

Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente

• MARISOL SILVA LAYA

Resumen

El artículo analiza la equidad en la educación superior en México. Propone una nueva conceptualización de la equidad educativa fundamentada en un principio de justicia social que contempla: el acceso efectivo, la compensación de desigualdades, asegurar la permanencia y la obtención de resultados significativos. Con este marco, examina los avances en la materia y advierte que pese a las políticas dirigidas a democratizar este bien público, el sistema educativo mexicano sigue excluyendo a miles de jóvenes pertenecientes a estratos de bajos recursos. Al mismo tiempo, no brinda una atención adecuada a quienes vencen múltiples obstáculos y logran inscribirse en alguna institución. El texto hace patente cómo el acceso y la permanencia están asociados a los antecedentes socioeconómicos y culturales. Concluye con una reflexión sobre la necesidad de apuntalar una concepción más radical de la equidad educativa que privilegie la distribución de recursos de manera proporcional a las necesidades de los jóvenes.

Palabras clave: Equidad – Equidad Educativa – Educación Superior – Jóvenes – Política Educativa.

Introducción

El presente artículo analiza la equidad en educación superior. Este principio se ha convertido en una constante en la política educativa en México. Parece haber una preocupación por atender las graves desigualdades y rezagos que han caracterizado al sistema educativo. Los últimos tres programas sectoriales de educación han contemplado la equidad como un objetivo estratégico. En el nivel superior, las principales acciones se dirigen al incremento de la matrícula y a la ampliación de oportunidades para jóvenes con desventajas socioeconómicas. Para ello se crean nuevas instituciones y se otorgan becas. Así, de una matrícula de poco menos de 2 millones de estudiantes en el 2001 pasamos a más de 3 millones 300 mil en el ciclo escolar 2012-2013. A partir del 2001, se incrementó el número de becas otorgadas a jóvenes de escasos recursos hasta llegar a un promedio anual de más de 300 mil (Presidencia de la República, 2013).

Pese a las políticas que pretenden democratizar este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de sectores de pobreza y a otros tantos no les brinda la atención adecuada. Es

• Doctora en educación. Investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en las líneas de políticas educativas, equidad y calidad de la educación superior y primer año universitario. marisol.silva@ibero.mx

evidente la desarticulación que prevalece entre investigadores y tomadores de decisiones en la materia. Los aportes de la investigación aún no permean adecuadamente el diseño de las políticas educativas. En éstas la equidad se entiende como ampliación del acceso y la compensación de insumos. Este enfoque es claramente insuficiente. Por lo tanto es necesario continuar el debate sobre cuestiones claves como: ¿qué se entiende por equidad educativa? ¿cómo se operacionaliza en la educación superior? y ¿cuánto hemos avanzado en la materia? En el presente texto se pretende buscar respuestas a tales cuestionamientos¹.

La pregunta por el concepto: justicia y equidad en educación

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. Cabe entonces la pregunta ¿cuáles son los criterios que permiten distribuir los bienes sociales de manera justa?

Rawls, uno de los teóricos más influyentes en la filosofía política, desde mediados de los años 70 formuló dos principios para garantizar un estado de justicia social desde una perspectiva contractualista. Propuso los dos siguientes principios:

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

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de

igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2002, p. 73).

A pesar de que tal fórmula parte de un principio de igualdad entendido como un esquema de libertades iguales para todas las personas, hay autores que cuestionan la aceptación de las desigualdades sociales contenida en su segundo principio. Latapí (1993) afirma que Rawls intenta justificar las desigualdades, porque el pobre recibe el mayor beneficio posible debido a tales desigualdades. Efectivamente, el segundo principio de Rawls no plantea de manera contundente un reparto de bienes en forma proporcional a las necesidades; por ello es válida la interpretación de Latapí acerca de que cabría la posibilidad de que se otorgue una mayor magnitud de bienes a los sectores privilegiados para, indirectamente, obtener el beneficio de los menos aventajados.

Por su parte, Sen (1995) critica que su idea de igualdad se reduzca a la distribución igualitaria de bienes primarios. Sostiene que idénticos bienes pueden significar cosas muy distintas para personas diferentes. De ahí que, focalizarse en igualar los bienes primarios no necesariamente asegura que las personas tengan la capacidad para transformarlos e incrementar su libertad, logrando su desarrollo. Para Sen la igualdad debería darse en la capacidad de cada persona para transformar los bienes o recursos en libertades. Este enfoque pone énfasis en la necesidad de reconocer la diversidad humana y advierte que las consecuencias de pasar por alto las diferencias entre los individuos pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que “al considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen, 1995, p.13).

