

EQUIDAD EDUCATIVA VERSUS DESIGUALDAD SOCIAL: EL CASO DEL PROGRAMA NACIONAL DE BECAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PRONABES) EN MÉXICO

DINORAH MILLER

Doctora en Investigación en Ciencias Sociales, profesora-investigadora del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.

Correo-e: dgm@correo.azc.uam.mx

Resumen

La primera parte de este texto discute los cambios de racionalidad estatal en la orientación de las políticas sociales (entre las que se cuentan las políticas educativas); de una lógica igualitaria a otra de corte compensatorio basado en la premisa de la equidad. Con estos argumentos nos aproximamos a un programa compensatorio, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en México, para discutir su alcance en materia de equidad para los jóvenes mexicanos en un entorno social claramente desigual.

Hoy más que nunca se hace evidente la falta de una política social clara y sostenida hacia los jóvenes mexicanos. La población joven en nuestro país ha cobrado relevancia, especialmente desde la década de los años noventa cuando el país registró un “bono demográfico” producto de las altas tasas de natalidad de los años setenta y ochenta. En los últimos años, la situación de la juventud ha sido puesta en la mesa de discusión evidenciando la falta de atención pública, especialmente ante la gran diversidad de formas que experimenta su condición. Las brechas y fuerte segmentación para los que han salido prematuramente del sistema educativo, los habitantes de zonas rurales (especialmente cuando son mujeres), los migrantes, los estudiantes, los desempleados, dificultan mucho la posibilidad de dirigirse a los jóvenes como un actor público. La narrativa social de la juventud nos remite hoy a problemas comunes de sujetos privados.¹ En este comunicado sostenemos que los jóvenes (con sus diversas identidades) no se conciben públicamente como un actor social sino que están reducidos a recibir una atención pública mediante programas compensatorios y de corto alcance.

En este sentido, nos hemos propuesto preguntarnos acerca del alcance que tienen estos programas compensatorios en el marco de procurar la disminución de la desigualdad social imperante en nuestro país. Para ello, nos aproximaremos al sentido que orienta la definición pública de un programa de política educativa denominado Programa Nacional de Becas para la Educación Superior que se inscribe en el objetivo 2 del Programa Sectorial de Educación del actual gobierno (2007-2012): “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, y nos preguntaremos acerca de su contribución al objetivo en el que se inscribe.

a) Ciudadanía, juventud y Política Educativa

La discusión en torno al cambio de lógica que ha operado detrás de las políticas sociales (en las que se incluye a la educación), la expone Bottomore (2005) en su narrativa acerca de la relación entre clases sociales y Ciudadanía de Marshall. Durante el periodo de posguerra, los países que adoptaron esquemas benefactores orientaron las políticas sociales bajo la premisa de una adquisición progresiva de derechos sociales ciudadanos redistribuyendo **igualmente** oportunidades con el propósito último de integración al desarrollo económico.

En este entendido, la intervención gubernamental neutralizaría los efectos de clase a largo plazo y, en su lugar, se vería un avance significativo en la igualdad social. Llevando estos argumentos al caso concreto de la educación, la desigualdad se entiende como producto del efecto diferenciado en las probabilidades de acceder a mejores y más altos niveles educativos en función del origen social. El propósito de la intervención pública ha sido disminuir este efecto de origen, es decir, ubicar a los individuos en una situación semejante para la competencia. Este planteamiento resultaba congruente con los valores fundantes de la sociedad moderna de libertad y justicia. Las acciones de gobierno impulsadas en las décadas de los años sesenta y setenta, suponían no sólo

que los efectos “clase” podían ser neutralizados sino que a largo plazo, los efectos de la escolarización permitirían un avance significativo en materia de igualdad social. De tal manera que las desigualdades posteriores se aceptaban como un efecto “normal” del funcionamiento social, ya que no intervenía la herencia de los privilegios sociales, sino las cualidades personales. Es así que la meritocracia ha servido como una construcción socialmente válida para justificar un funcionamiento eficaz, al tiempo que equitativo del sistema social.

Sin embargo, la presuposición de acceso universal al bienestar social por esta vía, ha venido sustituyéndose desde la década de los ochenta por la lógica neoliberal de la compensación focalizada. Esto último implica, en palabras de Domínguez (2009) anteponer la asistencia social y la focalización a los derechos ciudadanos. La equidad ha reemplazado la expectativa de igualdad que predominó en el periodo benefactor, y con ello, la lógica redistributiva a favor de un desarrollo económico. Los argumentos para operar la política social en términos equitativos es el problema de la justicia social; paradójicamente el ánimo igualador produjo un tratamiento igual de los desiguales, y por ende, poco justo (Duru-Bellat: 2002).

