



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA
FACULTAD DE ECONOMÍA
CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO
ECONÓMICO Y SOCIAL**

**DOCTORADO EN ECONOMÍA POLÍTICA DEL
DESARROLLO**

**LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
MÉXICO: EL CASO DE LA POLÍTICA DE REGIONALIZACIÓN DE
LA BUAP EN LA SIERRA NORORIENTAL DE PUEBLA**

T E S I S

**QUE PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
DOCTORA EN ECONOMÍA POLÍTICA DEL
DESARROLLO**

P R E S E N T A

SHAYE SUZANNE WORTHMAN

ASESOR

DR. EUDOXIO MORALES FLORES

PUEBLA, PUE.

JUNIO 2017

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis no hubiera sido posible sin el apoyo de varias instituciones y personas. Primeramente agradezco al programa Fulbright-García Robles, así como el Institute for International Education y la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural, por haberme facilitado la oportunidad de venir a otro país y realizar mis estudios de doctorado. Fue gracias a su apoyo que inicié este gran reto.

Asimismo, doy gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de este trabajo, así como a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y al mismo Doctorado en Economía Política del Desarrollo del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social de la Facultad de Economía de la BUAP por los recursos económicos que me permitieron presentar ponencias relacionadas con este trabajo en congresos a lo largo del programa.

Agradezco a toda la planta académica del doctorado por sus consejos y su guía, especialmente a mi comité tutorial. En particular, quiero reconocer a mi asesor de tesis, el Dr. Eudoxio Morales Flores, por su apoyo incondicional durante la realización del doctorado. Al Dr. Fortunato Cuamatzin Bonilla y al Dr. Carlos Absalón Copete, muchas gracias por sus comentarios y observaciones que enriquecieron el trabajo desde el inicio. Asimismo, agradezco al Dr. Luis Augusto Chávez Maza, cuyo papel fue mucho más que el de un lector externo para este trabajo.

También agradezco a la Dra. Silvia Guillermo Peón y al Dr. Alberto Castañón Herrera por el tiempo que ambos tomaron en apoyarme con cuestiones metodológicas. Asimismo, estoy agradecida por el apoyo de la Dra. Liliana Estrada Quiroz para el diseño del cuestionario. Aprendí mucho de los tres.

Extiendo mis agradecimientos a la Dra. Marisol Silva Laya y al Dr. Pedro Crespo Flores, expertos en el tema de educación en México. Admiro su trabajo profesional y fue un gran honor para mí que leyeran mi trabajo. Gracias por ser pioneros en este campo, y espero un día poder aportar una mínima parte a lo que ustedes ya han hecho.

La realización del trabajo de campo para esta tesis se debe a varias personas de la institución. Primero, agradezco al Dr. Fernando Santiesteban Llaguno por abrirme las puertas en los campus foráneos de la BUAP. A los Coordinadores y Directores de las Unidades Regionales de Cuetzalan

y Zacapoaxtla, la Facultad de Ingeniería Agrohidráulica y el Complejo de la Salud, al Mtro. Angelo Mora Fernández, el Dr. Manuel Morales Soto, el Mtro. Fabián Enríquez García y al Mtro. José Alberto Ortega Balderas, gracias por recibirme con tanta amabilidad y permitir que realizara la investigación en sus sedes. Asimismo, agradezco a los maestros, el personal administrativo y por supuesto a los alumnos en cada sede por su disposición.

A mis compañeros del doctorado, aprendí algo de cada uno de ustedes. Agradezco en particular a Vania Ramos Ponce por todos los días, tardes y noches que pasamos trabajando en la tesis. Gracias por todos tus consejos y las revisiones de la tesis, and especially for all of your help with my Spanish. Espero que esta experiencia solo sea el inicio de una larga trayectoria de colaboración, y sin duda, una amistad para toda la vida.

Thank you, Shylar Abshire, for your support, friendship and amazing proofreading skills. You have helped me more than you know during this journey.