El debate precedente pone de relieve la necesidad de distinguir entre igualdad y equidad. Bolívar explica que la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos y la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Y añade que “la justicia distributiva en

educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos" (2005, p.44). Recuperamos, por tanto, este concepto de equidad para analizar y orientar la distribución de los bienes sociales, ya que entraña el respeto a la igualdad en dignidad de las personas y, al mismo tiempo, exige el reconocimiento de las desigualdades no para justificarlas, sino para revertirlas. La pregunta central es ¿cómo puede operacionalizarse la equidad en educación?

En el ámbito de la política educativa la noción de equidad se ha asimilado con la de "igualdad de oportunidades", que significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como el ingreso familiar, la raza o el sexo (San Segundo, 1998). Este principio admite al menos dos críticas. En primer lugar, ha estado más dirigido al aseguramiento de condiciones para el acceso, lo cual es necesario, pero insuficiente. Frente a esto, varios autores (Latapí 1993; Rivero, 1999; Reimers, 2000; Muñoz Izquierdo, 2009; García Huidobro, 2005) coinciden en señalar que la igualdad de oportunidades debe asegurar tanto el acceso a la educación como la permanencia en la escuela y la obtención de resultados significativos.

Un segundo cuestionamiento, es que soslaya la necesidad de atender las desigualdades existentes entre los individuos, misma que no se resuelve con una igualdad en términos formales. Para superar dichas limitaciones Roemer (2000) señala que la igualdad de oportunidades debe hacerse cargo de "nivelar el terreno de juego".² Ello implica ofrecer recursos compensatorios para que todos estén en las mismas condiciones de aprovechar los bienes sociales. Este autor precisa que la igualdad de oportunidades exige nivelar aquellas circunstancias que diferencian a los individuos y de las que no los creemos responsables, pero que afectan su capacidad para alcanzar o tener acceso a las ventajas que busca. De ahí que, "igualar las oportunidades de aprovechamiento escolar implica distribuir los recursos educativos de manera que se compense la menor capacidad de los niños para trans-

formar estos recursos en resultados escolares" (Roemer, 2000, p.3). Este enfoque es central para el concepto de equidad, entendido, según apuntan Latapí y Bolívar, como un trato diferencial en función de las necesidades.

En lugar del concepto igualdad de oportunidades, Latapí sugiere el de justicia educativa y su criterio de distribución se basa en un principio de proporcionalidad solidaria el cual expresa que "la magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada" (1993, p.34). Ello implica evitar la opulencia excesiva, pero también la carencia absoluta.

Las aportaciones de los diferentes autores permiten esclarecer el significado y alcance de conceptos claves en la materia que nos ocupa. En este texto optamos por emplear el término de equidad que, fundamentado en la justicia educativa, significa asegurar el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público.

¿Cómo entender la equidad en educación superior?

Diferentes instrumentos jurídicos suscritos por México reconocen la importancia de la educación superior y la necesidad de que el Estado la haga accesible a la población en igualdad de oportunidades. La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece que "toda persona tiene derecho a la educación -la elemental y fundamental debe ser gratuita y obligatoria- y, en el nivel que nos ocupa, señala que "la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos".

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

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Como puede advertirse, el Estado mexicano se compromete a impulsar la educación superior y a garantizar las oportunidades de acceso a la misma. Sin embargo, es conveniente reparar en que, de acuerdo con los diferentes instrumentos, su distribución por parte del Estado debe apegarse a un criterio meritocrático. Así, parece justo que tal nivel educativo se garantice a aquellos jóvenes que cuentan con los logros educativos y habilidades cognitivas necesarias para enfrentar el reto de la formación universitaria (Rodríguez 1998, Latapí, 1993).

Si bien esto puede parecer adecuado, desde el punto de vista de la justicia distributiva que impele a dar a cada quien lo que le corresponde, es fundamental tener presente que en sociedades tan desiguales y estratificadas como las de América Latina, "el mérito se da entremezclado con otros factores de los que el alumno no tiene control y que son muchas veces consecuencia de una organización injusta de la sociedad" (García Huidobro, 2005, p.5). Dos factores que no dependen del alumno, pero intervienen en su rendimiento y distorsionan frecuentemente los esfuerzos de selección son: (i) el ambiente sociocultural en el cual ha crecido y vive (capital cultural); y (ii) el proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela).