Por otra parte, la crítica que se ha planteado al esquema de distribución equitativo es que tiene el riesgo de congelar la pretensión de igualdad (e integración) progresiva de todos los grupos sociales. Al separar la “prestación” de un servicio con la adquisición de un derecho, se reduce a una suerte de asistencia social y de contención a la exclusión social.

Además de los cambios en la lógica redistributiva del Estado, también la noción contemporánea de ciudadanía se ha modificado. Así, la primera distinción a considerar es aquella que la entiende como pertenencia formal al Estado, de aquella que la piensa de manera sustantiva, esto es, ligada a la adquisición de la nacionalidad. El vínculo que define a los individuos con el Estado es de carácter jurídico-político y pretende un alcance universal, incluyente y público. Mientras que el vínculo de la ciudadanía con la nación, se deriva de una construcción sociocultural más

que legal, y en este sentido, es excluyente y con mayor proximidad al ámbito privado.

Esto obedece a la complejización creciente de los Estado-Nación contemporáneos. Fue Hamermas (1996) quién abrió el lente a la multiculturalidad, reelaborada posteriormente en una visión intercultural, derivada de distintos eventos sociales y políticos (caída del muro de Berlín, caída del socialismo, conflictos étnico-religiosos) y quién puso de relieve ya no la igualdad, sino la diferencia. Los flujos migratorios y la visualización de demandas sustantivas (de género, diversidad étnica o los que se vinculan a una condición concreta como la pobreza, juventud, vejez o la situación migratoria) han obligado a los Estado a repensar la ciudadanía. La forma recurrente de atender la demanda de estos grupos ha sido empleando los recursos públicos con una lógica asistencialista, mediante programas que buscan compensar diferencias, más que pretender un cambio sustantivo de la situación real de estos grupos. Esta última vía implicaría modificar de origen la relación entre ciudadanía, derechos y bienestar de todos los pobladores, aun de los migrantes. Bottomore nos explica que cuando un Estado actúa bajo la perspectiva de derechos adquiridos, legal y sustantivamente, la comprensión de su ejercicio transforma al beneficiario como sujeto de derecho más que como súbdito o cliente.

Como parte de la creciente pluralidad de la esfera pública, los jóvenes se incluyen en estos públicos alternativos que se benefician de programas de política social en la lógica de la asistencia social. La noción ciudadana de la juventud en nuestro país se asocia con los 18 años de edad, cuando se adquiere la ciudadanía formal que da derecho a participar en la toma de decisiones institucionalizadas, mediante la posibilidad de votar y ser votado; en síntesis, la dimensión política de la ciudadanía. No obstante, el ángulo de la juventud que nos interesa es aquel que nos aproxima a una "condición social sustantiva" y que nos pone del lado una ciudadanía en sus dimensiones civil y social.

De acuerdo a las cifras oficiales, nuestro país estaría alcanzando el 30% de cobertura bruta en el nivel superior.

Pero como sabemos, además del avance en la cobertura -que se entiende como una ampliación de oportunidades sociales-, quedan por resolverse retos tales, como la integración de minorías y grupos que históricamente han quedado al margen de la escolarización media y superior. En este sentido, una efectiva equidad educativa es condición necesaria para contrarrestar la creciente segmentación social y abonar a favor de la dimensión civil de la ciudadanía: la membresía a un Estado-Nación; dicho en clave sociológica, de una mayor cohesión social. Por otro lado, hemos asociado la ciudadanía sustantiva al ejercicio de derechos. En este sentido, el reto de los sistemas educativos es lograr que la distribución de la escolarización (entendida la educación como un bien público) no sea solamente igualitaria sino también justa, de calidad y que satisfaga las necesidades particulares de quienes la reciben.

