunidad, quiero regresar no sé, en un futuro cuando llegue a ser ingeniera agrónoma, poner proyectos para promover empleos, para ayudar a todas las personas y pues fortalecer mis conocimientos apoyar como dice mi compañera al campo mexicano (alumna de un grupo focal).

El apoyo familiar no fluye de la misma manera para todos los jóvenes. En algunos casos tiene que ver con todo lo que implica la separación física de sus hijas e hijos y el miedo a que se encuentren lejos de sus hogares o de quedarse solos. En otros, se reflejan las bajas expectativas de los padres; “lo primero que me dijo mi papá es que no me iba a quedar, como él; ya lo había intentado y no quedó”. Es en estas situaciones cuando el apoyo de un

GRÁFICA VI.1. Discursos que reconocen el compromiso con el origen socioeconómico (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

tercero, en general un profesor de secundaria —en muchos casos egresado de Chapingo— es fundamental, pues actúa como interlocutor entre padres e hijos y ejercen una labor de convencimiento.

La separación del núcleo familiar significa independencia, autonomía y responsabilidad para los estudiantes; es una experiencia que da forma y fortalece su identidad. Los estudiantes asumen firmemente que una vez que sus padres les dicen adiós en las puertas de la institución, la responsabilidad sobre sus acciones es solo de ellos. Este proceso crea tensiones importantes entre la nueva libertad adquirida y sus límites, que no todos logran resolver o equilibrar: “Pues creo que cuando te separan de tus padres es madurar. De mi parte crees que todo es sencillo, libertad, pero te das cuenta de que en el libertinaje puedes perder todo lo que tienes aquí y llegas a madurar a independizarte a saber que puedes lograr mucho sin depender mucho de tu familia, pero sabes que puedes hacerlo solo” (alumno de un grupo focal).

Aunque la separación física que experimentan los jóvenes del interior de sus familias es más intensa y fortalece su sentido de independencia y responsabilidad, en los jóvenes de Texcoco no se aprecian diferencias significativas. Para este grupo, ingresar a Chapingo refuerza su independencia y refleja también la tensión entre responsabilidad y libertad: “es una independencia suprema porque puedes hacer verdaderamente lo que quieras... todo lo que tú hagas es de acuerdo con tus propias decisiones y a tu propio juicio, me ha enseñado a tomar mis propias decisiones porque siempre he sido muy dependiente de mis padres” (alumno de un grupo focal).

Una nueva historia se escribe cuando los estudiantes construyen con sus pares lo que ellos denominan también una familia, un acompañamiento esencial en su trayectoria escolar. Es un proceso de socialización que genera lazos de amistad que los estudiantes caracterizan como inigualables. Conocer estudiantes de otras regiones del país y la diversidad cultural que eso representa es una experiencia que les resulta enriquecedora en lo personal y en su formación escolar. Esta relación con el otro permite forjar una identidad chapinguera que se caracteriza por un sentido de solidaridad, de apoyo y de hermandad: “la palabra familia cobra nuevas dimensiones. Personas que no conocías antes se vuelven muy, no sé, casi tus hermanos” (alumno de un grupo focal).

Este acompañamiento se hace visible también en el desarrollo académico de los estudiantes. Según se requiera, emprenden estrategias de estudios de carácter colectivo en donde quienes poseen un mayor dominio de determinados conocimientos, explican a quienes presentan dificultades.

La familia chapinguera fortalece el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia; un aspecto que la comunidad estudiantil valora de manera significativa. Las voces de los estudiantes dan cuenta de un proceso de transformación cultural que se logra a través del intercambio de experiencias y conocimientos culturales, ya sea por la gastronomía, la lengua, las diferencias geográficas o los regionalismos, el grado de socialización que logran desarrollar los estudiantes hace posible la construcción de un espacio multicultural en donde, en palabras de Borja y Castells (1997), "la construcción de la convivencia en el respeto a la diferencia se hace visible".

Familia biológica y familia chapinguera son dos piezas fundamentales en la vida de los estudiantes de la PA. La primera, como factor principal de motivación y de orgullo para permanecer en la institución. Ante la ausencia física de esta, la familia chapinguera cobra vida y se convierte en el espacio en el que los jóvenes encuentran su lugar y dan un nuevo significado a su permanencia.

A pesar de los rezagos sociales y educativos resultado del origen de la mayoría de los estudiantes, observamos que en sus familias existe un gran aprecio por la educación y por las posibilidades que esta brinda en términos de movilidad social. En este sentido, las aspiraciones familiares puestas en los jóvenes representan un componente esencial para el desarrollo exitoso de sus trayectorias.

#### *La distribución de bienes y el reconocimiento de la diferencia: Un tema de justicia*

Desde su creación, la UACH se planteó como un proyecto de justicia social. Concebirse como una institución que busca lograr una sociedad más justa y creadora, combatir el subdesarrollo y generar un cambio social en la vida de su comunidad es reflejo de esta apuesta (Cámara de Diputados, 1974).

En su mayoría, la composición estudiantil de la PA se caracteriza por la presencia de jóvenes que provienen de las zonas más pobres del país, con problemas significativos de rezago social, que se hacen más visibles cuando ingresan a la institución y enfrentan dificultades académicas y personales. Esta característica es básica para comprender un conjunto de bienes materiales, sociales, económicos y educativos que ha desarrollado la institución para facilitar la trayectoria de los estudiantes; en paralelo, se construyen también bienes simbólicos que contribuyen a este propósito.

Este conjunto de bienes socioeducativos se integra por becas, viajes, tutorías y programas especiales que marcan la trayectoria de los estudian-

tes. Como hemos señalado, institucionalmente las becas están pensadas para los alumnos de escasos recursos económicos, provenientes del campo y de sectores sociales marginados. Se suman a los apoyos asistenciales de dormitorio, unidad médica, comedor.

Las becas y los apoyos constituyen el núcleo del conjunto de bienes distribuidos y son un factor decisivo en su ingreso a la institución. Para muchos jóvenes representa el elemento más atractivo que la universidad ofrece, pues es la única manera de continuar con su trayectoria educativa. Los testimonios de los estudiantes manifiestan que de no ser por el esquema de becas y apoyos con los que cuenta la institución, muchos de ellos no habrían tenido forma de continuar con sus estudios. En esta circunstancia, el entorno familiar es clave y lo que se observa, aunque no de manera generalizada, es que para algunos estudiantes la familia marca y limita sus aspiraciones. Cuando un estudiante comparte que desde la primaria sus padres le dijeron que solo podían ofrecerle los estudios de secundaria, nos recuerda lo difícil que es romper con la anclada relación entre origen y destino.

Los viajes educativos representan otro bien social que transforma la vida de los estudiantes y su tránsito por la institución. Si bien es cierto que se realizan con propósitos académicos, tienen un componente social sustantivo y transformador. Para los estudiantes que provienen de las zonas más marginadas del país, los viajes representan una oportunidad que ellos valoran como única, significa estar en lugares en los que nunca pensaron estar.

A los alumnos de la PA, los viajes les abren un panorama que les permite adentrarse en la realidad social y cultural diversa que caracteriza a México. En este sentido, es un elementopreciado en su formación; les permite vincular conocimientos teóricos y prácticos que transforman su conciencia social y hacerse de experiencias y aprendizajes sociales y culturales a los que no hubieran tenido acceso. En aquellos estudiantes que provienen de familias con mayores ingresos económicos, la experiencia resulta igual de transformadora. Adquiere una connotación distinta porque es un sector que ha tenido la oportunidad de viajar a distintas partes del país y fuera de este; sin embargo, el carácter social de los viajes, así como conocer realidades distintas a las que están acostumbrados, representa uno de los aprendizajes más significativos. Respecto a ello, uno de los estudiantes expresó lo siguiente:

El año pasado, ahora estoy en segundo, cuando cursaba primero en nuestro viaje generacional aprendí mucho sobre la calidad del campo mexicano y

me dolió y me enamoré del trabajo que muchos campesinos están haciendo por levantar pues de lo que ellos viven y (inaudible) entonces eso me cambió completamente mi perspectiva porque Chapingo no solo es una buena preparatoria sino que te transforma (alumno de un grupo focal).

Los bienes socioeducativos proporcionados a los estudiantes generan la apropiación de bienes simbólicos que tienen como máxima expresión el reconocimiento de la diversidad y la diferencia; el núcleo de esta transición se encuentra en los viajes escolares. A ello se suman las actividades culturales que se desarrollan en la PA. Así, los conocimientos que adquieren los estudiantes les brindan la oportunidad de acceder y vivir el derecho humano a la cultura que de no ser por la institución, como ellos dicen, no lo habrían logrado. Sobre este aspecto un estudiante comentó:

En el campamento, creo que uno de los factores que han contribuido a que me guste tanto mi país es precisamente la diversidad cultural que hay porque todos son diferentes y todos te pueden aportar un cachito de una parte de México, ya sea cómo se prepara la comida, cómo hablan, a mí se me hace muy maravilloso porque cada quien aporta algo diferente como ya lo han dicho (alumno de un grupo focal).

En suma, es posible afirmar que la Preparatoria Agrícola de la UACH, se configura como un proyecto social y educativo de justicia social, que se caracteriza por ofrecer un conjunto de bienes y servicios materiales cuya distribución se realiza en función de la composición social de sus alumnos, lo que acerca a la institución a un enfoque de justicia distributiva. Esta cualidad es valorada por la comunidad estudiantil como una oportunidad que transforma su vida en la medida en que les permite continuar con su trayectoria escolar.

#### TRAYECTORIA ESCOLAR: DOCENCIA Y HÁBITOS DE ESTUDIO

La gráfica VI.2 resume las opiniones de los estudiantes, que permiten acercarnos a la construcción de las concepciones de su trayectoria escolar, pues esta se asocia con la experiencia escolar que viven en la universidad, su origen, sus antecedentes escolares, la calidad de la docencia y la posibilidad de generar relaciones más cercanas con los profesores, siempre basadas en el respeto y la colaboración porque, como también externaron, hay situaciones que contravienen la vida académica y su tránsito por la PA. Del trabajo

cualitativo realizado, y dada la relevancia que le otorgan los estudiantes, a continuación se describen las vivencias de la comunidad estudiantil asociadas a la docencia, sus antecedentes escolares y sus hábitos de estudio.

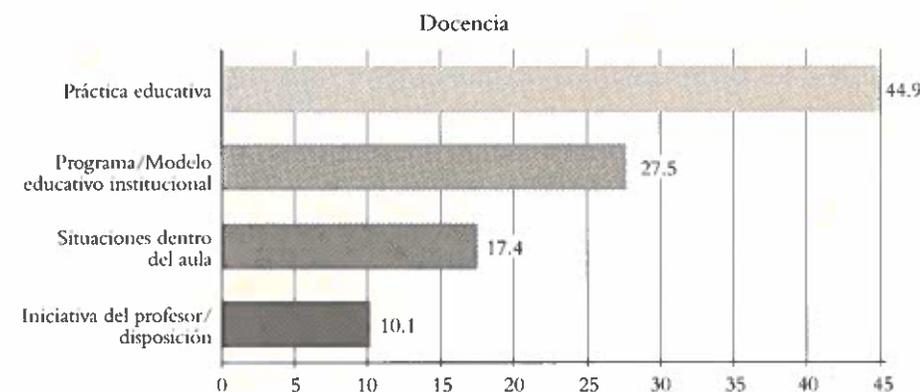
#### La docencia desde la perspectiva de los estudiantes

La docencia es un elemento trascendental en la trayectoria escolar de los alumnos de la PA de la UACH. El trabajo cualitativo permitió identificar elementos que los jóvenes consideran valiosos en su formación. En general, en su opinión hay un reconocimiento explícito a la docencia en la PA. Valoran la práctica educativa y la disposición de los profesores para apoyarlos, pero también el modelo educativo institucional que ellos traducen en exigencia y rigor, así como en la vinculación entre la teoría y la práctica (gráfica VI.2).

El significado que otorgan a los conocimientos y la exigencia de la comunidad académica de la institución, en opinión de los estudiantes, contribuyen a forjar su conciencia social.

Además de los conocimientos que poseen los profesores, los estudiantes visualizan un esfuerzo para transmitirlos de la mejor manera posible. Uno de los testimonios da cuenta de ello: “no solo se centran en dar la clase, sino que buscan darse a entender, no solo a enseñar palabras y definiciones, sino llevar los conceptos a la vida real” (alumno de un grupo focal). Comentan también que, en su mayoría, las clases son dinámicas y se retroalimentan de las prácticas de campo realizadas. En la opinión de los estudiantes, esta forma de enseñar se acompaña de la pasión con la que los profesores transmiten su conocimiento, pasión por enseñar, pasión por el conocimiento.

GRÁFICA VI.2. Valoración de la docencia en la PA (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

Se observa que un rasgo que aprecian los jóvenes tiene que ver con la calidad humana de la planta docente. Este atributo lo perciben en la empatía que muestran hacia ellos, así como en la accesibilidad que demuestran según las necesidades individuales y grupales, tanto en el desarrollo de temas y actividades, como de la evaluación de las mismas. A este conjunto de cualidades se suma el profesor amigo. Los estudiantes manifiestan el aprecio que tienen hacia aquellos docentes que, además de dar clases, los escuchan y apoyan.