Gracias a Federico Limón Serrano por apoyarme en cada momento, especialmente en los momentos más difíciles cuando ya que no quise seguir. Admiro tantas cosas de ti, pero tu determinación y dedicación a todo lo que haces, así como tu manera de ver el lado positivo de las cosas me han ayudado más de lo que sabes.

Gracias al Gordo, por haberme acompañado día y noche.

And finally, I am eternally grateful to my parents, Becky and Stan Worthman, who let me come to Mexico many years ago and have let me keep coming back. My personal and academic achievements would not have been possible without you. Thank you both for being an example of hard work, dedication and love.

DEDICATORIA

A todos aquellos jóvenes mexicanos que aspiran a un mejor futuro.

To my Grandpa Bob, who had many degrees but never had the opportunity to complete his dissertation. And to my Grandma Jane, the woman behind him who really deserved all of those degrees.

RESUMEN DE TESIS

A partir de los años 90, las políticas educativas en México han pretendido promover la equidad a través de un proceso de diversificación del sistema de educación superior (ES) que supuestamente da lugar a mayor inclusión a los jóvenes que históricamente han sido excluidos de este espacio, como son los de bajos niveles socioeconómicos, de zonas rurales e indígenas. Mientras que existen estudios empíricos sobre el alcance de algunas de las nuevas instituciones de educación superior (IES) que buscan proveer de nuevas oportunidades a los jóvenes desfavorecidos, como las del subsistema tecnológico y las universidades interculturales, así como la educación a distancia, actualmente se sabe muy poco sobre las universidades autónomas (UA) públicas federales y estatales, las cuales han ampliado su cobertura a través de la creación de nuevas sedes en otras partes de sus respectivas entidades federativas. ¿Cuáles son las características de los municipios o regiones donde se han instalado estas sedes de las UA? ¿Quiénes son los alumnos que acceden a ellas? ¿Hasta qué punto estas nuevas oportunidades favorecen la equidad para jóvenes con pocas posibilidades de acceder a la ES?

La investigación se dirige hacia las preguntas antes mencionadas, aterrizando en el caso de cinco sedes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ubicadas en la región de la Sierra Nororiental de Puebla. A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de 537 cuestionarios aplicados a alumnos, 24 grupos focales, 29 entrevistas con profesores y con los coordinadores de las sedes, los resultados apuntan a que si bien la política de regionalización de la BUAP promueve parcialmente la equidad educativa al incluir a los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos con pocas opciones viables de entrar a la ES, no se cumple con los otros aspectos de la equidad educativa, como son la compensación económica y académica adecuada, permanencia y participación en la toma de decisiones en las sedes.

En lugar de conceptualizar la inclusión y equidad como la creación de nuevos lugares e IES para jóvenes de grupos desfavorecidos y una compensación económica mínima, las políticas educativas tendrán que adoptar una visión más integral que ponga en el centro las necesidades y aspiraciones de los alumnos, a la vez que se toma en cuenta que las condiciones de las regiones donde se han establecido nuevas IES presentan obstáculos en la consolidación de las mismas y la provisión de una experiencia educativa de calidad.

Palabras clave: equidad educativa, acceso a la educación superior, políticas educativas

ÍNDICE

Índice de cuadros	xi
Índice de figuras.....	xiii
Índice de gráficas	xiv
Abreviaturas y siglas.....	xvi
Introducción	1
Capítulo I. La equidad en la educación superior	7
<i>1.1 La importancia de expandir la inclusión a la ES</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Las desigualdades en el acceso a la ES.....</i>	<i>10</i>
1.2.1 El nivel socioeconómico y la desigualdad educativa.....	13
1.2.2 La distribución geográfica de las oportunidades educativas.....	16
1.2.3 La necesidad de la intervención del Estado y políticas educativas de inclusión para enfrentar las desigualdades educativas	19
<i>1.3 La justicia social: la base de la equidad</i>	<i>22</i>
1.3.1 La justicia distributiva.....	23
1.3.1.1 La justicia según el mérito: la igualdad de oportunidades	23
1.3.1.2 Rawls y el principio de diferencia: desde la igualdad hacia la equidad.....	27
1.3.1.3 Sen y el enfoque en las capacidades	30
1.3.2 La justicia como participación	32
1.3.2.1 La descentralización y la toma de decisiones	34
1.3.3 Conclusiones sobre la justicia social y las implicaciones para la equidad educativa ..	37
<i>1.4 Equidad educativa como categoría de análisis de políticas educativas.....</i>	<i>38</i>
1.4.1 Criterios del análisis de la equidad educativa en la ES: el paradigma distributivo	38