La distribución de oportunidades educativas constituye un problema social, político y administrativo, ya que también está vinculada a la reorganización de los ciclos vitales de los miembros de una sociedad, con la posibilidad de construir opciones y estilos de vida, del acceso al consumo y para acceder a otros bienes. De tal suerte que bajo una perspectiva institucionalista, la educación masiva es una extensión de los derechos ciudadanos. En este sentido es imperativo que entendamos que no hay espacio para el ejercicio ciudadano excluyendo a los jóvenes de la posibilidad de desarrollar capacidades mínimas, necesarias para participar en el la vida social. La escolarización hace las veces de una inducción ceremonial en la sociedad moderna, un rito de iniciación de sus miembros (Torres: 1996). Recordemos que la educación -junto con otros procesos- fue uno de los grandes detonadores de transformación social del siglo XX. Al inicio del siglo en nuestro país eran muy pocos los niños y los jóvenes con acceso a la escuela, gradualmente se fueron incrementando los años de la vida de los niños, adolescentes y jóvenes que involucraban su experiencia vital con la escuela. En síntesis, encontramos que las biografías individuales fueron modificándose a la par de otros procesos sociales, demográficos, económicos y

políticos. Se incrementó la proporción de asistentes a la escuela, los años de escolarización lograda y disminuyó la edad promedio de ingreso a la escuela. Esto implicó que las trayectorias de vida de abuelos, padres e hijos fueran distintas, así como también los diversos eventos que están involucrados en las transiciones de juventud, como la independencia económica, afectiva, residencial y la llegada del primer hijo. Uno de los procesos que está fuertemente ligado a la postergación de estas transiciones es precisamente el de la escolarización (Mier y Terán y Rabell en Zavala de Cosío *et al*: 2005).

Sin embargo, pese al esfuerzo implicado en la expansión del sistema, veremos fuertes contrastes en la forma de distribuir las oportunidades. Aunque existen logros importantes en materia de igualdad en el sistema de educación superior en el país, estamos muy lejos de ser un sistema equitativo. La ampliación de oportunidades se ha visto acompañada de una fuerte segmentación que limita seriamente a ciertos grupos sociales que se “esconden” detrás de los indicadores. Por ejemplo, se ha incrementado, de forma absoluta y relativa, el número de jóvenes provenientes de deciles de menores ingresos a la ES; sin embargo, los avances en la investigación educativa nos han mostrado que estos grupos siguen teniendo menores probabilidades de permanecer y concluir sus estudios universitarios, ya que los circuitos de escolarización, sumamente deficientes en calidad, tarde o temprano cobran su cuota en las tasas de permanencia y egreso. Esto, pese a ser un problema sistémico, se trata como una responsabilidad individual. Emilio Blanco (2009), se preguntó por la capacidad de la escuela para incidir sobre la inequidad; la conclusión fue que la capacidad de las escuelas para mejorar los aprendizajes es muy pequeña aún, en comparación de los factores socioculturales. Esto confirma que la mayor parte de los problemas de equidad dependen todavía de manera importante de la extrema desigualdad de la estructura social mexicana. Proponemos pensar a las IES como espacio para el ejercicio ciudadano no es sólo retórico, sino que lo entendemos como una salida ante la creciente desigualdad social y segmentación de calidad interna del sistema educativo

mexicano. Esta brecha educativa asociada a los ingresos familiares, la pobreza y la participación laboral intensiva se corrobora para la educación media superior. En el informe sobre este nivel educativo, el INEE confirma las desigualdades por origen social y lugar de residencia de los jóvenes para acceder y permanecer en el sistema educativo (INEE, 2011).

b) Alcances del PRONABES como política compensatoria en la educación superior en México

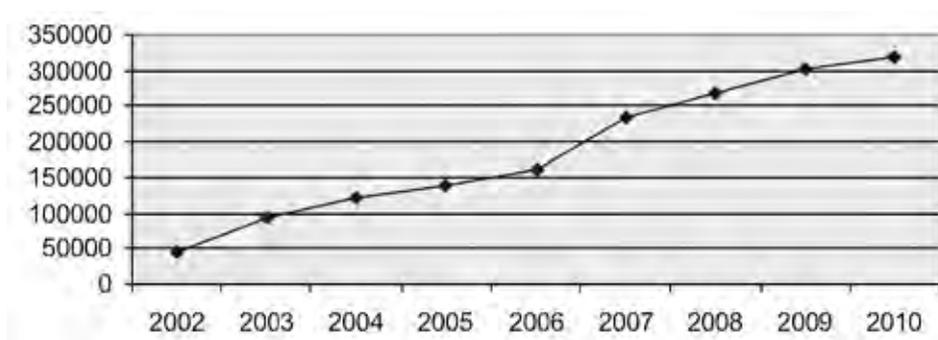
En este marco, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior surgió en México en el año 2001. Los objetivos generales fueron: 1) propiciar que los estudiantes en situación económica adversa pudieran continuar su formación académica en el nivel de educación superior y 2) lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad, ofrecidas por IES públicas del país.