Ante tal panorama, resulta necesario aplicar también en este nivel educativo criterios justos de distribución que contrarresten los efectos de un escaso capital cultural y permitan que el esfuerzo personal florezca para aprovechar los beneficios derivados de los estudios superiores. Se requiere, de nueva cuenta, revertir los efectos de circunstancias externas que escapan del control de los individuos; en pocas palabras, también es preciso "nivelar el terreno de juego".

Las declaraciones de la más reciente Conferencia Mundial sobre Educación Superior resultan bastante cercanas a esta idea. Su comunicado reconoce la importancia estratégica de este nivel educativo para el progreso de los pueblos y en sus artículos 1 y 9 establece que:

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

Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso –el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas (UNESCO, 2009).

Es sin duda notable que en dicha Conferencia se haya promovido un concepto integral de equidad aplicado al acceso, la permanencia y la conclusión con éxito, y también se haya puesto de manifiesto la necesidad de dar un tratamiento especial a los grupos más desfavorecidos. Es apremiante que, en un contexto social profundamente desigual, la distribución de un bien público estratégico como lo es la educación superior se rija por un criterio de justicia que brinde una atención proporcional a las necesidades de una población juvenil diversa.

Con base en los análisis previos, consideramos que "la equidad en educación superior significa distribuir los recursos y procesos educativos de manera que los

jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida". La equidad en educación superior, debe tender a una distribución desigual a favor de los menos favorecidos y no a un reparto de este bien público basado en una igualdad formal. Para ello es preciso garantizar:

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

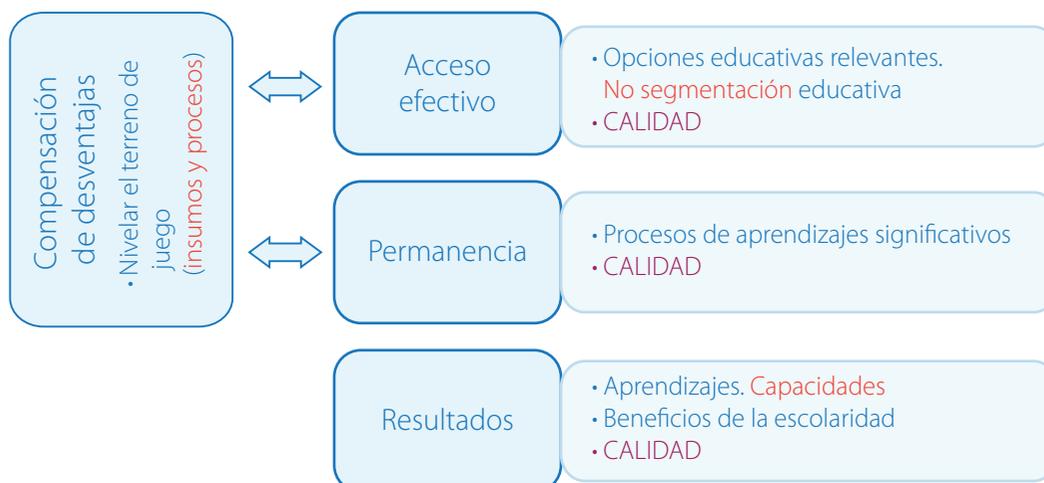
Permanencia: Para lo cual es preciso promover procesos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de manera que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas.

Compensación de desigualdades: Que consiste en brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades, tanto para el acceso como para la permanencia. Esto abarca insumos (por ejemplo becas), pero también apoyos educativos que mitiguen el escaso capital sociocultural y los deficientes antecedentes escolares.

Por tanto, se requiere una distribución proporcional no sólo de insumos sino también de procesos, no para discriminar sino para "nivelar el terreno de juego".

Resultados significativos: Implica que los jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes (o competencias) necesarios para un adecuado desenvolvimiento personal y profesional en la sociedad (Flores Crespo, 2009); que tales logros educativos dependan del esfuerzo de cada estudiante y no de circunstancias externas y, sobre todo que esos aprendizajes les permitan expandir otras capacidades o libertades humanas, cosa que, como advierte Sen (1995), es una función central de la educación.

Figura 1. Componentes de la equidad en educación superior



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

Las políticas de equidad en educación superior en México: breve balance

Con estas definiciones en mente podemos abordar la pregunta ¿cuán justa es la distribución de la educación que se ofrece a jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En este artículo, abordaremos lo concerniente a los primeros tres criterios³.