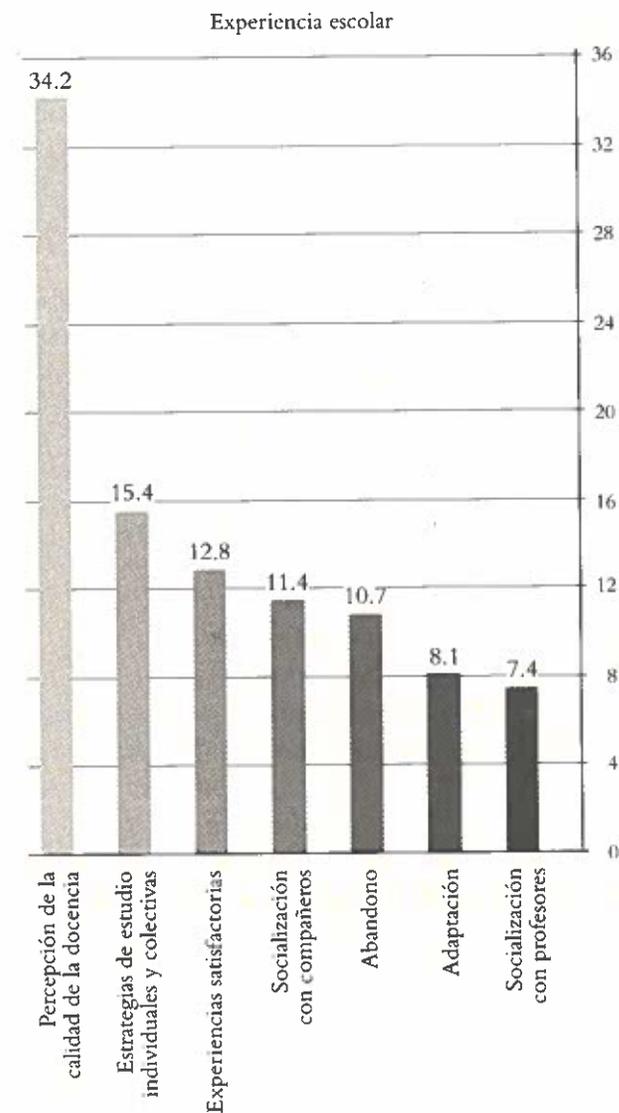
Con base en las opiniones de los alumnos, los profesores constituyen una fuerte influencia que puede revitalizar o inhibir su experiencia escolar. Es la calidad de la docencia lo que motiva a los jóvenes a mejorar sus estrategias de estudio individuales y colectivas y que, al mismo tiempo, genera experiencias satisfactorias para buscar la permanencia en la institución. Aunque en menor medida, la posibilidad de encontrar espacios de socialización con el profesor también se valora como importante en la experiencia escolar y tiene efectos en el desempeño y rendimiento académico (gráfica VI.3).

A mí lo que más me llama la atención de los profesores es su manera de actuar con los estudiantes, porque a pesar de que son la autoridad en el salón, son lo bastante sociales como para interactuar con un estudiante como si fuera como un amigo. Están dispuestos a cambiar su forma de evaluar de acuerdo con el grupo que les toca, entonces eso es muy importante en un profesor porque estamos todos de acuerdo. Creo que no se puede evaluar a todas las personas con el mismo sistema y ellos están dispuestos a cambiar ese sistema para poder evaluar a los alumnos (alumno de un grupo focal).

La otra cara de la moneda se conforma por aquellos profesores a quienes los estudiantes se refieren como malos docentes. Según los testimonios recopilados, se caracterizan por ser autoritarios y poco accesibles. Asimismo, carecen de empatía con sus necesidades de aprendizaje; los profesores asumen que los alumnos cuentan con los conocimientos previos requeridos para desarrollar los contenidos de sus asignaturas, sin considerar sus antecedentes escolares y condiciones de aprendizaje. Esta situación se presenta, en mayor medida, en las disciplinas "duras", como física, química y matemáticas; lo que se refleja principalmente en un bajo desempeño escolar, en reprobación y, en el peor de los casos, en abandono.

En este grupo están también los profesores acosadores. Este fue un aspecto abordado sobre todo por estudiantes mujeres. Manifestaron haber

GRÁFICA VI.3. Percepciones sobre la experiencia escolar en la PA



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

experimentado acoso sexual tanto en el aula como fuera de ella; no desearon profundizar al respecto durante la sesión grupal. Expresaron su molestia sobre la nula reacción que ha existido por parte de la institución; las alumnas se han organizado para que se investiguen las acusaciones de acoso, sin

tener respuestas favorables y sí diversas trabas institucionales. Es una situación que las enoja y, al mismo tiempo, las adapta a vivir en una normalidad en la que, a pesar de todo, “tienen que” seguir adelante, lo que da pie a una constante revictimización y puede condicionar su permanencia en la escuela. Una estudiante comentó: “a una de mis mejores amigas la acosó mucho un profesor, estábamos justo en la biblioteca y fue a la hemeroteca por información y estaba ese profesor y estuvo muy pasado con ella, entonces ella llegó muy asustada y lo hablamos” (alumna de un grupo focal).

No hay duda de que los profesores desempeñan un rol sustantivo en la trayectoria de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola. En su mayoría valoran los conocimientos, la pasión y la vocación con la que sus maestros desempeñan su trabajo; es un aspecto que puede contribuir a fortalecer el ejercicio de una docencia con perspectiva de equidad. No obstante, esto se pone en riesgo tanto con aquellos docentes cuyas actitudes y acciones se alejan de las necesidades de los estudiantes, como con los que tienen actitudes que van en contra de un comportamiento ético y respetuoso hacia los estudiantes, y la poca o nula reacción que la institución ha tenido al respecto.

#### *Antecedentes escolares y hábitos de estudio*

Los antecedentes escolares y los hábitos de estudio son importantes en la trayectoria escolar de los estudiantes. La transición de la secundaria a la preparatoria representa un cambio drástico, no solo por la separación familiar, sino también por la dinámica académica a la que se enfrentan al ingresar a Chapingo. Esta sensación da cuenta de las desigualdades en los conocimientos adquiridos en los niveles educativos previos. A través de sus anécdotas, que incluso pueden resultar divertidas, las historias de los estudiantes reflejan ausencias en su formación, sobre todo en lo que a la calidad de la docencia se refiere, que se hace visible en el desconocimiento de la asignatura impartida o en la asistencia a clases; como comentó un estudiante: “prácticamente donde estudié la secundaria había profesores que no eran del área donde precisamente debían estar. Un ejemplo acá pues los físicos enseñan física o los matemáticos enseñan matemáticas y en la secundaria que estudie no era así” (alumno de un grupo focal).

Estas carencias se aprecian en las dificultades que manifiestan los estudiantes para adaptarse a las exigencias académicas que experimentan durante el primer año de la preparatoria; situación que no siempre comprenden todos los profesores, ya que asumen que los estudiantes tienen

los mismos antecedentes escolares. En este sentido, la exigencia académica resulta en cambios significativos en los hábitos de estudio, sobre todo en lo que se refiere a la calidad con la que se presenta un trabajo académico, así como la preparación para un examen, sobre todo en aquellas materias que consideran más complicadas. Los jóvenes señalan que en su formación secundaria para ellos era común obtener una buena calificación solo con asistir a clases o entregar los trabajos requeridos sin que necesariamente se revisaran. Como contó una estudiante:

Yo no me veía en una biblioteca sentada ahí horas, tratando de escribir o hacer proyectos... en la secundaria nada más copiabas por ejemplo de Wikipedia, pero aquí por eso, literal, así te den los trabajos aunque sean mil hojas no sé cómo lo hacen pero lo leen y te dicen es que esto lo copiaste de este lugar y esto es falso, y es hacer los trabajos bien, no cosas mal hechas, eso es hacer las cosas bien; ir a la biblioteca horas o estudiar y si no estudias pues no apruebas tu examen; pero aprendes a organizarte para adquirir una nueva forma de estudio (alumna de un grupo focal).

Los antecedentes escolares y los hábitos de estudios son dos elementos que afectan la trayectoria escolar. Su efecto es más visible en el primer año de preparatoria, cuando los estudiantes experimentan el cambio más grande y desarrollan estrategias que les permiten responder positivamente a los requerimientos de los profesores, así como a administrar mejor su tiempo.

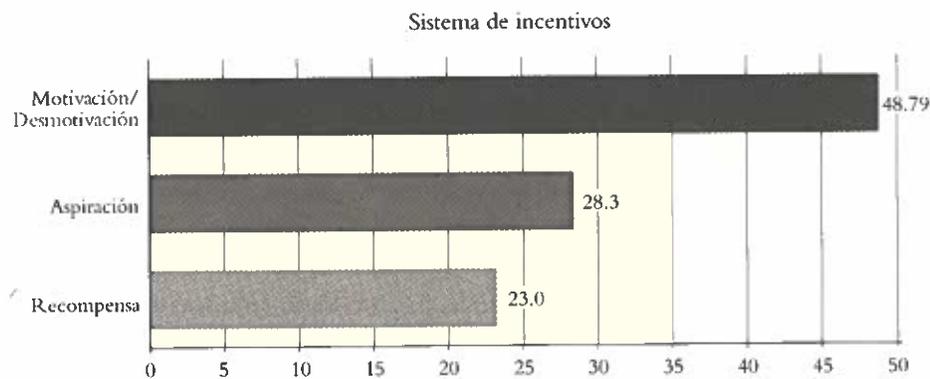
#### *El esfuerzo por permanecer*

El esfuerzo es una constante en la trayectoria de los estudiantes chapingueros, independientemente de su composición social. Este se manifiesta en una exigencia continua bajo la cual construyen también su identidad estudiantil. Las opiniones de los alumnos reflejan cómo el tránsito por la preparatoria agrícola está marcado por un sentido del esfuerzo y un llamado incesante al mérito que refleja tensiones entre la individualidad y la colectividad que cohabitan en la institución.

El mérito actúa en dos circunstancias: como un sistema de incentivos y de recompensas, y se traduce en la motivación, la aspiración y la recompensa, en relación con el esfuerzo realizado y la necesidad de que este sea reconocido dentro y fuera de la universidad (gráficas VI.4 y VI.5).

El primero se manifiesta antes de su ingreso a la preparatoria y se asocia, sobre todo, con la preparación para el examen de admisión: “cuando

GRÁFICA VI.4. Sistemas de incentivos asociados al mérito

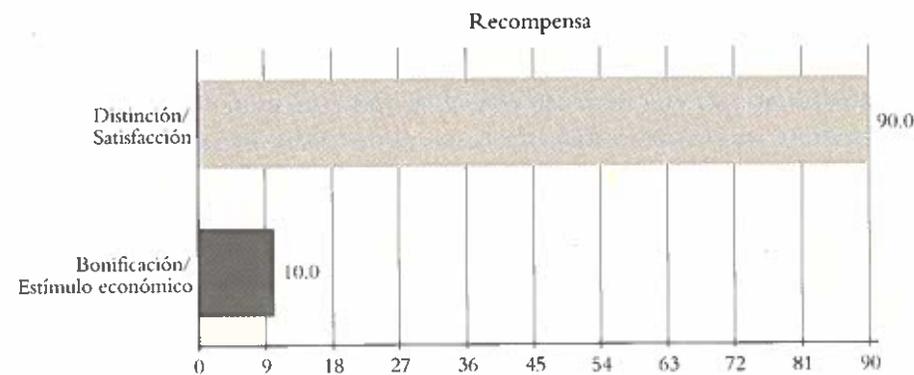


Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo

estaba en tercero de secundaria me preparé yo sola, además de que no me encontraba en una situación favorable como para pagar los cursos y yo solita me puse a estudiar todos los meses con anticipación” (alumna de un grupo focal). Desde esta mirada, entrar a Chapingo es resultado del esfuerzo individual y el trabajo realizado para prepararse para el examen.

En otros casos, el incentivo cobra vida en la familia, en la autonomía que adquieren los jóvenes al desprenderse de esta, en una mejor educación y en la posibilidad de tener otro proyecto de vida. Este último está más presente en las narrativas de los estudiantes que provienen de las regiones más marginadas del país: “yo quiero estudiar la preparatoria o tal vez entrar a la

GRÁFICA VI.5. Sistemas de recompensas asociadas al mérito



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo

universidad”. Incluso, algunos jóvenes manifestaron que su ingreso a Chapingo lo planearon, al momento de entrar a la secundaria y se prepararon para conseguirlo.

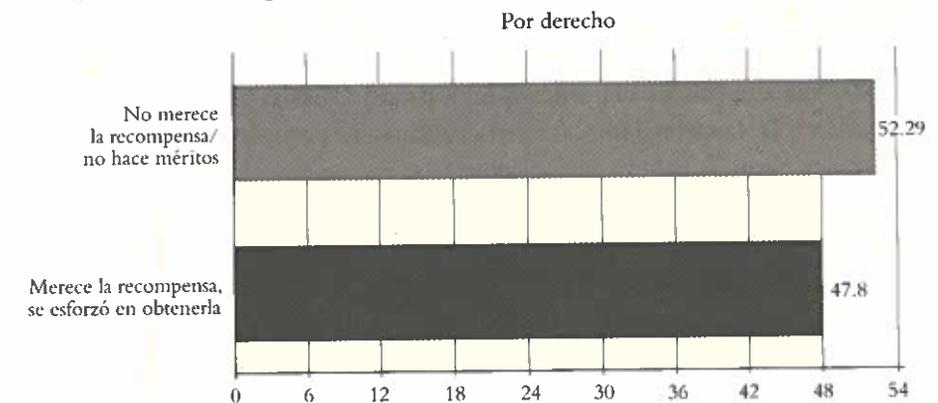
Como sistema de recompensas, el mérito adquiere sentido cuando todas las acciones previas que realizaron los estudiantes se materializan en su ingreso a la institución. Una vez que entran, el mérito se convierte en un conjunto de incentivos cuyo propósito se concreta en alcanzar las calificaciones aprobatorias y, a la postre, culminar su preparatoria.