La relevancia de subrayar el componente de equidad no es menor, ya que desde que inició el proceso modernizador en este nivel educativo en década de los años noventa, los estudiantes nunca figuraron como centro de las acciones gubernamentales. Paralelamente, desde esa misma década nuestro sistema de educación superior ha venido registrando una creciente diversidad estudiantil; diversidad de todo orden, en su composición de origen social, cultural de expectativas, pero también de sus disposiciones académicas para el aprendizaje. Paradójicamente a esta creciente diversidad de su población, las IES han respondido con una creciente estandarización de las trayectorias escolares y de sus resultados. Ya Tinto (1996) había sugerido mirar con otra perspectiva al abandono escolar y a sus motivaciones. Hoy más que nunca, las IES deben hacer un esfuerzo por aproximarse a la diversidad de las trayectorias reconsiderando nociones tales como abandono, rezago, éxito o fracaso. Mantenerlas sin cambio obstaculizan la comprensión de nuevos procesos como el de la movilidad estudiantil o el uso que los jó-

venes pueden hacer de una oferta más amplia y variada de oportunidades educativas. En este sentido, resulta imprescindible preguntarnos por lo que está detrás del fenómeno de "ida y vuelta" a la vida académica, a qué actividades destinan los jóvenes los periodos de salida, qué aprenden, por qué deciden regresar, cómo emplean lo aprendido en las IES, cómo incorporan sus nuevas adquisiciones -experiencias, destrezas- en su vuelta a la universidad, qué pueden hacer las IES para sacar provecho de esta dinámica itinerante.

En otros comunicados he hecho referencia al importante impacto que a nuestro juicio ha tenido el PRONABES en las trayectorias escolares, considerando la experiencia particular de la ejecución de este programa en una IES particular (Miller: 2009). Cabe subrayar que en el diseño del programa se ha buscado compensar centralmente la desigualdad regional del sistema; de lado de los beneficiarios, se busca compensar las desigualdades de ingresos económicos, de su condición de género, étnica y de capacidades diferentes. El gráfico 1 hace palpable el avance en la población becaria atendida por el programa. Veamos a continuación algunos detalles del programa.

Gráfico 1. Número absoluto de población atendida por el PRONABES



Fuente: CONEVAL: Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas, 2009-10

Nos hemos propuesto pensar el PRONABES en su dimensión sistémica. Hemos insistido en la necesidad de observar el problema del otorgamiento de becas en una dimensión más amplia -en el sistema educativo y social- para ponderar el aporte que un programa de este tipo hace a la equidad, ¿cómo están beneficiando los recursos públicos destinados a las becas a los jóvenes provenientes de distintos sectores sociales?

Iniciemos recuperando las últimas evaluaciones disponibles que se han hecho al programa por parte del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en este sexenio (2007, 2008, 2009). Ahí se reporta que para el ciclo escolar 2009-10 el número de becarios estaba cercano a los 320 mil. La tasa de renovación de la beca de un ciclo escolar a otro está sobre el 60%.

Proporcionalmente, las mujeres reciben más de la mitad de las becas (alrededor del 6% más que los hom-

bres); lo mismo sucede con los estudiantes de origen indígena (cerca del 5% de los becarios) y los estudiantes con capacidades diferentes con beca (2%). No obstante, persiste una fuerte desigualdad regional. El Distrito Federal recibe una cuarta parte de las becas, cuestión que resulta razonable si se considera que aquí se ubican las IES de carácter Federal UNAM, UAM e IPN y cerca del 16% de la matrícula pública del país. Pero en las entidades federativas existe un desbalance importante, las entidades donde más becas se distribuyen son Yucatán, Zacatecas, Veracruz y Chiapas, en el otro extremo, Baja California, Morelos o Nuevo León que apenas alcanzan entre el 3 y 5% del beneficio de las becas (Rodríguez: 2012). A esta disparidad en la distribución territorial de las becas, había que añadir algunos señalamientos expresados en las evaluaciones de CONEVAL que hacen notar dificultades, tanto en la publicación oportuna de las convocatorias, como en

la asignación de los recursos por parte de los gobiernos estatales (Tlaxcala, Veracruz, Sonora, Chiapas). Resulta destacable el caso de Veracruz, que se inscribe como una entidad con mayor monto de recursos asignados al programa y de los más altos en becarios en el país, y al mismo tiempo, con retraso en la emisión de convocatorias y pago de recursos. Esto hace suponer que el número de becarios vigentes reportados en los indicadores del PRONABES no necesariamente están haciendo efectiva la prestación del programa. La falta de certidumbre en la llegada de los recursos al beneficiario hace muy difícil garantizar que el programa cumpla cabalmente con sus cometidos de equidad.