Acceso efectivo

En México, las posibilidades de acceso a la educación superior no se distribuyen equitativamente. Este nivel

educativo, aún con su expansión, no ha logrado beneficiar suficientemente a los estratos sociales de bajos recursos. Un revelador estudio de Solís (2014), demuestra que el incremento en la cobertura⁴ de la educación superior en México no se tradujo en una reducción sustantiva en la desigualdad de oportunidades de ingreso a este nivel educativo.

Solís (2014) analiza la relación entre el porcentaje de jóvenes que ingresaron a la educación superior por cohorte de nacimiento y estrato socioeconómico de la familia de origen (alto, medio y bajo) y demuestra que las brechas existentes entre los estratos no se han modificado sustancialmente. Para la cohorte 1951-1953, en un escenario de baja cobertura, mientras que el 31.1% de los jóvenes del estrato alto asistía a la educación superior sólo el 4% del estrato bajo lo hacía; la brecha era de 7.8 puntos. Aunque la cobertura aumentó, lo hizo mucho más en el estrato alto, que llegó al 55% en la cohorte 1978-1980, la brecha entre este estrato y el bajo fue de 7.4. Es decir, las desigualdades persisten.

En un corte más reciente, también demostramos la existencia de esta brecha. Para el 2010, la asistencia a la educación superior de los jóvenes de 19 a 23 años pertenecientes al decil de ingresos más altos era más seis veces mayor a la que registraron sus contrapartes en el primer decil (Silva y Rodríguez, 2012).



Grafica 1. Porcentaje de asistencia a la educación superior entre jóvenes de 19 a 23 años, según decil de ingresos (2010)



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

Aún nos encontramos bastante lejos del anhelo expresado por Latapí (1993) en su concepto de proporcionalidad solidaria pues, según éste, la magnitud en la cual los diferentes grupos se apropian de este bien tendría que guardar proporción con la distribución existente en la sociedad en general. Si tomamos en cuenta que la tasa promedio de cobertura es de alrededor del 30%, resulta evidente un déficit de 23% en detrimento del derecho a la educación de los jóvenes más pobres. Se confirma lo que advirtió Solís (2014) “un acaparamiento de oportunidades” por parte de los estratos más aventajados.

Vale la pena señalar que, al finalizar su gestión como Subsecretario de Educación Superior, Tuirán (2012) mostraba un balance optimista en esta materia. Ponderaba positivamente el peso relativo de los jóvenes de escasos recursos en la matrícula y afirmaba que representaban el 21 % del total, el de los jóvenes de segmentos medios un 48% y el de los jóvenes de las familias más prósperas disminuyó el 31%. Sin embargo, este examen eludió el análisis del porcentaje de participación de cada uno de

los estratos que es el que permite analizar la persistencia o desvanecimiento de las brechas.

Este escenario nos lleva a preguntar cómo se ponen en práctica los mecanismos de acceso y cuán equitativos resultan. Para iniciar habría que decir que, en su mayoría, el sistema de educación superior se guía por un criterio de meritocracia. Así, las principales universidades del país tienen procesos de admisión que filtran a los mejores candidatos y dejan fuera a aquellos que no reúnen los conocimientos y habilidades requeridos. Anualmente, aspiran a entrar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) alrededor de 170 mil estudiantes por la vía del examen de admisión y sólo lo consiguen alrededor del 10%. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) acepta alrededor del 28% mientras que la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) al 16%. Es tan patente esta dificultad que se ha constituido el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) para denunciar la exclusión y defender su derecho a la educación.

Para entender lo que ocurre en la práctica puede ser útil conocer el caso de la UNAM, la más grande del país. En un estudio sobre el ingreso a esta universidad en el ciclo escolar 2006-2007 por la vía del examen, Guzmán y Serrano (2009) arrojan luces sobre este fenómeno. Las autoras detectan que “las desigualdades socioeconómicas y culturales de las que son portadores los jóvenes mexicanos inciden en el ingreso” (p.1). Demuestran que existe una relación lineal entre el ingreso familiar y el ser aceptado en la universidad. Además los estudiantes admitidos con mayor frecuencia son aquellos cuyas madres cursaron como mínimo la educación media superior. Lo mismo ocurre entre aquellos que provienen de familias con recursos culturales altos (asociado con el nivel socioeconómico). En lo relativo a antecedentes escolares, detectaron un efecto mayor en la admisión cuando los estudios de básica y bachillerato se realizan en escuelas privadas.