Si bien es cierto que Chapingo representa una oportunidad de vida, los estudiantes están conscientes de que es una oportunidad que pueden perder cuando “no le echan ganas”. Es quizá la situación que mayor frustración y tristeza puede causar en su trayectoria, no solo por las implicaciones en su vida personal, sino también por lo que representa para sus pares.

Se observan ambivalencias o tensiones en este sentir; por una parte, lamentan que sus compañeros tengan que salir de la institución cuando no cumplen con los requerimientos académicos, pero, al mismo tiempo, consideran que es una situación justa dada su irresponsabilidad: “creo que es algo justo porque en su momento no les importo” (gráfica VI.6).

Se entrecruzan también sensaciones en las cuales los estudiantes no pueden asimilar o comprender por qué algunos de sus pares, a pesar de contar con todos los apoyos, no manifiestan una actitud de reciprocidad hacia la institución. Sus narrativas expresan sentimientos encontrados al señalar cómo sus compañeros “desaprovechan” su estancia en la preparatoria

GRÁFICA VI.6. Percepciones en la relación mérito-recompensa



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

y, en lugar de “esforzarse” en tener un mejor desempeño en sus clases, invierten su tiempo en el consumo de alcohol, lo que repercute en una baja tasa de asistencia a clases. Para los estudiantes el principal diferenciador entre quien sí logra aprobar una materia, un examen o terminar la preparatoria y quien no lo hace radica en el esfuerzo invertido para lograrlo. Al respecto, en las sesiones de grupo se comentó:

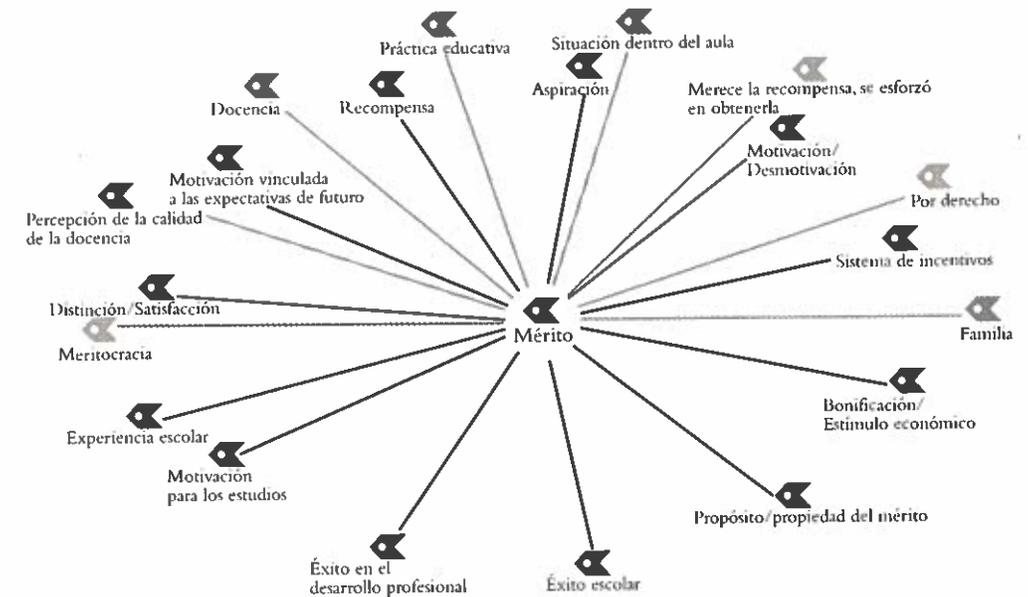
De otros sí te causa, bueno a mí me causa mucho enojo porque están aquí y tienen todo. Pueden hacer de todo, tienen muchas cosas por hacer, muchas actividades, pueden aprender muchas cosas y lo desaprovechan... todo lo que se les da aquí lo desaprovechan muchísimo. Es como que gastar muchos recursos en una persona que ya no se va a quedar a aprovecharlos (alumno de un grupo focal).

Si no las aprovechas también lo que puedes perder, eso creo que también le debes dar un interés, esforzarte al doble al triple si es necesario porque si Chapingo tuviera a todos aunque reprobaban, así no sería justo (alumno de un grupo focal).

Otro caso que resulta aún más lamentable es el de aquellos estudiantes que, a pesar de prepararse, no logran acreditar los conocimientos requeridos para aprobar. Esta situación también genera sentimientos encontrados en la comunidad estudiantil porque, para otro grupo de estudiantes es la exigencia académica lo que le da sentido a su permanencia en la institución y los impulsa a dar su máximo esfuerzo: “algunos de mis compañeros veía que sí le echaban ganas, buscaban asesorías, buscaban apoyo extra, pero no era suficiente”. Estas dos formas de vivir una experiencia escolar evidencian cómo las condiciones socioeconómicas y familiares, los aprendizajes previos, así como las características y talentos individuales pueden determinar el logro de una trayectoria escolar exitosa (diagrama VI.3).

Al final del camino la recompensa mayor que da sentido al esfuerzo invertido a lo largo de tres años es culminar la preparatoria. En ese momento los jóvenes habrán cumplido una meta no solo personal sino también familiar. Imaginar ese instante en sus vidas los lleva a sensaciones de satisfacción y realización personal. Quienes permanecen, cierran un ciclo e inmediatamente abren otro: el camino a la universidad. Esa posibilidad que para muchos puede ser automática no habría sido posible sin la experiencia chapinguera. Son tres años que cambian sus vidas, en los cuales crean y recrean la posibilidad de construir un proyecto distinto de vida: el proyecto que ellos decidan y no el que su origen les hubiera determinado,

DIAGRAMA VI.3. El mérito y sus relaciones en la PA



Fuente: Elaboración propia.

asumiendo un destino previamente trazado por el sistema que reproduce la desigualdad, con base en la meritocracia y la exclusión que cercena sueños y justifica con la ausencia de méritos y esfuerzo la posibilidad de cambiar vidas.

Con base en las opiniones de los estudiantes y nuestra interpretación a luz de la discusión teórica que pusimos de relieve en este libro, pensamos que quizá no hayamos respondido a las preguntas que nos planteamos, porque fue mucho más significativo acercarnos a otros mundos de vida que nos abrieron nuevos cuestionamientos, que nos llevaron a reflexionar sobre una cita elocuente de Rawls, al referirse a la justicia:

Aquellos que sostienen diferentes concepciones de la justicia pueden entonces estar de acuerdo en que las instituciones son justas cuando no se hacen distinciones arbitrarias entre las personas al asignarles derechos y deberes básicos y cuando las reglas determinan un equilibrio debido entre pretensiones competitivas a las ventajas de la vida social (Rawls, 2006: 19).

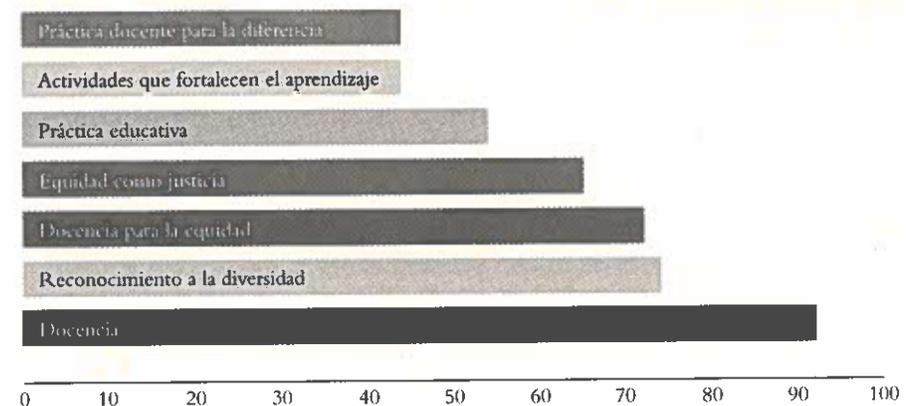
## VII. Hacia una docencia centrada en la equidad: La experiencia del profesorado

Es por ello que los docentes, al encontrarse frente al aula, tienden a reproducir las prácticas pedagógicas a las que fueron expuestos como alumnos, sin poder incorporar en su tarea cotidiana las teorías pedagógicas aprendidas en la formación inicial o en los cursos de capacitación.

*Veleda, Rivas y Mezzadra*

Este capítulo constituye la segunda parte del análisis cualitativo, ya que profundiza en las experiencias de los profesores en la construcción de la equidad, las cuales partieron del procesamiento de la información cualitativa. Para dar cuenta de los rasgos que constituyen la experiencia docente de los profesores de la Preparatoria Agrícola de la UACH se exploraron cinco elementos: *a)* nociones sobre la equidad y la justicia escolar, *b)* diversidad, *c)* currículum, *d)* condiciones institucionales y *e)* trayectoria escolar. La elección de estos se fundamentó en la propuesta teórica

GRÁFICA VII.1. Códigos más mencionados por la comunidad docente



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

que fundamenta este libro en torno a la justicia escolar y sus diversas dimensiones. Esta mirada se recuperó en el sistema de códigos obtenido a través del procesamiento de los datos, que visibiliza que los principales aspectos abordados por los profesores se asocian con el ejercicio de una docencia desde la perspectiva de la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia (gráfica VII.1).

#### SOBRE LAS NOCIONES DE EQUIDAD Y JUSTICIA ESCOLAR

Avanzar en la construcción de la equidad educativa implica plantear un cuestionamiento básico: ¿qué entendemos por equidad educativa? Esa fue la primera pregunta realizada a los profesores que participaron en las entrevistas. La visión común de los profesores chapingueros asocia la equidad educativa con la oportunidad que tienen los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de ingresar a la educación media superior. Para la comunidad docente eso representa un asunto de justicia escolar en un contexto nacional de profundas desigualdades.

La equidad se vinculó también con los equilibrios económicos, políticos y culturales que favorecen que ningún individuo esté por encima de otro. Asimismo, se relaciona con el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica y lingüística de sus estudiantes, cualidades que se valoran positivamente y se incorporan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que los profesores conciben Chapingo como una institución que contrarresta mecanismos de exclusión social y, simultáneamente, facilita la inclusión, manifiestan que existen algunos aspectos propios de la estructura institucional que vulneran esta posibilidad, como la discriminación experimentada por algunos estudiantes.

Para algunos profesores la equidad educativa se manifiesta en la cercanía pedagógica y de acompañamiento que tienen hacia sus estudiantes, en particular para aquellos con dificultades de aprendizaje e integración social. Como explicó una profesora: “trabajar con cada estudiante de acuerdo con lo que necesita [...] como no tuvieron los cimientos en secundaria, pues habrá que ir hasta donde están, a su nivel de conocimientos y no pedirles que hagan más de lo que pueden hacer”.

Es posible decir que la noción de equidad que tiene la comunidad de profesores se basa en la lógica de la “igualdad de oportunidades”, en la medida en que se fundamenta, principalmente, en el acceso a la educación media superior. Desde esta perspectiva, los profesores consideran que el modelo de ingreso de la institución, según la composición social del estu-

diantado, es un asunto de justicia escolar. Además, reconocen que la diversidad y diferencia de los alumnos son alicientes para la construcción de la inclusión educativa.

#### PRÁCTICA DOCENTE Y DIVERSIDAD:

##### EL RETO MAYOR

La Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo es por definición un espacio para construir una docencia encaminada al reconocimiento de la diversidad y la diferencia. La comunidad de profesores está consciente de ello y lo valora como un atributo institucional y pedagógico. Estar al frente de un grupo de estudiantes diversos es un reto diario. En Chapingo, eso se traduce en grupos de cincuenta estudiantes con una composición social y cultural heterogénea que se entrelaza permanentemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los profesores, sus aulas se convierten en un mosaico de la cultura nacional. Todos los días conviven con jóvenes que provienen de todas las entidades federativas, de múltiples culturas y comunidades. Es un atributo que se hace visible también en una pluralidad lingüística. Tres de cada diez estudiantes son hablantes de lenguas indígenas, sobre todo náhuatl, mixteco o ñuu savi, zapoteco o diidzaj, totonaco o tachihuiin y otomí o hñähñu. Paralelamente, cada grupo es un retrato de la desigualdad socioeconómica del país, ya que en estos conviven jóvenes que vienen de los municipios más pobres del país cuyas familias pueden tener ingresos por persona que oscilan entre 1 170 y 1 640 pesos mensuales (Coneval, 2018).

En esta realidad socioeconómica de pobreza y, al mismo tiempo, culturalmente enriquecedora, es en la que la comunidad docente construye su práctica. El ejercicio de enseñar en este contexto institucional se manifiesta sobre todo en un posicionamiento político-pedagógico: el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

Desde el punto de vista pedagógico, la diversidad y la diferencia se incorporan como valores culturales que enriquecen la docencia, se asume que la labor docente contribuye a construir y reforzar los rasgos de identidad y multiculturalidad del estudiantado en la construcción de experiencias de aprendizaje. Esto involucra la socialización de conocimientos y tradiciones gastronómicas, ideológicas e incluso religiosas. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, la lengua desempeña un papel fundamental. Recordemos que una buena parte de los estudiantes son hablantes de lenguas indígenas. Esta condición la aprovechan los profesores para contrarrestar la

visión homogeneizadora del uso del español como lengua dominante. Se integra, sobre todo, en asignaturas como literatura y expresión oral y escrita al abordar temas asociados con los *modelos culturales de comunicación*. Al respecto uno de los profesores contó: “entonces regularmente tratamos de hacer eso de involucrar de manera interdisciplinaria la parte de la lengua, de sobresaltar la lengua que también es parte cultural, a mí me ayuda mucho esto ahora que viene la temporada de Día de Muertos, porque finalmente ellos le dan un poco de relevancia en su identidad”.