Por otra parte, la misma fuente señala una estimación que el 65% de los becarios del programa proceden de hogares con ingresos mensuales a 2 salarios mínimos. Sin embargo, este dato también es controvertido ya que la forma en como se construyen los indicadores de ingresos familiares son poco claros; de hecho, una constante en las evaluaciones del presente gobierno es la falta de estimación adecuada de la población potencial y objetivo lo que conduce a una indefinición de indicadores estratégicos. Un ejemplo de esto es que en

las evaluaciones de los ciclos 2006-07 y 2007-08 se precisan como beneficiarios del programa a los "jóvenes en edad de estudiar la educación superior". Como sabemos, el grupo de edad normativo para la educación superior es arbitrario, en algunos casos

de emplea el grupo de 19-23 años o de 20-24 años. La observación al respecto es que "la población en edad de estudiar la educación superior es imprecisa" (CONEVAL: 2008: Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas: 5). Esta imprecisión llevó a que en la siguiente evaluación se hablaba que los beneficiarios eran "los alumnos inscritos en la educación superior integrantes de familias con ingresos menores o iguales a los tres salarios mínimos".

Por otro lado, existe igualmente un inconveniente en estimar a la población que proviene de familias con ingresos menores o iguales a 3 salarios mínimos. Exclusivamente el Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas 2009 hace una estimación de la población potencial con base en la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH). En la medida en que este dato no lo reportan los informes previos, es imposible valorar el avance en la atención de la población. No obstante, si atendemos exclusivamente la población atendida respecto a la población potencial en el 2008, el PRONABES alcanzaba a poco más de una tercera parte (37%). Adicionalmente, no existe un indicador suficientemente sólido que nos hable de en qué medida el programa favorece la permanencia de los estudiantes de bajos recursos.

Otro ángulo de la equidad del PRONABES tiene que ver con la forma en cómo se accede al sistema de educación superior público mexicano. En octubre del 2011, los legisladores mexicanos modificaron el artículo tercero constitucional y declararon

a la educación media superior como obligatoria. Se ha propuesto alcanzar esta meta en una década. La ampliación constitucional de la escolaridad de

los jóvenes tendría que estar asociada a una política de Estado para la educación

superior capaz de regular y organizar el funcionamiento del sistema de manera plena. Especialmente importante para el problema que nos ocupa resultan las políticas ins-



titucionales de acceso a las IES. Si realmente el programa se propone modificar la proporcionalidad del ingreso a favor de los jóvenes con condiciones adversas, se debe intervenir de manera sistémica en la regulación de los flujos entre los diversos niveles medio superior y superior. Esto supone cambios sobre la autonomía absoluta de las IES sobre sus políticas de ingreso, especialmente de aquellas que tienen vinculada alguna modalidad de formación media superior. Mantener sin regulación este flujo, contribuye a la segmentación de las IES y no garantiza condiciones de acceso en términos igualitarios.

Desde luego, como todo programa de política, el PRONABES busca instrumentar sus propósitos haciéndolos medibles. Con esta lógica, los resultados del programa apuntan en un sentido positivo y gradualmente pueden introducirse ajustes que afiancen su ánimo redistributivo, como el considerar los ingresos *per cápita* del hogar no los ingresos brutos, haciendo distinciones por género y grupo de edad, considerando la adscripción disciplinar o avanzando en la regulación del ingreso al SES. Igualmente cabe reflexionar sobre la expectativa de resultados normalizados (de ingreso, permanencia, regularidad y egreso) sin atender la dimensión organizativa de las IES, los procesos biográficos de los jóvenes, ya que esto atenta contra el componente de diversidad que caracteriza a la población estudiantil. Haciendo ajustes pertinentes al diseño, quizá se logre que la tasa de renovación rebase el umbral del 60% que ha sostenido el programa casi desde su inicio. Con el balance realizado hasta ahora, podemos concluir que es un programa clave para el desarrollo de la educación superior de nuestro país. Los problemas en su ejecución paulatinamente se van ajustando, mejorando los indicadores y los incentivos para hacerlo más eficiente.