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

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

Silva y Rodríguez (2012) realizaron una investigación que permite dimensionar la relevancia de esta decisión

política. Estudiaron dos universidades creadas con el objetivo de atender a la población que tradicionalmente había sido excluida de la educación superior. Una de ellas fue la Universidad Tecnológica de Nezahualcoyotl (UTN), fundada en 1991 y que atiende población proveniente de zonas urbano-marginales. La otra fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) creada en el 2004 y dirigida a la población indígena.

Detectaron que este tipo de instituciones abre efectivamente las puertas de la educación superior a población con estatus socioeconómico bajo o medio-bajo.¹ Y afirman que si no existieran tales universidades muy probablemente los jóvenes matriculados no habrían tenido oportunidad de realizar estudios superiores. La política de admisión de estas universidades está lejos de cualquier asomo de discriminación o condicionamiento, por el contrario, aunque formalmente cuentan con requisitos de admisión, prácticamente operan con una política de “puertas abiertas” favoreciendo a jóvenes que no cuentan con óptimos antecedentes escolares y socio-económicos. Estas instituciones juegan un papel central al convertirse en una verdadera puerta de acceso a estudios universitarios, paliando así la tendencia de exclusión registrada entre los sectores más pobres.

Si bien este tipo de instituciones impulsan el acceso sin discriminación, el riesgo de segmentación educativa -advertida en la segunda condición de los principios normativos establecidos en este texto- está latente. Es decir, habría que preguntar si realmente estas opciones satisfacen las necesidades e intereses de su población. El cuestionamiento cobra fuerza si tenemos presente que para muchos de sus estudiantes estas instituciones no constituyen sus primeras opciones universitarias (Silva y Rodríguez, 2012; Flores Crespo, 2009; De Garay, 2006). Sus aspiraciones son ingresar a las universidades más prestigiadas. No en pocos casos, se inscriben en las nuevas universidades porque no tienen otra mejor que satisfaga sus expectativas. En la medida en que estas ofertas no sean viables para satisfacer de la mejor manera posible sus aspiraciones personales y se constituyan en las únicas

opciones para los jóvenes pertenecientes a los estratos socioeconómicos inferiores, lejos de cumplir una función democratizadora la educación puede convertirse en un mecanismo que refuerza la estratificación.

Compensación de desigualdades

El hecho mismo de crear nuevas instituciones para atender a la población antes excluida puede ser visto como una medida compensatoria. Desde la racionalidad política se decidió crear opciones que ampliaran las oportunidades educativas de los jóvenes de escasos recursos económicos. Se abre entonces una nueva interrogante: ¿cómo son y cómo debieran ser las instituciones que están diseñadas para atender a estos jóvenes?

Lo primero que conviene tomar en cuenta es que algunos de los nuevos tipos de instituciones muchas veces no cuentan con las condiciones idóneas para ofrecer una educación de calidad (p.e. maestros calificados y de tiempo completo, bibliotecas bien dotadas, ricos espacios culturales). Lo que sugiere que la estrategia de ampliación del acceso a la educación superior se ha canalizado a través de opciones “poco costosas” y eso se refleja en el subsidio por alumnos. Mientras que las universidades federales (UNAM, IPN, UAM, UPN²) gozan de un presupuesto anual por alumno de poco más de 72 mil pesos, las interculturales disponen de 34 mil y las tecnológicas de 32 mil, el caso más severo es el de los Institutos Tecnológicos Descentralizados de los estados cuyo presupuesto es de sólo 24 mil pesos (Mendoza, 2011). Éstos, por ejemplo, funcionan sin profesores de tiempo completo. Ello resulta contradictorio, ya que estas IES están dirigidas a atender a la población que ha acumulado desventajas socioeconómicas y culturales, por lo que desde una perspectiva de equidad tendrían que contar con más recursos para nivelar el terreno de juego.³

Tratar de entender el origen de esta injusta distribución de recursos, nos remite al diseño institucional que da soporte a la operación del subsistema de educación superior y a la lógica de asignación presupuestal. La

educación superior carece de un modelo para la determinación del monto de los recursos públicos que da lugar a una discrecionalidad en su asignación (Mendoza, 2007, p. 155). En estas circunstancias, cobra fuerza el cabildeo de los actores más poderosos -p.e. los rectores de las universidades más consolidadas- ante la Cámara de Diputados para gestionar los recursos, llegando a jugar un papel definitivo. Por tanto, se reconoce la necesidad de contar con un nuevo esquema de financiamiento de la educación superior que tome en cuenta criterios de equidad como los que se han expuesto.