Políticamente, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia se manifiesta en un posicionamiento ciudadano respecto a la justicia y a la posibilidad que otorga Chapingo de cambiar el destino de cientos de jóvenes en el país al brindarles una oportunidad educativa, independientemente de su condición socioeconómica y sin ningún tipo de discriminación o violencia. Como se indicó en una de las entrevistas: “Chapingo es la única oportunidad buena que pueden tener en la vida de no irse a Estados Unidos, de no casarse o de que no las vendan, porque hay alumnos y alumnas que vienen huyendo de sus familias precisamente por eso, sobre todo las mujeres que vienen de las comunidades de Oaxaca y Chiapas”.

A pesar del reconocimiento de los profesores de la diversidad y la diferencia que caracterizan a la institución, según lo expresan son elementos que no se han aprovechado completamente. Da la impresión de que para algunos maestros su labor en Chapingo se reconfigura en una tensión constante. A pesar de estar conscientes de la diversidad que caracteriza a sus grupos, manifiestan desconocer cómo pueden integrarla en su práctica y estar en condiciones de favorecer los aprendizajes de cada uno de sus estudiantes. El tema que más preocupa al respecto es desarrollar los contenidos sin considerar los aprendizajes previos de los estudiantes o sus trayectorias; algunos profesores asumen que todos se encuentran en el mismo punto de partida. Este fenómeno es más visible con los estudiantes de primer año. Al respecto, en una de las entrevistas se comentó: “los alumnos que llegan son muy heterogéneos y se les somete a un proceso igual a todos, eso afecta a los extremos, porque normalmente los profesores se concentran en la mayoría y los extremos —que son los muy buenos o los muy malos—, se descuidan”.

De los discursos y experiencias compartidas por la comunidad docente de la institución se desprende que algunos elementos que explican las dificultades que atraviesan los profesores para integrar la diversidad como un eje transversal de su práctica docente son *a)* las creencias y juicios que construyen de sus estudiantes, *b)* la carencia de una estrategia institucional

que favorezca la formación de una docencia para la equidad y *c)* el ejercicio de una docencia tradicional.

El primero de estos elementos es un indicativo sobre la forma en la que los profesores visualizan a sus estudiantes. Por una parte, se encuentran aquellos a los que categorizan como “apáticos”, cuyos rasgos se definen por no participar en clase, sentarse atrás o no hacer las tareas. En general, estos estudiantes son los que provienen de las regiones más pobres y marginadas del país, muchos de ellos con dificultades para comunicarse en español.

El segundo elemento se refiere a la carencia de una estrategia institucional que favorezca el ejercicio de una docencia para la equidad y responda a las características de la composición social del estudiantado. Los profesores entrevistados dieron cuenta de ello; manifestaron la necesidad de asumir institucionalmente esta responsabilidad y reducir con ello los niveles de abandono escolar, sobre todo en el primer año. Al respecto, actualmente la Preparatoria Agrícola implementa un proyecto de acompañamiento dirigido a los alumnos de nuevo ingreso que presentan dificultades en el área de matemáticas. Se trata de proporcionar herramientas para que enfrenten los requerimientos de la asignatura con mayor probabilidad de éxito, al reducir la tasa de reprobación en las asignaturas de álgebra I y II. El motivo que llevó a implementar este programa fue que del total de los estudiantes que abandonan la PA por razones académicas, 60 por ciento lo hace en el primer año.

Este proyecto de acompañamiento es un esfuerzo institucional para fortalecer la equidad educativa en la institución, no obstante, según lo manifestaron los profesores, se requiere fortalecer el ámbito de la formación docente para desarrollar estrategias pedagógicas que les permitan fortalecer los aprendizajes de acuerdo con las características y necesidades de cada estudiante y abatir el rezago educativo. Los profesores que han participado en este proyecto de acompañamiento refieren experiencias muy distintas entre los estudiantes que conforman los grupos que participan en el proyecto y aquellos que se integran normalmente; reconocen las dificultades para abordar los contenidos con los estudiantes que forman parte de los grupos especiales.

Sobre este tema dos narrativas son representativas. Algunas características que los profesores asocian con aquellos estudiantes que presentan dificultades en matemáticas son la apatía, la carencia de bases, la irresponsabilidad en cuanto a no hacer las tareas o la poca o nula participación en clase. Así, “no hablan, tratan de irse hasta atrás, no tienen metas, si los corre

Chapingo no importa, entonces, digo no todos, pero la mayoría de estos alumnos así son”.

Otro discurso que resulta significativo respecto a las diferencias entre los estudiantes son las creencias o prejuicios que los profesores tienen respecto a ellos y su desarrollo. En la docencia tienen que ver con la atención y el seguimiento que se proporciona a los estudiantes con un alto desempeño en matemáticas. Desde el punto de vista de los profesores, estos estudiantes poseen buenos antecedentes escolares y, en su mayoría, cuentan con el apoyo de sus familias. Sobre este punto se comentó:

Aquí en el club [de ciencias] tenemos talleres de resolución de problemas, matemáticos y de otro tipo, pero principalmente matemáticos, para alumnos, digámoslo así, de alto rendimiento, que traen buenas bases, que tienen interés por las matemáticas, que no tienen prejuicios sobre las matemáticas y entonces a esos alumnos los vamos involucrando en las olimpiadas... casi siempre vienen de familias interesadas, preocupadas por la formación de sus hijos; son en general niños muy motivados que andan, no esperando, sino buscando.

Entre estos dos polos transcurre una parte de la docencia en Chapingo y es en ese espacio de “limbo pedagógico” en el que los profesores identifican la oportunidad que tiene la institución para integrar esfuerzos de formación que coadyuven al ejercicio de una docencia con equidad.

El tercer elemento que da cuenta de las dificultades de los profesores para integrar la diversidad es la práctica de una docencia tradicional. Gran parte de los profesores entrevistados se refirieron a la docencia impartida en Chapingo como tradicional. Consideran que la edad promedio de los profesores (55 años) puede ser un elemento que explique las resistencias al cambio. Esta forma de ejercer la labor docente se caracteriza por priorizar los procesos de memorización y colocar al profesor en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto se hace más evidente en la enseñanza de las matemáticas, en donde la máxima se traduce en “el que aprendió, aprendió”. Esta forma de desarrollar la docencia posee características que coinciden con la ausencia de un reconocimiento a la diversidad y diferencia de los estudiantes. Los profesores entrevistados refirieron que algunos de sus colegas no detectan diferencias respecto a los niveles de aprendizaje: “no se están dando cuenta de qué tanto están entendiendo los jóvenes de ese programa; luego vienen los niveles de reprobación”.

De igual forma, indicaron que hay profesores que ejercen una actitud que podría catalogarse como “violenta” hacia los estudiantes, que se manifiesta a través del lenguaje, el trabajo, el rechazo o la forma de ver al otro, cuyo resultado incide en la autoestima de los alumnos que se refleja, a su vez, en comportamientos igualmente violentos.

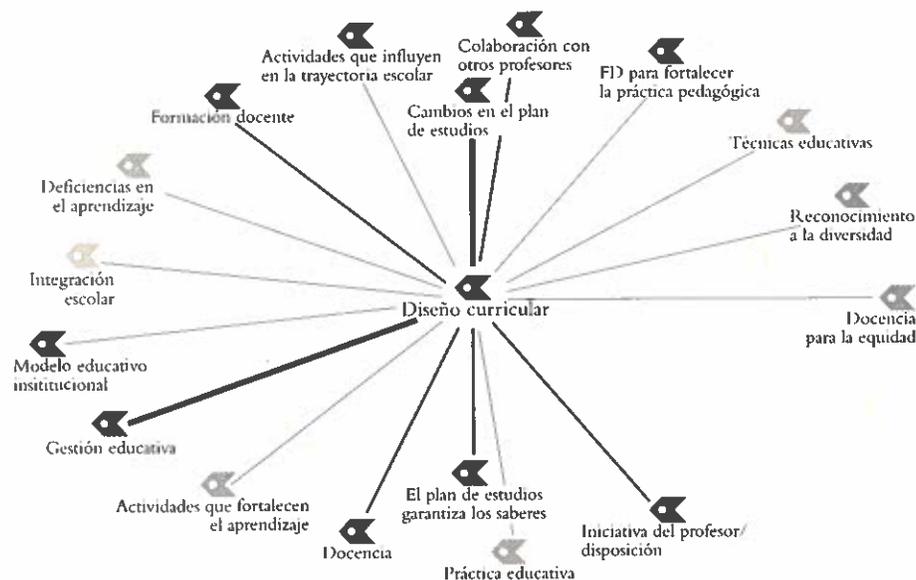
A pesar de estas situaciones es justo decir que hay profesores que ejercen una labor docente creativa, innovadora y responsable; en opinión de los alumnos, son la mayoría. Esto se refleja en los esfuerzos para considerar el contexto cultural del que provienen sus estudiantes, valorar los avances de cada alumno respecto a los contenidos revisados en las clases, el uso de las tecnologías de información y comunicación como herramientas para fortalecer los aprendizajes, generar confianza para que los alumnos manifiesten con libertad sus dudas, en especial, aquellos que tienen más deficiencias, así como esforzarse por hacer atractivos los temas a través de los diversos significados que estos pueden tener en la vida cotidiana de los estudiantes.

#### CURRÍCULUM Y PRÁCTICA DOCENTE

Uno de los debates que más tensiones ha causado entre la comunidad académica de la Preparatoria Agrícola de la UACH es la actualización del plan y programas de estudio. El espacio organizacional para llevar a cabo esta discusión se constituye por las áreas académicas. El tema que durante muchos años detonó la discusión fue decidir si el modelo pedagógico tendría que organizarse por objetivos o por el enfoque de competencias.

Actualmente, los programas de estudio se organizan con las características de este último, no obstante, algunos profesores catalogan el modelo pedagógico de la institución como tradicional y manifiestan que, ante todo, son las posiciones políticas las que dificultan su actualización. Asimismo, refieren que, aunque el enfoque sea por competencias, los programas no se han modificado y cada profesor lo desarrolla en el aula como mejor lo considere. En este sentido, el diagrama VII.1 refleja los principales códigos asociados con el diseño curricular: cambios en el plan de estudios y la construcción de los saberes. Desde la perspectiva de los maestros, la organización curricular de la Preparatoria Agrícola presenta diversas problemáticas que podrían incidir directa o indirectamente en el logro de la equidad educativa. Una de ellas está relacionada con el número de horas clase que “se pierden” cuando los estudiantes realizan viajes de estudio. Los profesores expresan las dificultades enfrentadas para culminar con oportunidad los programas de estudio: “son clases que ya no se recuperan”.

DIAGRAMA VII.1. Códigos vinculados con el diseño curricular



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo.

En particular, algunos profesores comentaron que la organización curricular para la enseñanza de las matemáticas carece de integración de los contenidos revisados en el primero, segundo y tercer años, en particular la articulación entre álgebra (primer año), geometría (segundo año) y cálculo (tercer año). Esta discusión, indican, no se ha abordado con la profundidad que se requiere en el área de matemáticas, pues otro grupo de profesores considera que el programa no necesita modificaciones.

Otro aspecto que incide en la organización curricular y en sus efectos sobre la equidad educativa es la ausencia de un reglamento académico que regule el trabajo académico de los profesores. Según se manifestó en las entrevistas, la institución no cuenta con lineamientos que normen el desarrollo de la docencia. Al respecto se comentó: “no tenemos un reglamento académico, que también es muy necesario, y ese es otro reto para la institución, generar un reglamento para los académicos para que se cumplan ciertos lineamientos, porque hay quien dice que algunos docentes no practican la libertad de cátedra si no el libertinaje, porque faltan con frecuencia a su clase o llegan tarde, porque no abordan los temas sino que hablan más de su vida personal”. Estos elementos dan cuenta de los obstáculos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes de la PA; sin embargo,

hay dos significativos. El primero se refiere a las discusiones en la comunidad académica para incrementar el número de horas-clase para determinadas asignaturas; el segundo, a la competencia entre la planta docente por terminar los programas de estudio. Respecto al primero, dos grupos del área de matemáticas son representativos, el que pugna por aumentar el número de horas, dada la tasa de reprobación, y quienes impulsan un cambio en la estrategia de enseñanza de los contenidos, así como en el establecimiento de saberes mínimos.

Entre quienes consideran que se requiere aumentar el número de horas se encuentran aquellos docentes con mayor antigüedad en la institución, lo que da cuenta del papel que desempeña la variable edad en la estructuración del cambio. Esta tensión es la que más ha obstaculizado la actualización del programa de estudios. La exigencia por incrementar el número de horas no solo es de matemáticas, ocurre también en asignaturas relacionadas con conocimientos agronómicos. Parecería una lucha disciplinaria por la impartición de un mayor número de horas. Esta situación permea también en otras asignaturas, como inglés que, en la opinión de algunos docentes, las horas que se dan a la semana no son suficientes para lograr el desarrollo adecuado de los contenidos.

El segundo elemento se relaciona con una dinámica en la que la docencia se vincula con la culminación de los programas. Incluso, en las reuniones realizadas en las áreas académicas la discusión se centra en los avances en los programas de estudio. En consecuencia, el criterio que podría definir el “éxito docente” se constituye por la capacidad para terminar un determinado programa, sin que eso signifique que los alumnos hayan adquirido los conocimientos mínimos necesarios. Desde el punto de vista de algunos profesores, en general lo más jóvenes, esta forma de concebir la docencia debe transformarse y transitar hacia planteamientos más creativos y estratégicos para el desarrollo de los programas de estudio.