1.4.2 Criterios del análisis de la equidad educativa en la ES: la participación de los sujetos	41
.....	
<i>Conclusiones</i>	42
Capítulo II. La desigualdad en el acceso a la educación superior en México y las políticas de equidad educativa	46
2.1. <i>Las desigualdades actuales en el acceso a la ES en México</i>	47
2.2 <i>El desarrollo histórico del acceso a la ES en México</i>	55
2.1.1 Los tres modelos históricos del acceso a la ES y el rol del Estado.....	56
2.1.1.1 El modelo oligárquico y la época colonial en México.....	56
2.1.1.2 El modelo sociodemocrático y el Estado desarrollista	59
2.1.1.3 El modelo neoliberal del acceso a la ES	65
2.1.1.4 Conclusiones sobre los modelos históricos del acceso a la ES.....	70
2.3 <i>Las políticas educativas para promover la equidad en la ES en México</i>	71
2.2.1 El discurso gubernamental nacional: 1989 al presente	71
2.2.2 Las políticas educativas para la equidad al nivel superior.....	75
2.2.3 ¿Hay mayor equidad educativa a partir de las políticas implementadas? Un breve análisis.....	79
<i>Conclusiones</i>	83
Capítulo III. La expansión territorial de las universidades autónomas públicas mexicanas y la equidad educativa: el panorama nacional y el caso de la BUAP	85
3.1 <i>La expansión territorial de las UA: tendencias nacionales</i>	86
3.1.1 Las desigualdades territoriales en el acceso a la ES en México	87
3.1.2 Las tendencias nacionales de la expansión territorial de las UA.....	89
3.1.3 Conclusiones sobre la ampliación territorial de las UA a nivel nacional y su posible contribución a la equidad educativa.....	93

3.2 <i>La política de regionalización de la BUAP</i>	94
3.2.1 Antecedentes de la BUAP y la política de regionalización universitaria	95
3.2.1.1 Descentralización: la FMVZ y la FIA	97
3.2.1.2 Desconcentración: las UR.....	100
3.2.1.3 Desconcentración: los complejos universitarios.....	109
3.2.1.4 Resumen sobre el origen, desarrollo y estructura organizativa de la política de regionalización de la BUAP.....	111
3.2.2 Características generales de las sedes regionales de la BUAP y los municipios donde se ubican.....	113
3.2.2.1 Características generales de los municipios de las sedes regionales de la BUAP	114
3.2.3 Las características de las sedes regionales de la BUAP: oferta académica, personal académico y becas.....	118
3.2.3.1 Oferta académica en las sedes regionales de la BUAP.....	118
3.2.3.2 Personal docente	120
3.2.3.3 Becas	122
3.2.4 Conclusiones preliminares	123
<i>Conclusiones</i>	125
Capítulo IV. La política de regionalización de la BUAP y la equidad educativa en la Sierra Nororiental de Puebla	128
4.1 <i>Diseño metodológico</i>	128
4.1.1 El análisis de la equidad educativa	128
4.1.2 La delimitación espacial y temporal	129
4.1.2.1 El municipio de Cuetzalan y la UR de la BUAP	131
4.1.2.2 El municipio de Zacapoaxtla y la UR de la BUAP.....	132