Otra arista de la compensación nos remite a las circunstancias personales de los jóvenes. Existe conciencia sobre el peso determinante que las limitaciones económicas tienen sobre las trayectorias escolares, para hacer frente a este obstáculo se ha implementado desde el 2001 el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES). Éste ha resultado un apoyo fundamental para favorecer trayectorias escolares exitosas (Silva y Rodríguez 2012; Miller 2009; Bracho, 2007). Dicho apoyo compensatorio permite mitigar las desventajas económicas que enfrentan estos jóvenes, favoreciendo trayectorias más regulares en su paso por la universidad.

Sin embargo, el estudio de Silva y Rodríguez (2012) también demuestra que, aún con las becas, para muchos estudiantes el factor económico continúa siendo el principal obstáculo. La magnitud del problema es proporcional a las carencias del alumnado, entre quienes presentan mayor precariedad económica el peso del costo directo de la educación resulta la preocupación más intensa. Estos alumnos sufren cotidianamente la escasez de los recursos necesarios para costear diversas actividades derivadas de la vida universitaria: cubrir la residencia estudiantil; trasladarse a la universidad, adquirir materiales, acceder a Internet, etc. Las pequeñas contrariedades cotidianas abonan a un problema económico de mayores dimensiones. Estos datos son útiles para repensar el programa de becas e introducir nuevos elementos como montos diferenciales en función de las condicio-

nes socioeconómicas, apoyos para libros y demás útiles escolares, o comida, transporte y hospedaje. Es decir, la compensación tendría que ser integral y proporcional a las necesidades de una población heterogénea.

Por último, es necesario analizar lo concerniente a la compensación de las desventajas en términos de habilidades y competencias académicas. Los jóvenes que provienen de estratos de bajo recursos, arrastran múltiples circunstancias desventajosas para emprender la formación profesional. El estudio de Casillas, Chaín y Jácome (2007) es útil para corroborar que muchos estudiantes llegan a la universidad en condiciones muy desventajosas. Al estudiar las trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana en una muestra de 15,675 aspirantes a ingresar en el año 2000, encontraron que el 26% contaba con un capital cultural⁴ de alto riesgo y el 27% en riesgo. De ambos conjuntos de aspirantes fue admitido el 34% (2,795 alumnos de 8,239 aspirantes). Son alumnos de familias pobres y sectores marginales de la sociedad, cuyos padres con frecuencia no tienen estudios, son jóvenes desprovistos de recursos y formados en ambientes sociales pobres o muy pobres y a la vez con una experiencia escolar previa no favorable. Estos jóvenes, de acuerdo con este estudio, carecen de “la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación” (Casillas *et al*, 2007, p.13); es decir, no cuentan con los hábitos de vida y de trabajo interiorizados, conocimientos expertos ni habilidades específicas que son cruciales en dicho ámbito.

Por su parte, Silva y Rodríguez (2012), recuperan la tipología de Casillas *et al* (2007) y detectan que en general los jóvenes que ingresan a la UIEM cuentan con un capital cultural en alto riesgo y en riesgo los de la UTN. Una muestra de ello se observa en las altas proporciones de estudiantes que registran un manejo limitado

de la lengua (58.7% en la UIEM y 48.9% en la UTN), lo que obstaculiza la comprensión de los contenidos de las diferentes materias e incide en el bajo rendimiento. Concluyen que las dificultades que enfrentan estos jóvenes también pasan por el hecho de que sus estilos estudiantiles distan mucho de lo que se ha considerado el *habitus* universitario.

Estos estudios revelan que a la educación superior están llegando jóvenes con serios rezagos culturales y académicos. Estos estudiantes ameritan una atención

especial para superar las barreras y aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior. En pocas palabras, ellos necesitan que se nivele el terreno de juego. Si bien existe un buen conglomerado de estudios que nos acercan al conocimiento de los estudiantes, es escasa la investigación que profundiza sobre la atención que se les brinda para compensar las desventajas en el arranque. Aun así, no puede negarse que en el sistema de educación superior mexicano existe esa preocupación. En la última década, han cobrado fuerza las tutorías

que buscan brindar atención integral al estudiante; sin embargo, es una estrategia general que no focaliza la atención a las dificultades de los estudiantes de nuevo ingreso. Otras estrategias que instrumentan algunas instituciones son los cursos propedéuticos y remediales, aunque hacen falta estudios que valoren su efectividad y promuevan su aplicación.