#### CONDICIONES LABORALES PARA LA DOCENCIA CON EQUIDAD

Las condiciones laborales en las que los docentes desarrollan su labor son significativas para el logro de la equidad educativa. En general, se podría decir que el ambiente laboral en el que se desenvuelve la comunidad docente contribuye a este propósito, 95 por ciento de la planta docente tiene contratación de tiempo completo. En general, las condiciones de trabajo son valoradas como muy buenas por parte de la planta docente, en especial,

por el ingreso económico. Los maestros consideran que la institución les ofrece los recursos suficientes para desarrollar su trabajo: la infraestructura física y tecnológica, la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación, los apoyos para asistir a congresos nacionales e internacionales, así como cursos para su formación docente y profesional.

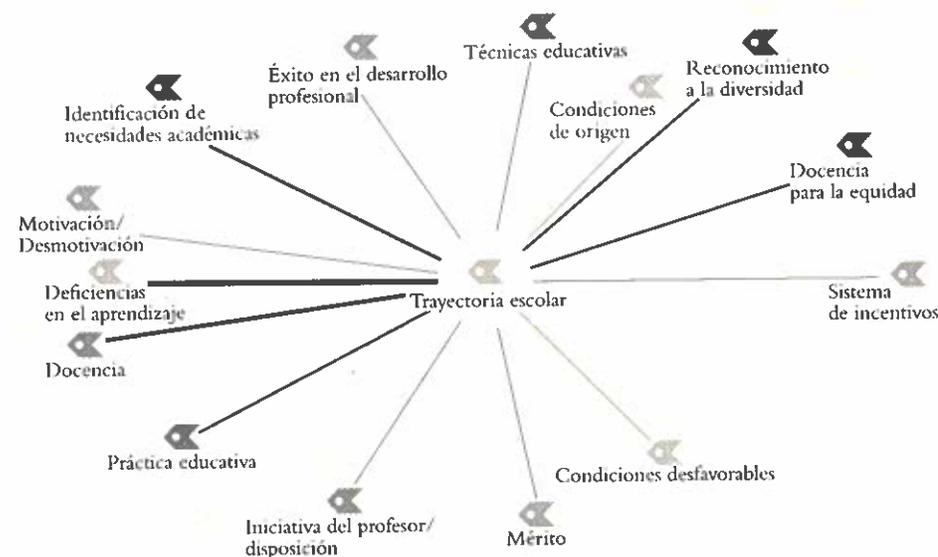
A pesar de eso, la institución enfrenta problemas relacionados con la regulación del trabajo académico, pues se presentan casos en los que algunos profesores no cumplen adecuadamente con sus responsabilidades. Eso se manifiesta en ausencias en el salón de clases que han afectado de manera particular los cursos de inglés, o bien en la poca o nula disponibilidad para brindar asesorías. Al respecto, en las entrevistas se comentó: "Sí, yo considero que las condiciones laborales son muy favorables para desarrollar proyectos educativos. Porque a nosotros nos contratan de tiempo completo y el tiempo completo significa que tú des ocho horas mínimo o dediques ocho horas a tu trabajo en la universidad, pero muchos maestros solamente dan sus dos o tres horas y se van y ahí está el problema".

Otro elemento de carácter laboral que incide en la docencia para la equidad tiene que ver con lo que los profesores denominan la individualización de su trabajo en detrimento del trabajo colectivo. Señalan que eso tiene que ver con la orientación que han adquirido los procesos de evaluación del trabajo académico. Esta dinámica afecta de manera particular el trabajo de las áreas académicas pues es en estas donde se construye la orientación que habrá de seguir la docencia y en donde se hace, en primera instancia, la revisión del plan y programas de estudio. Sin embargo, no todos los profesores participan de la misma manera. Dado que 95 por ciento de la planta docente está contratada de manera permanente, existe un porcentaje mínimo de profesores que trabaja por hora. Para este grupo, las condiciones laborales son buenas, sin embargo, presentan diversas limitantes: estos profesores no pueden participar en la modificación o actualización de los programas de estudio o en el Consejo Departamental.

#### TRAYECTORIA ESCOLAR: UN CAMINO DE TENSIONES

La trayectoria escolar de los estudiantes de la preparatoria transcurre también a través de los ojos de sus profesores. En esta experiencia, el primer año es crucial; antecedentes escolares, apego familiar, lengua y condición socioeconómica se entrelazan y se conforman como elementos que inciden directamente en el desarrollo de la trayectoria de los estudiantes. Según

DIAGRAMA VII.2. Códigos asociados con la trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis cualitativo

el procesamiento de la información cualitativa, los códigos que los profesores relacionan en mayor medida con la trayectoria de los alumnos son: deficiencias en el aprendizaje, condiciones de origen y condiciones desfavorables para el logro de una trayectoria escolar exitosa (diagrama VII.2).

El apego familiar es un elemento que, en la opinión de los profesores, incide en la primera etapa de la trayectoria de sus alumnos. Como ya se explicó en las experiencias estudiantiles, este es fundamental en el primer año y en el acompañamiento docente e institucional para los estudiantes. En general, la mayoría de los estudiantes provienen de familias interesadas en su educación, en parte porque otros miembros de la familia han pasado también por Chapingo. En otros casos, la institución representa la única oportunidad para no emigrar a Estados Unidos o casarse, sobre todo para las jóvenes que provienen de comunidades como Oaxaca y Chiapas.

Para los docentes, la experiencia escolar de sus alumnos está marcada por su origen. Como se ha dicho en muchas ocasiones a lo largo de este libro, la composición social del estudiantado de Chapingo es diversa en términos culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Tal cualidad se amplió con el modelo de ingreso por cuotas. Un alto porcentaje de la comunidad estudiantil proviene de localidades de alta y muy alta marginación en don-

de las condiciones de rezago educativo pueden ser agravantes y eso se hace evidente en el aula y, a la postre, en el abandono escolar; del total de los estudiantes que abandonan la escuela, 60 por ciento lo hace en el primer año y, en la mayoría de las ocasiones, es por deficiencias en matemáticas.

Un primer filtro para identificar los aprendizajes de los estudiantes se encuentra en el examen de admisión. Para el caso de matemáticas, una vez que la institución obtiene el resultado de cada estudiante, lo da a conocer a cada uno de los profesores y eso les permite tener un parámetro del nivel de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no todos los profesores lo utilizan como insumo de su labor docente en términos de la planeación de los contenidos y diseño de material didáctico.

Desde la experiencia de los docentes, los antecedentes escolares de los estudiantes se diferencian según su nivel socioeconómico; es un enfrentamiento con la desigualdad educativa del país que se hace presente en el aula, en especial en asignaturas como matemáticas, química y física. Cuando esta situación se presenta, los profesores apelan a su sensibilidad y empatía, tanto en el trato hacia los estudiantes como en el manejo de los contenidos. Además, están conscientes de la relevancia que adquiere la formación de sus alumnos durante su tránsito a la EMS, como paso previo a la educación superior. Así se refirió en uno de los testimonios recuperados:

Precisamente cuando se da la oportunidad de estar aquí pues me doy cuenta de que es momento de corregir y subsanar ciertas deficiencias que no se adquirieron en la secundaria, es decir en el nivel anterior; creo que es buen momento de promover buenos hábitos, corregir muchas cosas y que esos alumnos sí puedan terminar una carrera y sean profesionistas exitosos, creo que estamos a tiempo, por eso considero que sí se debe de trabajar mucho en este nivel medio superior.

Otra situación observada que afecta el desarrollo de la trayectoria estudiantil es la poca participación en clase de algunos estudiantes. En muchos de los casos se debe a que los alumnos tienen miedo o pena de participar; en general, son alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. A la postre, es posible que esta dinámica genere procesos de exclusión que tienen como resultado intermedio la reprobación de materias y como resultado final, el abandono escolar. Lamentablemente, la historia no termina en el abandono, pues los jóvenes regresan a sus comunidades de origen con una sensación de “fracaso” y “decepción” respecto a sus familias o con baja autoestima.

Existe otro mecanismo que no es tan visible pero que puede coartar la trayectoria escolar de los estudiantes. Nos referimos al proceso de adaptación al idioma español, 23.5 por ciento de los alumnos son hablantes de alguna lengua indígena y no siempre se pueden comunicar de manera fluida en español. Eso implica un proceso de adaptación y de aprendizaje del idioma. Según lo manifiestan los profesores, algunos estudiantes no expresan los retos que enfrentan en este proceso de tal manera que, además de adaptarse a una nueva escuela y alejarse de su familia, también experimentan lo que implica el aprendizaje de una nueva lengua.

En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje esta situación puede incidir en la comprensión de los contenidos, independientemente de las asignaturas, pues es la lengua el vehículo esencial para la comunicación, la participación, la expresión y, en consecuencia, la inclusión. Reconocer la diferencia y actuar en consecuencia puede contribuir a evitar el rezago educativo, principalmente entre la población estudiantil hablante de lenguas indígenas. Esto nos retorna al planteamiento inicial de este análisis: el ejercicio de una docencia con equidad. Al respecto se comentó: “A veces a los jóvenes de culturas indígenas sí les llega a costar trabajo algunos conceptos si no han desarrollado el conocimiento de la lengua española. Entonces, sí hay un problema en cuanto al aprendizaje. Hay una característica porque sí ha pasado que no entienden completamente los conceptos porque no manejan el lenguaje o el idioma español y esto se combate con asesorías para grupos pequeños o citándolos a pequeñas asesorías”.

Por último, el trabajo cualitativo visibilizó un aspecto que para los docentes es relevante en el transcurso de la trayectoria estudiantil: la relación profesores-estudiantes. Las experiencias al respecto son muy diversas. Por una parte, se encuentran los docentes que consideran que la relación con los estudiantes es más compleja a medida que estos avanzan en su formación. Describen esta experiencia como una rebeldía que se manifiesta en conflictos entre profesores y alumnos, así como en problemas de alcoholismo y drogadicción.

Por otra parte, existe otro grupo de profesores que considera que algunos de sus colegas tienen actitudes que ellos definen como violentas, que se hacen visibles a través de actitudes, el lenguaje o el trato. En ese sentido, esa forma de rechazo intensifica los conflictos entre alumnos y maestros.

En suma, las experiencias compartidas por los profesores dan cuenta de los retos de ejercer la docencia en contextos diversos. Un aspecto que llama la atención es que la comunidad de profesores está consciente y en

su mayoría es empática con las necesidades de los estudiantes, sin embargo, se requieren intervenciones institucionales que favorezcan el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas para la práctica docente desde la perspectiva de la equidad y el reconocimiento de las diferencias. Implica cuestionar la organización de los contenidos, el establecimiento de pisos mínimos de conocimiento e, incluso, el diseño de material didáctico. Un aspecto que coadyuva a que esta necesidad se materialice en acciones concretas son las condiciones laborales en las que los profesores se desenvuelven. Esta fortaleza debe ser aprovechada.

## Al cerrar una puerta, se abrieron muchas...

Es probable que la época en la que la humanidad se hallaba indefensa ante las epidemias naturales haya terminado. Pero podríamos llegar a echarla en falta.

*Yuval Noah Harari*

La idea de pensar en un proyecto que promoviera el ingreso de estudiantes de “bajos recursos”, a la Universidad Autónoma Chapingo surgió de mi cercanía personal y territorial con profesores, también egresados de la institución, amigas y amigos de muchos años, familiares y, no menos importante, de las historias de vida laborales de mis padres en la universidad. Chapingo es uno de los centros de trabajo más importantes de Texcoco y las zonas aledañas; de tal forma que la historia de este municipio se ha recreado en paralelo con la historia de Chapingo y, poco a poco, se imbricaron.

En una conversación con Roberto Rivera y otros *chapingueros* intercambiamos remembranzas universitarias en las que se hicieron referencias a su experiencia escolar y de vida en Chapingo. Frases como “gracias a Chapingo soy lo que soy”, “cuando me aceptaron sabía que tenía que aprovechar porque en mi pueblo no había más” y “pero ya no es lo mismo, ya no llegan estudiantes que lo necesitan, como antes” fueron recurrentes. Ahí comenzó esta aventura intelectual de acercarnos a la posibilidad de ver la UACH como un espacio particular para hacer investigación e intervención educativas.

En 2007, tras una revisión de la evolución histórica del origen socioeconómico y cultural de los estudiantes que ingresaban a la UACH, concluimos que la composición de la matrícula se había modificado drásticamente y que la selección de estudiantes no atendía el compromiso social con el que fue creada la universidad, establecido en su Ley Orgánica, específicamente, atender a jóvenes en situación de pobreza e hijos de campesinos.

Un cuestionamiento fue inmediato, ¿podemos cambiar el proceso de selección para el ingreso a la universidad? Se trataría de hacerlo sin que eso representara la exclusión de jóvenes que, aun sin pertenecer a un grupo vulnerable por su condición socioeconómica, muestren vocación y gusto por la formación agronómica.

El ingreso a la UACH ocurre en dos niveles, la preparatoria y el propedéutico. Al primero llegan quienes cursarán la educación media superior y podrán transitar a la superior sin un examen adicional. Al segundo quienes, habiendo cursado la educación media superior, en un año deberán prepararse en aquellos conocimientos necesarios para la formación profesional agronómica, en sus diferentes especialidades. Como prácticamente todas las universidades públicas mexicanas, la UACH aplica cada año un examen de ingreso elaborado por una comisión de expertos y que considera las áreas y los conocimientos previos que se requieren para atender tanto la formación de nivel medio superior o preparatoria, como el nivel propedéutico. Se trata de dos exámenes distintos. Si bien históricamente la universidad ha incluido criterios de ingreso que buscan la inclusión educativa, es un hecho que los méritos académicos se imponen a cualquier atributo de orden socioeconómico y cultural de los jóvenes que aspiran a ingresar a la institución.