4.1.2.3 El municipio de Tlatlauquitepec y la sede de la BUAP	133
4.1.2.4 El municipio de Teziutlán y las sedes de la BUAP	134
4.1.3 Las técnicas de la investigación.....	136
4.1.4 Las estrategias de muestreo	138
<i>4.2 Resultados</i>	<i>139</i>
4.2.1 Acceso: las características de los alumnos, sus opciones educativas y la calidad educativa en la sedes regionales	140
4.2.1.1 Perfil sociodemográfico de los alumnos.....	140
4.2.1.2 Municipios y estados de origen de los alumnos.....	142
4.2.1.3 Nivel socioeconómico.....	152
4.2.1.3.1 Estimación de nivel socioeconómico: el Índice de Condiciones y Activos de la Vivienda.....	152
4.2.1.3.2 Estimación de nivel socioeconómico: análisis de clusters.....	158
4.2.1.4 Capital cultural.....	163
4.2.1.5 Opciones y razones para ingresar a las sedes regionales de la BUAP.....	166
4.2.1.5.1 Alumnos cuya primera opción no fue la sede regional de la BUAP	169
4.2.1.6 Calidad	172
4.2.1.6.1 Calidad de la experiencia educativa en las UR.....	172
4.2.1.6.2 Calidad de la experiencia educativa en las sedes de la FIA.....	175
4.2.1.6.3 Calidad de la experiencia educativa en el CUS	178
4.2.2 Compensación.....	180
4.2.2.1 Compensación y apoyo académico	180
4.2.2.2 Compensación y apoyo económico	181
4.2.3 Permanencia.....	183
4.2.4 Inclusión en la toma de decisiones.....	186

<i>4.3 Discusión de resultados</i>	189
4.3.1 Acceso	189
4.3.2 Calidad	191
4.3.3 Compensación	192
4.3.4 Permanencia	192
4.3.5 Inclusión en la estructura organizativa	193
4.3.6 ¿Se promueve la equidad educativa a través de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental?	193
<i>Conclusiones y recomendaciones para la política de regionalización de la BUAP</i>	196
Conclusiones	200
Referencias	210
Anexo I. Cuestionario para alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	225
Anexo II. Guía para grupos focales con alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	233
Anexo III. Guía de entrevista a coordinadores de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	234
Anexo IV. Guía de entrevista a profesores de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	235
Anexo V. Cálculos para las muestras representativas de alumnos en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	236

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I.1 Escala de análisis de la geografía de educación propuesta por Taylor	18
Cuadro II.1 Tipo y número de IES públicas en el sistema de ES mexicano.....	48
Cuadro II.2 La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES por estrato socioeconómico, 2014.....	52
Cuadro II.3 La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES según tamaño de localidad de residencia, 2014.....	54
Cuadro II.4 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participan en la ES según quintil de ingresos de hogar por persona en 1992, 2000 y 2014.....	80
Cuadro II.5 Proporción de jóvenes entre 19 y 23 años que participaban en la ES según tamaño de localidad de residencia, 1992, 2000 y 2014.....	81
Cuadro III.1 Número de sedes regionales por UA.....	90
Cuadro III.2 Temporalidad de la fundación de sedes regionales de las UA.....	91
Cuadro III.3 Distribución de las sedes regionales de las UA por grado marginación de los municipios donde se ubican.....	92
Cuadro III.4 Número de IES por municipio que cuenta con sedes de las UA.....	92
Cuadro III.5 Sedes, año de fundación, matrícula y oferta académica actual a nivel licenciatura de la FMVZ y FIA.....	99
Cuadro III.6 UR, año fundación, matrícula y oferta académica actual.....	102
Cuadro III.7 Complejos universitarios, municipio, año de fundación y oferta académica.....	110
Cuadro III.8 Resumen de las características de las sedes regionales de la BUAP.....	112
Cuadro III.9 Características generales de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP.....	116
Cuadro III.10 Grados académicos del personal docente en las sedes regionales de la BUAP...	121
Cuadro III.11: Distribución de las becas otorgadas en las sedes regionales de la BUAP.....	122