En fin, existe un serio desafío sobre cómo abordar una estrategia compensatoria. Los cursos introductorios y de inducción pueden ser efectivos para reducir el estrés de transición y facilitar la comprensión y adaptación a la dinámica universitaria. La extensión y contenido de los mismos tendría que ajustarse a las necesidades de la población y tipos institucionales. Además, la compensación



de desigualdades y el fomento de habilidades cognitivas superiores es preciso que se establezca como estrategia transversal a lo largo del currículo universitario y no sólo al inicio (Silva y Rodríguez, 2012). Es decir, las intervenciones puntuales pueden ser poco eficaces. Este punto se abordará con mayor detalle en el siguiente acápite.

Permanencia

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

Los estudios sobre el abandono escolar han esclarecido que, si bien existen causas externas asociadas a los propios jóvenes –como la deficiente preparación previa o las limitaciones económicas- y que escapan del control de la escuela, también son importantes los factores internos que pueden contribuir a arraigar o expulsar al estudiante.

El estudio de Silva y Rodríguez (2012) confirma el peso de los factores de tipo académico. En la UTN, de 368 alumnos que abandonaron sus estudios casi la mitad eran estudiantes del primer cuatrimestre y más de la cuarta parte de éstos abandonó por no cumplir con los requisitos académicos. En la UIEM encontraron una tendencia similar, la mitad de los estudiantes que se dieron de baja cursaban el primer año y la causa principal fue tener más de 4 materias reprobadas (42.8%). Concluyen que en ambas instituciones las dificultades académicas son definitorias, especialmente durante el primer año. Los jóvenes no logran superar la necesaria transición de este período crítico y las exigencias universitarias sobrepasan sus capacidades.

En relación con estas dificultades conviene recalcar que existen serias limitaciones de carácter pedagógico para atender efectivamente a una población con un deficiente capital cultural, con serias deficiencias cognitivas y que demanda mejores apoyos, esto es, soporte pedagógico y una atención diferenciada (De Garay, 2006; Silva, 2006). Las evidencias en torno a limitaciones pedagógicas indican que existe un desajuste entre la oferta educativa y la demanda. El sistema no está diseñado para atender las necesidades particulares de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Reiteramos, entonces, que no es suficiente abrir la puerta, para evitar que ésta sea “giratoria” es preciso diseñar procesos pertinentes para que puedan aprovechar a plenitud los beneficios de la educación superior. O como afirma Roemer, transformar los recursos en resultados escolares.

Consideraciones finales

A pesar de los discursos contenidos en las políticas de equidad, el Estado mexicano falla en su compromiso de generalizar la educación superior y garantizar la distribución justa de este bien público. La concepción fragmentada de la equidad y la falta de principios normativos robustos entorpecen la formulación de políticas en la materia y la evaluación de los logros. Hay pocas evidencias que justifiquen una actitud optimista y, mucho menos, triunfalista al respecto. La desigualdad sigue imperando en el subsistema de educación superior. Es necesaria una nueva generación de eficaces políticas educativas que recuperen el conocimiento generado en el país sobre el tema y se orienten decididamente a revertir los rezagos que padecen los grupos desfavorecidos

La necesidad de fortalecer el concepto de equidad es evidente. La distribución justa de la educación superior no se agota en la apertura de escuelas ni en el apoyo a través de becas. Se requiere mucho más para nivelar el terreno. Es preciso reconocer las

desigualdades existentes y compensar las desventajas que han acumulado los jóvenes a lo largo de su trayectoria social y escolar. En suma, la definición y operacionalización de la equidad educativa exige pensar en cómo la escuela debe abrir las puertas y atender efectivamente a los jóvenes provenientes de estratos de bajos recursos. La distribución de este bien público atendiendo proporcionalmente las necesidades de este sector es una condición *sine qua non* de cualquier política de equidad.