Tras valorar diversas posibilidades llegamos a una propuesta de selección por cuotas, experiencia que ya se había implementado en otros países de América Latina con buenos resultados para avanzar en la inclusión y la equidad educativas. Una diferencia fundamental en Chapingo fue la permanencia del examen de conocimientos, con el fin de garantizar un punto de partida y el rigor académico que ha caracterizado la formación en la universidad. En 2008 el Consejo Universitario aprobó los criterios de selección de ingreso y así la institución abrió las puertas a jóvenes de todo el país, en clara desventaja en cuanto a su capital social, cultural y económico. Como lo hemos presentado a lo largo del libro, Chapingo se constituyó, como respuesta a su historia y su misión fundacional, en la *escuela de las oportunidades*. Tal como lo afirmó Dubet (2005), la meritocracia y la igualdad de oportunidades tienen espacio en una escuela más justa y esta no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los “vencidos”.

Con este punto de partida se inició una nueva etapa en la historia de la UACH. Comprobamos, tal como lo han hecho diversas investigaciones, que abrir las puertas no es suficiente, porque la meritocracia se ha impues-

to para convencernos de que el orgullo de los ganadores debe implicar el desprecio por los perdedores, sea en la escuela o en la vida. La meritocracia se ha incrustado en nuestra racionalidad como el valor principal que sostiene el sistema capitalista, traducido en competencia, individualismo y la justificación y aceptación de las desigualdades en nuestra sociedad apenas democrática. Nos hemos convencido de que todos participamos en las mismas condiciones de competencia, sin que las desigualdades de origen, azarosas, por cierto, influyan en el éxito o el fracaso escolar y de historias de vida, sea como sea que definamos “éxito”.

La investigación realizada en Chapingo dio cuenta de que abrir sin intervenir puede resultar mucho más grave para los jóvenes que llegan a la universidad con altas expectativas de concluir una carrera profesional, pero también probó que intervenir puede cambiar el rumbo de muchas crónicas de un abandono anunciado. El diseño e implementación de políticas y estrategias institucionales que, con creatividad, consideren la capacidad institucional, los recursos asistenciales y el trabajo docente pueden, en nuestra opinión, cambiar radicalmente la orientación en el logro de aprendizajes, en la permanencia escolar y en la conclusión de los estudios; pero también influyen en la construcción de ciudadanía y de una sociedad más solidaria que realmente reconozca la diversidad y la diferencia. En palabras de los estudiantes que, en promedio, abandonan sus hogares de origen a los quince años para llegar a Chapingo y “formar una familia no biológica, la familia que te apoya en la escuela”. Esa familia que perdura durante décadas, tal como lo señalan egresados de la universidad.

Podemos decir que Chapingo se adelantó a un debate que ahora cobra vida, pues construir justicia escolar no es una tarea menor. Esta experiencia institucional nos demuestra cómo un posicionamiento teórico puede trascender a lo empírico. La mayoría de las instituciones educativas limitan su actuación a una concepción distributiva de la justicia, lo cual resulta lógico en la medida en que la política educativa nacional así lo ha orientado, y si bien es cierto que una parte importante del componente equitativo en la institución posee un carácter distributivo, el modelo de ingreso es la mejor representación de una justicia basada en el reconocimiento de las diferencias.

El debate generado por Rawls (1995) hace décadas sobre la justicia como equidad incitó a pensar en la responsabilidad que tiene el Estado para asegurar un nivel de vida básico, así como en la compensación de las diferencias para quienes poseen mayores desventajas sociales. Nussbaum y

Sen (1996) nos aproximaron a que eso no es suficiente si no se asegura el desarrollo de ciertas capacidades y, de manera más reciente, han emergido posicionamientos que exigen el reconocimiento de las diferencias y el ejercicio de una ciudadanía plena en pro de una sociedad más justa y digna. Estas visiones se reflejan en el caso que hemos expuesto. Esto nos indica que es posible producir cambios desde el espacio escolar pero también que el conjunto de beneficios compensatorios y académicos que acompañan la trayectoria de los estudiantes se logra tanto con un compromiso público de financiamiento a este proyecto educativo como de liderazgo institucional.

El caso de la Universidad Autónoma Chapingo y, en particular, el de su preparatoria nos invita a pensar en los modelos de justicia escolar que pueden desarrollarse en el contexto de profundas desigualdades e instituciones educativas diversas. Es tarea de cada institución plantear acciones de justicia según su historia, contexto y composición social de sus estudiantes. No obstante, el reto principal se encuentra en la voluntad política y en la docencia reflexiva. Es ahí donde la justicia educativa debe encontrar su principal cauce.

Mientras los profesores sigamos pensando que la enseñanza se limita a los contenidos de una disciplina y que nuestro referente de práctica educativa sea una experiencia personal dolorosa, poco podremos avanzar; por lo tanto, la igualdad de oportunidades exige una reflexión profunda de los sujetos, que considere el lugar que otorgamos a los individuos, sus proyectos, su interacción social, su singularidad, independientemente de sus desempeños. Ahí todavía hay mucho camino por recorrer.

En términos de política pública se observa que problemas como la desigualdad educativa requieren soluciones más creativas que las que ha dado el Estado mexicano hasta ahora. Asimismo, el caso de Chapingo reafirma la responsabilidad gubernamental e institucional en la generación de un piso básico en términos de las condiciones en las que se desarrolla el proceso formativo. Reafirma la necesidad de complementar la distribución con el reconocimiento de las diferencias, según los contextos institucionales y, sobre todo, significa cuestionar el carácter meritocrático del sistema educativo.

Intervenciones como las realizadas en Chapingo requieren el compromiso permanente del Estado mexicano en el financiamiento público de la educación; reto que se pone en duda en el contexto de profundos recortes presupuestales y de una lógica centrada esencialmente en el componente

distributivo a través del otorgamiento de becas. Queremos dejar claro que este tipo de bienes es lo mínimo que se requiere para construir un camino hacia la equidad educativa. No obstante, resulta insuficiente para la culminación de una trayectoria escolar exitosa.

Así llegamos a 2019, con poco más de diez años de trabajo y con la intención de cerrar este libro y difundir nuestros hallazgos. La idea era que en 2020 la obra viera la luz, por supuesto sin contar con la llegada de la pandemia causada por el Sars-Cov-2, y la consecuente covid-19. Con la pandemia se ha modificado la cotidianidad de miles de millones de personas en el mundo y se ha afectado directamente a la población en cuanto a su salud, pero también en otras esferas de la vida social. Las diversas reflexiones y análisis dan cuenta de la intensificación en las brechas de desigualdad en el mundo y, por eso la persistencia de los grandes problemas que, de por sí, había mostrado ya la crisis del modelo neoliberal. Pobreza, marginación, migración, daño ambiental y sus consecuencias se dejarán sentir muy pronto en el deterioro de la calidad de vida de la población del planeta (Buen día, 2020).

La educación es uno de los espacios sociales que enfrenta grandes retos frente al coronavirus. La interrupción educativa fue de las primeras medidas tomadas en el mundo, a fin de evitar el contagio a gran escala. Según datos de la UNESCO (2020), al 20 de abril de ese año, se estiman cierres de escuelas que afectan a más de 91.3 por ciento de la población estudiantil mundial, equivalente a más de 1 575 millones. Como en prácticamente todo el planeta, en México y, con contadas excepciones, en todas las instituciones educativas hemos vivido lo que podemos llamar una transición defectuosa a la educación mediada por tecnologías digitales.

Chapingo ha transitado por el mismo camino y durante 2020 las circunstancias nos obligaron a abrir el debate sobre la intensificación de la desigualdad y la situación que los estudiantes enfrentan. Falta de un espacio personal, de conexión a la red, de equipo, de señal, fueron problemas reiterados para implementar la educación a distancia. Nos hemos detenido a investigar sobre sus actuales condiciones de aprendizaje, a dimensionar el abandono escolar y a escuchar su experiencia educativa. También nos detuvimos a observar el esfuerzo institucional para aplicar el examen de nuevo ingreso, proceso que recorre todo el país y que en las condiciones actuales constituyó un gran reto.

En este contexto, cerramos una etapa, pero el entorno nos abrió muchas. La desigualdad se recrudeció con el covid-19 y nos obligó a repen-

sar la equidad y la justicia educativas y, con mayor énfasis, la meritocracia. Nos planteamos nuevas líneas de indagación asociadas invariablemente al uso de las tecnologías digitales, a la formación docente y a las experiencias educativas de profesores y estudiantes, entre las más relevantes.

Retos intelectuales, asignaturas pendientes de investigar, experiencias por vivir, aprendizajes por revalorar. Esos son nuestros pendientes.

## Bibliografía

- Acosta, A. (2008). "Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo", tesis de maestría. UAM Azcapotzalco, México.
- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/politicas-de-equidad-en-el-nivel-medio-superior-en-mexico-una-panoramica-de-cara-al-siglo-xxi>
- Anaya Pérez, M.A. y R. Rodríguez (2004). *Ciento cincuenta años en una mirada*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Andrew, S. y E.J. Halcomb (2009). "Future Challenges for Mixed Methods Research in Nursing and the Health Sciences", en S. Andrew y E.J. Halcomb (eds.). *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences* (pp. 217-224). Chichester: Wiley-Blackwell.
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1996). "Presentación del programa de desarrollo educativo", *Revista de la Educación Superior*. Disponible en: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista97\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista97_S3A1ES.pdf)
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2008). *Anuario Estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la Educación Media Superior y Superior*. México: ANUIES.
- Arendt, H. (1954). *The Crisis in Education*. Disponible en: <https://www.normfriesen.info/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>
- Astin, A. (1984). "Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education", *Journal of College Student Personnel*, núm. 25, pp. 297-308.
- Atkinson, B. (2016). *Desigualdad ¿Qué podemos hacer?* México: FCE.

- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Blanco, E. (2014). "La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México", *Papeles de Población*, vol. 20, núm. 80, pp. 249-280.
- Blanco, E., P. Solís y H. Robles (2014). *Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: INEE/El Colegio de México.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555/5974>
- Borja, J. y M. Castells (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Fontamara.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Buendía, A. (2020). "Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿De su agotamiento a su transformación?", *Universidades*, núm. 86.
- Buendía Espinosa, A. y R. Rivera del Río (2010). "Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 4, pp. 55-72.
- Buendía Espinosa, A. y R. Rivera del Río (2018). "Entramos, luego ¿existimos? Del ingreso a las trayectorias en la UACH", en J.M. Corona y A. Buendía, *Desigualdad y pobreza* (pp. 273-310). México: Bonilla Artigas/UAM.
- Buendía Espinosa, A. y R. Escorcía Romo (2019). "Presentación", en J.M. Corona y A. Buendía, *Desigualdad y pobreza* (pp. 11-30). México: Bonilla Artigas/UAM.

- Butler, J. y N. Fraser (2017). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Cámara de Diputados (1974). Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/195.pdf>
- Cámara de Diputados (2005). *Educación. Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente*. Disponible en: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Comisiones/3\\_educacion.htm](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/3_educacion.htm)
- Carnoy, M. (2007). "Cuba's Academic Advantage", *Center for Latin American Studies*, pp. 39-41.
- Casillas, M., R. Chain y N. Jácome (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI, núm. 142, pp. 7-29.
- Chain, R. y N. Jácome (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad Veracruzana*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Chávez Arellano, M. (2008). "Ser indígena en la educación superior, ¿desventajas reales o asignadas?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII, núm. 148.
- Conevyt, Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (2020). *Visión*. Disponible en: [https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49&Itemid=360](https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=360)
- Conalep, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2019). *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/quienes-somos-28279>
- Conalep, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2020). *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. Disponible en: [http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/xochimilco/oferta-educativa/asistentedirectivo/Documents/Oferta%20educativa/02%20Perfil\\_de\\_Egreso%20PT%20y%20PT-B%20en%20Construcci%F3n.pdf](http://www.conalep.edu.mx/UODDF/Planteles/xochimilco/oferta-educativa/asistentedirectivo/Documents/Oferta%20educativa/02%20Perfil_de_Egreso%20PT%20y%20PT-B%20en%20Construcci%F3n.pdf)
- Coneval, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2016). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Disponible en: [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza\\_2008-2016.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza_2008-2016.aspx)
- Coneval, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). Evolución de las líneas de pobreza por ingresos 2008-

2018. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx>
- Cresswell, J. (2017). "Understanding Mixed Methods Research", en J.W. Creswell y V.L. Plano Clark (eds.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Crozier, M. (1964). *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press.
- Darré, S., L. Fainstain, L. Sosa y C. Beramendi (2014). *Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación superior: Actas del III Congreso Internacional MISEAL*. Disponible en: [http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Estudio%20percepciones%20FINAL\\_FF.pdf](http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Estudio%20percepciones%20FINAL_FF.pdf)
- De Garay, A. (2011). "La modificación a la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 885-917.
- De Garay, A. (2015). "Buscando a los estudiantes en la historia de la ANUIES", en G. Álvarez, *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior (1950-2015)*. México: ANUIES.
- De Garay, A., D. Miller e I. Montoya (2016). "Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM". *Sociológica*, núm. 88, pp. 95-140.
- De Garay, A., D. Miller e I. Montoya (2017). "Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras", *Temas de hoy*, núm. 37.
- De la Cruz, F.G. (2017). "Igualdad y equidad en educación: Retos para una América Latina en transición", *Educación*, vol. XXVI, núm. 51, pp. 159-178. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf> [consulta: febrero de 2019].
- De la Garza, T. (2006). "¿Hacia dónde va la teoría social?", en *Tratado latinoamericano de sociología*. Disponible en: [http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/teoria\\_social.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/teoria_social.pdf)
- Denzin, N. y Y. Lincoln (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (1834). "Leyes y reglamentos para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal". Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_26101833.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_26101833.pdf)

- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (1990). "Programa Nacional para la Modernización Educativa, 1990-1994". Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (1996). "Decreto por el que se aprueba el programa sectorial denominado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000". Disponible en: [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871348&fecha=19/02/1996](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871348&fecha=19/02/1996)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2002). "Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (Conevit)". Disponible en: [http://www.inea.gob.mx/images/documentos/Normateca\\_Nueva/doctos\\_normas/n\\_conevyt/SEP22FEB.pdf](http://www.inea.gob.mx/images/documentos/Normateca_Nueva/doctos_normas/n_conevyt/SEP22FEB.pdf)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2003). "Acuerdo por el que se emiten y publican las Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, para el Ejercicio Fiscal 2003". Disponible en: [dof.gob.mx/notadetalle.php?codigo=695290&fecha=08/05/2003](http://dof.gob.mx/notadetalle.php?codigo=695290&fecha=08/05/2003)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2004). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de SEGOB: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=677514&fecha=13/02/2004](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=677514&fecha=13/02/2004)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2008). "Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar aplicables al ciclo escolar 2004-2005". Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2014). "Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018". Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11803/pe\\_eduinter\\_2014-2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11803/pe_eduinter_2014-2018.pdf)
- DOF, *Diario Oficial de la Federación* (2019). "Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024". Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019)
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fraser, N. (2008). "La justicia social en la era de la política de indentidad: Redistribución, reconocimiento y participación", *Revista de Trabajo*, vol. 4, núm. 6, pp. 83-99.
- Fraser, N. y A. Honneth (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

- Gaceta UNAM (2019). *1867: surge la flama de la autonomía; nace la ENP*. Disponible en: <https://www.gaceta.unam.mx/1867-surge-la-flama-de-la-autonomia-nace-la-enp/>
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grønmo, S. (2019). *Social Research Methods: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guinier, L. (2015). *The Tyranny of the Meritocracy. Democratizing Higher Education in America*. Boston: Beacon Press.
- Gobierno de México. SEP Subsecretaría de Educación Media Superior (2017). *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Disponible en: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/acuerdo\\_secretarial](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/acuerdo_secretarial)
- Gobierno de México (2018a). Anexo estadístico del sexto informe de gobierno de Enrique Peña Nieto. Disponible en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sesto-informe-de-gobierno>
- Gobierno de México (2018b). *Infraestructura educativa*. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/302544/Resultados\\_y\\_Avances\\_de\\_la\\_Infraestructura\\_Fisica\\_Educativa\\_2013-2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/302544/Resultados_y_Avances_de_la_Infraestructura_Fisica_Educativa_2013-2018.pdf)
- Gobierno de México (2020). *Segundo Informe de Gobierno 2019-2020*. Presidencia de la República. Disponible en: <https://presidente.gob.mx/wp-content/uploads/2020/09/PRESIDENTE%20AMLO%2020INFORME%20DE%20GOBIERNO%202019-2020.pdf>
- Guzmán, C. (2011). "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. Especial, pp. 91-101.
- Guzmán Gómez, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Harari, Y.N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Barcelona: Debate.
- Ibarra, E. (2001). "La Universidad de México hoy: gubernamentalidad y modernización", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 14.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH)*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2015/>

- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). "Presentación de resultados. Evaluación y estudio para abatir el abandono en educación media superior". Documento de trabajo. México: INEE.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017a). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-permanencia-escolar-en-la-educacion-media-superior/>
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017c). *Pa-norama educativo de México*. México: INEE.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Disponible en: [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0103.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html)
- Johnson, R., A. Onwuegbuzie y L. Turner (2007). "Toward a Definition of Mixed Methods Research", *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 2.
- Lara, R. (2010). "Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51, pp. 1-13.
- Laval, C. y P. Dardot (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Labaree, D. (1997). "Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals", *American Educational Research Journal*, pp. 39-81.
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy. Culture, Power and Myths of Mobility*. Nueva York: Routledge.
- Lloyd, M. (2016). "Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro", *Educación Superior*, vol. XLV(2), núm. 178, pp. 17-29.
- McGee, C. y J. Banks (1995). "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education", *Theory into Practice*, vol. 34, núm. 3.
- Miller, D. (2009a). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Be-*

- cas (*Pronabes*) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM. México: ANUIES.
- Miller, D. (2009b). "Trayectorias escolares y Beca del Pronabes: una mirada comparada desde las Unidades y las Divisiones de la UAM", *Reencuentro*, núm. 55, pp. 24-33.
- Miller, D. (2015). "Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos", *Universia*, vol. VI, núm. 17, pp. 21-37.
- Murillo, T.J. (2011). "Hacia un concepto de justicia social", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 8-23.
- Nieto Caraveo, L. (2002). "La flexibilidad curricular en la educación superior. Algunos ejemplos para la educación agronómica". Disponible en: <http://ambiental.uasl.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>
- Nussbaum, M. y A. Sen (2004). *La calidad de vida*. México: FCE.
- Ortega, J.C., R. López y E. Alarcón (2015). *Trayectorias escolares en educación superior*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2019). Objetivos de desarrollo sostenible. La agenda de desarrollo sostenible. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Oxfam International (2019). "Cinco datos escandalosos sobre la desigualdad extrema global y cómo combatirla". Disponible en: <https://www.oxfam.org/es/iguales/cinco-datos-escandalosos-sobre-la-desigualdad-extrema-global-y-como-combatirla>
- Pascarella, E.T. y P.T. Terenzini (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Samaniego, M., R. Livera-Muñoz y E. Carranza-Ayala (2017). *Perfil de ingreso 2010*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Perrenoud, P. (1998) "Où vont les pédagogies différenciées? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation", *Educar*, núms. 22-23, pp. 11-24. Disponible en: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_32.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html)
- Piketty, T. (2013). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (2007). Disponible en: [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd\\_2007\\_2012.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf)

- Puyana Mutis, A. (2018). "Crisis económica y crisis de la teoría económica. Notas para el debate", *Perfiles Latinoamericanos* vol. 26, núm. 51. Disponible en: <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/649>
- Ramos, V. (2019). "Meritocracia, segregación y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California", *Interdisciplina*, vol. 7, núm. 18, pp. 81-102.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Cambridge: The Belknap Press.
- Red de Estudios sobre Desigualdades (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: El Colegio de México.
- Rivera del Río, R. (2019). *Informe de actividades*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Rivera del Río, R. (2020). *Informe de actividades*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Roemer, J. (1998). *Equality and Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rousseau, J.J. (1923). *El origen de la desigualdad entre los hombres*. A. Puumarga (trad.). Madrid: Espasa Calpe. Disponible en [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--0/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_5.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-sobre-el-origen-de-la-desigualdad-entre-los-hombres--0/html/ff008a4c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html)
- Sen, A. (1976). "Poverty: An Ordinal Approach to Measurement", *Econometrica*, vol. 44, núm. 2, pp. 219-231.
- Sen, A. (2000). "Merit and Justice", en E.A. Arrow, *Meritocracy and Economic Inequality*. Princeton: Princeton University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.
- Sen, A. (2011). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SEP, Secretaría de Educación Pública (1834). *Leyes y reglamentos para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal*. Disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_26101833.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_26101833.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (1990). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Segob: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos: un enfoque*

- para el siglo XXI. México, SEP. Disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_2013\\_2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/programa_sectorial_de_educacion_2013_2018.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. México: SEP. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidad-e-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2018). *Políticas y estrategias para cumplir con el derecho de los jóvenes a la educación media superior en México*. Disponible en: [http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/Haciaunamejor\\_EMS\\_Final.pdf](http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12960/1/images/Haciaunamejor_EMS_Final.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2019a). *Subsecretaría de Educación Media Superior ¿Qué es la SEMS?* Disponible en: [educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es\\_mx/sems/estructura\\_sems](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2019b). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2018-2019*. Disponible en: <https://perfilesa.flaco.edu.mx/index.php/perfilesa/article/view/649>
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2019c). *Bachillerato general*. Disponible en: [https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato\\_general.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/bachillerato_general.php)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2019d). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Disponible en: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- Silva, M. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Silva, M. y A. Rodríguez (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, México: UIA-CM.
- Solís, P. (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", *Estudios Sociológicos*, vol. 31, núm. extraordinario, pp. 63-95.
- Solís, P. y E. Blanco (2014). "La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general", en E. Blanco, P. Solís y H. Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias Educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México/INEE.

- Sotelo, H. (2000). "Educación media superior en México y las preparatorias universitarias", *Tiempo Universitario*, 16. Disponible en: <https://archivohistorico.buap.mx/sites/default/files/Tiempo%20Universitario/2000/num16/index.html>
- Stake, R. (2005). "Qualitative Case Studies", en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-446). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Székely, M. (2015). "Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención a la deserción escolar en educación media superior". Documento interno. México: INEE.
- Tapia, L.A. y G. Valenti (2016). "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 32-54.
- Taylor, S. y R. Bogdan (1986). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Nueva York: Wiley.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). "Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil", en *Trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES-SEP.
- Tinto, V. (1993). *Leaving Vollege. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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, 20 de abril.
- UACH, Universidad Autónoma Chapingo (1978). *Estatuto Universitario*. Texcoco: Universidad Autónoma Chapingo. Disponible en: [http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto\\_uach-.pdf](http://upom.chapingo.mx/wp-content/uploads/2018/06/estatuto_uach-.pdf)
- UACH, Universidad Autónoma Chapingo (2020a). Oferta educativa. Disponible en: <https://www.chapingo.mx/oferta-educativa/> [consulta: 12 de octubre de 2020].
- UACH, Universidad Autónoma Chapingo (2020b). Convocatoria al posgrado. Disponible en: [https://posgrado.chapingo.mx/convocatoria\\_primavera2021/](https://posgrado.chapingo.mx/convocatoria_primavera2021/)

- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Disponible en: [file:///C:/Users/Hogar/Dropbox/76%20jefatura%20producci%20econ%20mica/24%20docencia-apoyos%20tecnolog%20das/05%20Documentos%20de%20apoyo/covid-19-060420-es-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hogar/Dropbox/76%20jefatura%20producci%20econ%20mica/24%20docencia-apoyos%20tecnolog%20das/05%20Documentos%20de%20apoyo/covid-19-060420-es-2%20(1).pdf) [consulta: 26 de abril de 2020].
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ISC, International Science Council/CICS, Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (2016). *World Social Sciences Report. Challenging Inequalities. Pathways to a Just World*. París: UNESCO.
- UAM, Universidad Autónoma Metropolitana (2019). *Legislación Universitaria*. México: UAM.
- Veleda, C., A. Rivas y F. Mezzadra (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF/Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Villa Lever, L. (2010). "La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestro días", en A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 271-311). México: El Colegio de México.
- Weber, M. (1981). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weiss, E. (2014). "El abandono escolar en la Educación Media Superior. Informe final para la Dirección General de Investigación Estratégica". Disponible en: [https://www.academia.edu/10035157/El\\_Abandono\\_Escolar\\_en\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Media\\_Superior\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/10035157/El_Abandono_Escolar_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_M%C3%A9xico)
- Weiss Horz, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, pp. 1-19. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>
- Yardley, L. (2000). "Dilemmas in Qualitative Health Research", *Psychology & Health*, vol. 15, núm. 2, pp. 215-228, DOI:10.1080/08870440008400302.
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Los Ángeles: Sage.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*. Bristol: Western Printing Services.
- Young, M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

## Índice de figuras

### ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Relación entre categorías, actores y objetivos del análisis	27
CUADRO 2. Dimensiones de la investigación	28
CUADRO 3. Integración de los grupos focales	30
CUADRO I.1. Bachillerato general por programa y las instituciones en las que se puede cursar	35
CUADRO I.2. Enfoque de políticas educativas para la equidad en la EMS, 1994-2018	38
CUADRO I.3. Objetivos estratégicos y políticas para la equidad, 2001-2006	41
CUADRO I.4. Montos de las becas del programa Jóvenes con Oportunidades (pesos)	42
CUADRO I.5. Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación, 2007-2012	45
CUADRO I.6. Niveles en el derecho a la igualdad de oportunidades educativas planteados en el Nuevo Modelo Educativo	49
CUADRO I.7. Estrategias y líneas de acción para la atención de la inclusión y la equidad	51
CUADRO I.8. Becas otorgadas en la Educación Media Superior	54
CUADRO I.9. Objetivos del PND 2019-2024	56
CUADRO III.1. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2001-2003	88