Cuadro IV.1 Las técnicas de investigación y categorías de análisis según la dimensión de la equidad educativa.....	137
Cuadro IV.2 Tamaño de la muestra de los cuestionarios a alumnos y la matrícula total de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	138
Cuadro IV.3 Número de grupos focales y entrevistas por sede regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	139
Cuadro IV.4 Resumen del perfil sociodemográfico de los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	141
Cuadro IV.5 Resumen de las variables sobre la vivienda de los padres o tutores de los alumnos	155
Cuadro IV.6 Resultados de los análisis factoriales.....	156
Cuadro IV.7 Número de clusters según la regla Calinski/Harabasz.....	160
Cuadro IV.8 Características de los tres niveles socioeconómicos de alumnos según las variables de agrupación	161
Cuadro IV.9 Capital cultural objetivado por niveles socioeconómicos de alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	164
Cuadro Anexo V.1 La matrícula de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, 2015-2016	236
Cuadro Anexo V.2 Distribución de la matrícula por generación de la sede de la FIA Tlatlauquitepec.....	239
Cuadro Anexo V.3 Distribución de la muestra por generación de la sede de la FIA en Tlatlauquitepec.....	239
Cuadro Anexo V.4 Distribución de la matrícula y muestra de la sede de la FIA en Teziutlán por generación	240
Cuadro Anexo V.5 Distribución de la matrícula y muestra por generación y carrera del CUS .	240
Cuadro Anexo V.6 La distribución del tamaño de muestra por sede regional	241

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1 Criterios de equidad educativa de Silva Laya (2014)	39
Figura I.2 Marco del análisis de las políticas de equidad educativa.....	42
Figura III.1 Ubicación geográfica de las sedes regionales de la BUAP	114
Figura IV.1 Municipios de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	131
Figura IV.2 Las siete regiones socioeconómicas del estado de Puebla	142
Figura IV.3 Municipios de origen de alumnos de la UR Cuetzalan	144
Figura IV.4 Municipios de origen de alumnos de la UR Zacapoaxtla.....	145
Figura IV.5 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Tlatlauquitepec	146
Figura IV.6 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Teziutlán	147
Figura IV.7 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Teziutlán de Puebla y Veracruz	148
Figura IV.8 Municipios de origen de alumnos del CUS.....	149
Figura IV.9 Municipios de origen de alumnos del CUS de Puebla y Veracruz	150

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica II.1 Cobertura de la educación primaria, secundaria y EMS en México, 1990-2013	49
Gráfica II.2 La cobertura de la ES en México, los países OCDE y América Latina, 1990-2013.	50
Gráfica II.3 Comparación de la cobertura de ES actual de algunos países latinoamericanos	51
Gráfica II.4 Distribución de los jóvenes matriculados o titulados de la ES por tamaño de localidad de residencia, 2014.....	53
Gráfica II.5 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participan la ES según quintil de ingresos de hogar per persona, 1992, 2000 y 2014.....	81
Gráfica II.6 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participaban en la ES según tamaño de localidad de residencia, 1992, 2000 y 2014.....	82
Gráfica III.1 Promedio de cobertura educativa en los municipios de las sedes regionales de la BUAP por nivel de urbanización	117
Gráfica III.2 Oferta académica de las sedes regionales de la BUAP por área de conocimiento	119
Gráfica III.3 Porcentaje de personal docente contratado por asignatura en las sedes regionales de la BUAP	120
Gráfica IV.1 Distribución de alumnos según el grado de marginación de sus municipios o delegaciones de origen por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental	151
Gráfica IV.2 Histograma del ICAV	158
Gráfica IV.3 Dendograma del análisis de clusters.....	160
Gráfica IV.4 Distribución de alumnos por niveles socioeconómicos por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental	163
Gráfica IV.5 Razones por las cuales ingresaron los alumnos a las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental.....	168
Gráfica IV.6 Porcentaje de alumnos cuyas familias reciben apoyo del programa gubernamental Prospera por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental.....	169
Gráfica IV.7 Porcentaje de alumnos rechazados de su primera elección de IES por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental.....	170