Notas

1. En la UTN sólo 23% supera la línea de pobreza de capacidades del CONEVAL. En la UIEM: sólo 10.9%. En general, los progenitores tienen baja escolaridad, llegando máximo a estudios de primaria: alrededor del 60% en la UIEM y 30% en la UTN. En la gran mayoría de los casos los jóvenes son los primeros de su familia en asistir a la universidad.
2. UPN: Universidad Pedagógica Nacional.
3. No podemos perder de vista que el presupuesto de las universidades no se dirige sólo a la docencia, sino que atiende también la investigación y la difusión. Por tanto, la comparación podría resultar dispareja. Sin embargo, habría que decir que el mayor presupuesto de las instituciones federales les permite trabajar integralmente todas las funciones universitarias lo que enriquece el servicio prestado a los estudiantes, mientras que las nuevas instituciones prácticamente no registran actividad en torno a la segunda y tercera funciones, lo que restringe sus impactos. Por otra parte, es preciso señalar que el subsidio por alumno de las nuevas universidades es similar al registrado por la Universidades Públicas Estatales (\$ 31,850), esto se explica porque el número de alumnos que atienden las nuevas es muy bajo comparado con las otras y éstas requieren hacer inversiones altas en la propia construcción y arranque de operaciones de las instituciones que son prorrateadas en este indicador, sin embargo, ello no significa que el presupuesto permita inversiones en programas de mejoramiento de la docencia y de apoyos directos a los alumnos.
4. Recuperan los aportes de Bourdieu y construyen un índice tomando en cuenta dos variables: a) el capital familiar del cual son portadores - escolaridad de los padres y su ocupación y el nivel socioeconómico de la familia- y b) el capital escolar - trayectoria escolar previa y los resultados obtenidos en el examen de admisión

Bibliografía

- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas en educación superior*. México: ANUIES.
- Bolívar, Antonio (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2), pp. 42-69. Recuperado el 19 de abril de 2009 de <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103205.pdf>>
- Bracho, Teresa (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento. PRONABES 2001-2007*. México: CIDE
- Casillas, Miguel, Chaín, Ragueb y Jácome, Nancy (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana". *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 7-29.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En: <http://www.un.org/es/documents/udhr> (Consulta: 13/05/2011)
- De Garay, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Flores Crespo, Pedro (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). México: UNAM.
- García-Huidobro, Juan (2005). *La equidad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Presentación realizada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PREALC. Santiago de Chile 6 y 7 de diciembre.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (2009). *Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Latapí, Pablo (1993). "Reflexiones sobre la justicia en la educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII. núm. 2, pp. 9-41. *Ley General de Educación*. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> (consulta: 13/05/2011)
- Mendoza, Javier (2011). *El presupuesto entre las instituciones de educación superior*. Manuscrito en preparación.
- Mendoza, Javier (2007). *Cabildeo legislativo para el presupuesto federal de educación superior. Papel de la ANUIES y resultados en el periodo 2001-2007*. México. IISUE- ANUIES.
- Miller, 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*. México: ANUIES

Muñoz Izquierdo, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación*. México: Universidad Iberoamericana

Presidencia de la República (2013). *Primer informe de gobierno 2012-2013*. México: Presidencia de la República.

Rawls, John (2002). *La justicia como equidad*. Barcelona: Paidós.

Reimers, Fernando (2000). "Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica", en F. Reimers (Coord.) *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades* (pp. 117-198). Madrid: Editorial la Muralla.

Rivero, José (1999) *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. Presentación realizada en el III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana. Junio.

Rodríguez, Roberto (1998). Educación superior y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 3, núm. 5, pp-139-168.

Roemer, John (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. *Fractal*, N° 16, pp. 151-170. <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html> (consulta: 17/04/2009)

San segundo, María (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz Revista Vasca de Economía*, núm. 40. pp. 82-103.

Sen, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva, Marisol (2006). *La calidad educativa de las Universidades Tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.

Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.

Solís, Patricio. (2014). *Mayor matrícula universitaria. ¿Mayor equidad social?*. Educación Futura (24/04/2014). <http://www.educacionfutura.org/mayor-matricula-universitaria-mayor-equidad-social/> (consulta: 30/05/2014)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ceschr.htm> (consulta: 13/05/2011)

PRONABES (2010). *Qué es el PRONABES*. <http://pronabes.sep.gob.mx/index.html> (consulta: 20/01/2010)

Tinto, Vicent (2004). "Access without Support is Not Opportunity: Rethinking the First Year of College for Low-Income Students". Conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Las Vegas, Nevada.

Tuirán, Rodolfo (2012) *La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. Campus Milenio (27/09/2012). <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/> (consulta: 30/05/2012)

UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. <http://www.unesco.org/es/wche2009/> (consulta: 13/05/2011)