CUADRO III.2. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2004-2007	90
CUADRO III.3. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2008	91
CUADRO III.4. Política de ingreso de estudiantes al nivel medio superior y propedéutico, 2009-2019	93
CUADRO III.5. Distribución de la matrícula de ingreso de 2018, a la Preparatoria Agrícola, por entidad federativa	94
CUADRO III.6. Sistema de becas de la UACH	96
CUADRO III.7. Personal docente de la Preparatoria Agrícola	97
CUADRO III.8. Estatus laboral de la plantilla de profesores por área académica, ciclo 2018-2019	98
CUADRO III.9. Estatus laboral de la plantilla de técnicos académicos por área académica, ciclo 2018-2019	98
CUADRO III.10. Distribución de personal académico por área y sexo, 2018	99
CUADRO III.11. Nivel máximo de estudios de los docentes por área académica y sexo	101
CUADRO IV.1. Proporción de matrícula estudiantil por entidad federativa, 2013	113
CUADRO IV.2. Cambio porcentual de la matrícula entre 2007 y 2013 por entidad federativa	114
CUADRO IV.3. Comparación de medias según criterios de ingreso y calificación del examen de admisión, ingreso 2008	115
CUADRO IV.4. Promedio de calificaciones de ingreso 2008, según estatus académico, a 2013	117
CUADRO IV.5. Comparación de medidas de calificación de examen de ingreso, por tipo de estatus; ingreso 2008, actualización a 2013	117
CUADRO IV.6. Egresados de la Preparatoria Agrícola, según criterio de ingreso; cohortes de egreso	120
CUADRO IV.7. Porcentaje de eficiencia terminal en la Preparatoria Agrícola, según criterio de ingreso; cohortes de egreso	121
CUADRO IV.8. Trayectorias por criterio de ingreso, ingreso-egreso, PA (datos acumulados de las cohortes de ingreso 2008-2011)	124

CUADRO IV.9. Trayectorias por criterio de ingreso, ingreso-egreso, nivel licenciatura (datos acumulados de las cohortes de ingreso 2011-2014)	125
CUADRO IV.10. Tasa de ingreso-egreso de la Preparatoria Agrícola, promedio de las cohortes de ingreso 2012-2014 (porcentaje)	130
CUADRO V.1. Frecuencia de alumnos de ingreso 2019, según resultados en habilidades numéricas y matemáticas	136
CUADRO V.2. Alumnos participantes como asesores de pares en álgebra I, ciclo 2019-2020	137
CUADRO V.3. Alumnos seleccionados al PAP1, según criterio de selección e ingreso a la UACH	138
CUADRO V.4. Nivel de ingreso: primer año con nuevo reglamento académico, matrícula 2019	143
CUADRO V.5. Seguimiento de estudiantes en la PA	144

#### ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA I.1. Evolución de la cobertura en ems, 1990-2019	37
GRÁFICA I.2. Becas otorgadas a estudiantes de Educación Media Superior por sexo, 2001-2018	53
GRÁFICA III.1. Cantidad de profesores-investigadores por rango de edad, 2020	100
GRÁFICA IV.1. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2007	108
GRÁFICA IV.2. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2008	109
GRÁFICA IV.3. Selección de nuevo ingreso a la UACH, 2009	109
GRÁFICA IV.4. Estudiantes seleccionados por criterio de ingreso	110
GRÁFICA IV.5. Estudiantes seleccionados cuyos perfiles de ingreso están directamente relacionados con el perfil de la UACH	111
GRÁFICA IV.6. Diferencias del comparativo de escenarios por criterios 2007 vs. criterios	112
GRÁFICA IV.7. Tasa de deserción y vigencia de los estudiantes ingresados por criterio de selección en 2008 y acumulado a junio de 2013 (porcentajes)	116
GRÁFICA IV.8. Correlación entre la calificación	

del examen de admisión y el porcentaje de alumnos vigentes, por criterio; ingreso 2008, acumulado a 2013	116
GRÁFICA IV.9. Matrícula total de la UACH según región geográfica de origen (porcentaje)	119
GRÁFICA IV.10. Matrícula total de la UACH según nivel de marginación de la entidad de origen (porcentaje)	119
GRÁFICA IV.11. Eficiencia terminal para diferentes cohortes de egreso (2011-2019), según criterio de ingreso	123
GRÁFICA IV.12. Matrícula de egreso para diferentes cohortes de egreso (2011-2019), según criterio de ingreso	123
GRÁFICA IV.13. Promedio de los porcentajes de abandono escolar en licenciatura, según criterio de ingreso (cohortes de egreso 2015-2018)	126
GRÁFICA IV.14. Eficiencia terminal histórica del programa académico de Preparatoria Agrícola	127
GRÁFICA IV.15. Eficiencia terminal histórica del programa académico de propedéutico	128
GRÁFICA V.1. Disposición del alumno asesor para apoyar a su PAR	140
GRÁFICA V.2. Capacidad del alumno asesor para resolver las dudas de su PAR	140
GRÁFICA V.3. Ayuda de la asesoría para mejorar el desempeño académico de su PAR	141
GRÁFICA V.4. Disposición de los alumnos asesorados para atender las asignaciones del asesor PAR	141
GRÁFICA V.5. Capacidad de los alumnos asesorados para realizar las tareas asignadas	141
GRÁFICA V.6. Ayuda de la asesoría para mejorar el nivel de matemáticas de los alumnos	142
GRÁFICA VI.1. Discursos que reconocen el compromiso con el origen socioeconómico (porcentaje)	154
GRÁFICA VI.2. Valoración de la docencia en la PA (porcentaje)	159
GRÁFICA VI.3. Percepciones sobre la experiencia escolar en la PA	161
GRÁFICA VI.4. Sistemas de incentivos asociados al mérito	164

GRÁFICA VI.5. Sistemas de recompensas asociadas al mérito	164
GRÁFICA VI.6. Percepciones en la relación mérito-recompensa	165
GRÁFICA VII.1. Códigos más mencionados por la comunidad docente	169

#### ÍNDICE DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA VI.1. Retratos generales de los grupos focales	149
DIAGRAMA VI.2. Códigos con más relaciones en los discursos de los estudiantes	153
DIAGRAMA VI.3. El mérito y sus relaciones en la PA	167
DIAGRAMA VII.1. Códigos vinculados con el diseño curricular	176
DIAGRAMA VII.2. Códigos asociados con la trayectoria escolar	179

*Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad*  
se terminó de imprimir en la Ciudad de México  
en octubre de 2021 en los talleres de Impresora  
Peña Santa, S.A. de C.V., Sur 27 núm. 457,  
Col. Leyes de Reforma, 09310 Ciudad de México.  
En su composición se utilizaron tipos  
Bembo Regular y Bembo Italic.

## Títulos más recientes

Los proyectos católicos de  
nación en el México del siglo xx

*María Gabriela Aguirre Cristiani  
y Nora Pérez Rayon (coords.)*

Formación ciudadana  
en estudiantes universitarios

*Ma. Guadalupe González Lizárraga, Rocío López  
González, Gladys Ortiz Henderson (coords.)*

La solemnidad del poder  
y sus fisuras en el fotoperiodismo  
de Christa Cowrie

*Elsie Marguerite McPhail Fanger*

Ética y política en Karl Marx

*Gerardo Ávilos Tenorio*

Maquiavelo: Sociedad y política  
en el Renacimiento

*Roberto García Jurado*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOXIMILCO Dirección de Estudios Posgrados y Tercer Nivel

EDITORIAL  
TERRACOTA ET  
www.terracotaeditorial.com

grupo diferente respecto a su calificación en el examen de ingreso. A partir de esta información se puede inferir que la baja definitiva acumulada de 2008 a 2013 corresponde a los estudiantes seleccionados e inscritos que obtuvieron las calificaciones más bajas en el examen de admisión, independientemente del criterio aplicado para su selección.

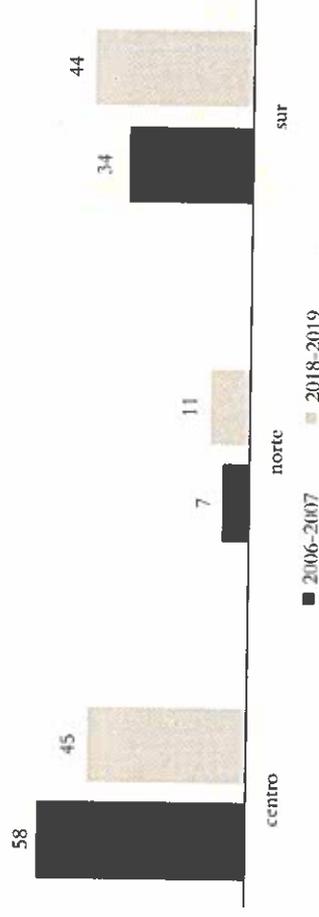
El modelo de selección utilizado por la UACH da cuenta de que a la universidad ingresan estudiantes con perfiles académicos, sociales, culturales y geográficos claramente diferenciados por los criterios de ingreso. Sin embargo, una vez aceptados se incorporan a un escenario académico, asistencial y de apoyos comunes, ignorando de manera consciente sus diferencias y pertenencias a distintos grupos sociales y los estudiantes enfrentan los rezagos derivados de su origen.

#### A DIEZ AÑOS DE MIRARNOS EN EL ESPEJO

Para dar cuenta de los cambios que los criterios de ingreso a la UACH trajeron respecto a la inclusión de jóvenes en condiciones desfavorables, presentamos un análisis por criterio y por región para el periodo 2008-2018. Con el propósito de valorar el efecto de implementar los criterios de selección aprobados en 2008, comparamos dos periodos escolares: el anterior a la implementación de los criterios (2007-2008) y el ciclo 2018-2019. Dividimos en tres regiones el país en función del récord histórico de ingreso por entidad a la UACH, a fin de sistematizar dicha comparación: norte, centro y sur. La primera incluye las entidades federativas de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Guanajuato, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas. La región centro considera Aguascalientes, Colima, Ciudad de México, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala. Por último, en la zona sur, Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

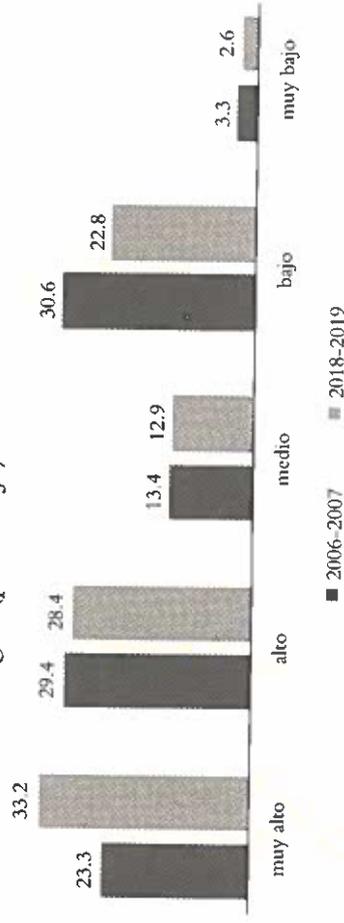
Los datos ponen de relieve que hay un incremento en la proporción de estudiantes que ingresaron a la PA en los periodos que comparamos. Entre los ciclos 2007-2008 y 2018-2019, el aumento fue de 7 a 11 por ciento, y de 34 a 44 por ciento, para las regiones del norte y sur del país, respectivamente. De igual forma, la población de estudiantes provenientes de entidades con muy alta y alta marginalidad se incrementó de 52 a 62 por ciento de sus respectivas poblaciones, en tanto que los provenientes de entidades con baja y muy baja marginalidad (según datos de Conapo) pasaron de 34 a 25 por ciento (gráficas IV.9 y IV.10).

GRÁFICA IV.9. Matrícula total de la UACH según región geográfica de origen (porcentaje)



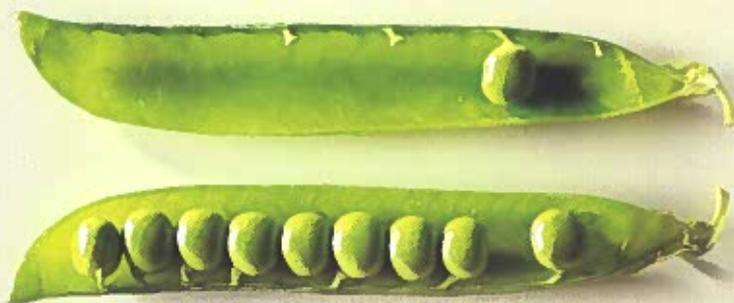
Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

GRÁFICA IV.10. Matrícula total de la UACH según nivel de marginación de la entidad de origen (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por la dirección de la PA.

Con el fin de valorar el comportamiento de los criterios de ingreso a la luz de su éxito como promotores de inclusión, enseguida se analiza el egreso para las cohortes que entraron de 2011 a 2019, los datos se han organizado por criterio de ingreso con el que fueron seleccionados los aspirantes. En los cuadros IV.6 y IV.7 se presenta la eficiencia terminal nominal y estimada con base en el número de estudiantes que ingresaron en cada cohorte y el número de estudiantes egresados para dichas cohortes. Los porcentajes de egreso se mantuvieron estables dentro de cada criterio de ingreso, Seledo registró una eficiencia terminal de 0.62, la más alta, siguen en orden descendente Selcal con 0.51, TVsec con 0.49, Selreg con 0.48, Selindi



**E**ste libro es una apuesta para construir rutas hacia la equidad en la educación media superior y superior. Documenta la experiencia del modelo de ingreso a la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, fundamentada en un sistema de cuotas que pretende abrir las oportunidades educativas a los jóvenes más desfavorecidos del país, en los ámbitos social y económico.

Esta obra sin precedentes, resultado de once años de investigación e intervención educativas, cuestiona la vía meritocrática que domina el acceso a la educación en el país y que contribuye a la reproducción de la inequidad y los privilegios; es una aportación al debate abierto en el campo de las ciencias sociales respecto a cómo concebimos la desigualdad en tanto máxima distorsión del sistema socioeconómico contemporáneo.

ISBN 978-607-713-470-1



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades



Universidad Autónoma  
**CHAPINGO**  
Instituto de Investigación de la Tierra, el Agua y el Ambiente



**Chapingo**  
FUNDACIÓN

Fundación Universidad Autónoma Chapingo

EDITORIAL  
TERRACOTA **ET**



**COMIE**  
Consejo Mexicano de  
Investigación Educativa A.C.