No obstante, quedan preguntas pendientes difíciles de contestar; como se lee en las reglas de operación del PRONABES, el programa se propone mejorar los indicadores de continuidad, permanencia y culminación de los estudios de licenciatura de los jóvenes en condición vulnerable, la pregunta que nos falta responder es, ¿para qué?, ¿qué suponemos que los jóvenes obtendrán con esto?

Ni la continuidad, ni la permanencia, ni la titulación cumplen, en sí mismos, los propósitos de equidad que busca la educación; lo que sí muestran, son avances en los propósitos redistributivos de la oportunidad educativa, pero como vimos al inicio del documento, no son sinónimos. Al procurar asimilar los ritmos escolares con currículos poco flexibles para renovar la beca, las ROP privilegian una racionalidad de eficiencia institucional por encima de las diferencias, sociales, culturales, económicas de los jóvenes, en este sentido, hemos sostenido que PRONABES puede considerarse como un programa de inclusión parcial todavía.

El alcance esperado de programas como éste, es que la continuidad de los estudios y la permanencia impactarán también en el aprendizaje, al abrir espacios tradicionalmente restringidos a ciertos grupos sociales, y con ello, aminorar los procesos de exclusión sistemáticos. En este sentido, el adjetivo de “calidad” que acompaña a las reglas de operación del programa sobra; si nos ajustáramos a los propósitos modernos de la educación implicada en la construcción de las democracias liberales, la “calidad” no debería ser otra que la de permitir incorporarse a empleos que posibiliten recursos suficientes para mantener un nivel de vida digno, de ampliar y diversificar el consumo cultural, modificar hábitos de lectura, de uso del tiempo libre, de reconocimiento de derechos y obligaciones ciudadanas. En fin, que la educación camine de la mano de los principios de igualdad. Éste es el reto que tenemos por delante, aproximarnos a una valoración del programa más cercana a la encomienda liberal de la educación, sin dejar de reconocer los logros en sus “indicadores” básicos.

Notas

- 1 Con esto me refiero a la ausencia de estrategias públicas para hacer frente a dificultades económicas o emocionales de los jóvenes que no estudian ni trabajan, al problema de la sexualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de los embarazos prematuros, de los rechazados, de los migrantes, de los matrimonios jóvenes que no tienen acceso a créditos para vivienda por que están desempleados o tienen empleos de muy mala calidad que no los hace acreedores a una vivienda propia.

Referencias

- Bracho, T (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento*. PRONABES 2001- 2007, CIDE- MÉXICO.
- CONEVAL: 2007, 2008, 2009. *Informe de Evaluación Programa Nacional de Becas*.
- Duru- Bellat, M (2002). *Les Inégalités Sociales à l'école. Education et formation*, París.
- Emilio Blanco (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2009, v.14, n.43, pp. 1019-1049
- Gobierno Federal. Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/Local-Content/1110/3/prog_sec.pdf
- Habermas, H (1996). *Facticidad y validez*. Edit. Trotta.
- Hurn, Ch. (1993). *The Limits and possibilities of schooling*, Third edition. Allyn and Bacon, USA.
- INEE (2011). *Informe 2010-11. Educación Media Superior*. México.
- José Mauricio Domínguez (2009). *La modernidad contemporánea en América latina*. Argentina, Siglo.XXI.
- Mier y Terán, M y Rabell, C (2005). "Cambios en los patrones de coresidencia, la escolaridad y el trabajo de los niños y jóvenes", en *Zavala de Cosío et al (2005). Cambio Demográfico y Social en México del Siglo XX. Una perspectiva de Historias de Vida*. EGAP, COLEF, Porrúa, Cámara de Diputados, México.
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la Universidad: El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior. México, D.F.
- Rodríguez, R. "El Lado Oscuro del PRONABES", en *Campus Milenio*, n. 455, 21 de marzo 2012.
- T.H. Marshall y Tom Bottomore (2005). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza.
- Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva", en De Allende Carlos (trad). *Revista de la Educación Superior*, n.71, jul-sep, México, ANUIES.
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden: Estado y Educación*. Miño y Dávila ed. Buenos Aires, Argentina.