Gráfica IV.8 Proporción de alumnos que habían considerado abandonar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	184
Gráfica IV.9 Razones por las cuales los alumnos que habían considerado abandonar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	185
Gráfica IV.10 Obstáculos de los alumnos en continuar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental	186

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CEIGEP	Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Puebla
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CUCA	Complejo Universitario de Ciencias Agropecuarias
CUS	Complejo Universitario de la Salud
DEM	Desigualdad efectiva mantenida
DMM	Desigualdad máxima mantenida
EMS	Educación media superior
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gasto de los Hogares
ES	Educación superior
FIA	Facultad de Ingeniería Agrohidráulica
FMVZ	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia
ICAV	Índice de Condiciones y Activos de la Vivienda
IES	Instituciones de educación superior
INAFED	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal

INEGI	Instituto Nacional de Geografía y Estadística
IPN	Instituto Politécnico Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional del Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
PSE	Programa Sectorial de Educación
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Subsecretaría de Educación Superior
TSU	Técnico superior universitario
UA	Universidades autónomas
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UR	Unidad Regional

INTRODUCCIÓN

Si bien se han dado avances en la cobertura de educación superior (ES) en México en las últimas décadas, el acceso a la misma es notablemente bajo. Según datos del 2013, el país cuenta con una tasa bruta de escolarización¹ de aproximadamente 30%, mientras que los promedios de América Latina y de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) son 44% y 70%, respectivamente (Banco Mundial, 2016). Con tan baja cobertura a nivel nacional, surgen varias inquietudes. En primera instancia, ¿quiénes son los que acceden a la ES en México? ¿Cuáles son las desigualdades que existen entre diferentes grupos sociales, y cuáles son las oportunidades específicamente para los jóvenes de bajos ingresos, provenientes de comunidades indígenas y/o ubicados fuera de zonas metropolitanas? ¿Qué ha hecho el Estado mexicano, a través de políticas educativas, para promover el acceso a la ES para las poblaciones menos favorecidas de la sociedad? Estas preocupaciones iniciales sobre la desigualdad en el acceso a la ES, en conjunto con un interés específico de los jóvenes que tienen menos oportunidades de ingresar a una institución de educación superior (IES), sirvieron de punto de partida en la presente investigación doctoral sobre la equidad en la ES en México— un tema que ha ganado importancia en los últimos años, tanto en el ámbito académico como en el discurso político— y de manera general se entiende como la inclusión de los sectores históricamente desfavorecidos en el sistema de ES.

A partir de los años 90 las políticas educativas han promovido la expansión e inclusión al sistema de ES² principalmente a través de un proceso de diversificación de IES; en adición a las IES que cuentan con largas tradiciones como las universidades públicas federales y estatales, los institutos tecnológicos federales y las escuelas normales, se han creado nuevas IES tales como los institutos tecnológicos estatales, las universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales. Asimismo, la oferta privada de ES sigue incrementando, aunque la mayoría de la matrícula aún se atiende por IES públicas. A pesar de estos cambios, el aumento de la cobertura de ES en matrícula y territorio es insuficiente. Además, el sistema diversificado ha dado lugar a una jerarquización o

¹ La tasa bruta de escolarización es el número de alumnos en un nivel educativo, independientemente de su edad, dividido por el número de personas de la población con la edad que corresponde a ese nivel. Para la ES los rangos de edad varían; algunos países toman de 18 a 22 años o de 18 a 24 años, pero en el caso de México históricamente se ha usado el rango de edad de 19 a 23 años.

²El sistema de ES en México consta del subsistema universitario, tecnológico y normal.

segmentación del sistema de ES, de tal forma que las nuevas IES a las que tienen acceso los jóvenes de bajos recursos no siempre satisfagan sus aspiraciones en tipo de IES y/u oferta de carreras, pues suelen entrar en el subsistema tecnológico aunque las universidades públicas estatales y federales son las más demandadas. Por lo tanto, no existe una verdadera inclusión a la ES para muchos jóvenes de los más desfavorecidos, debido a que sus características demográficas y socioeconómicas condicionan su acceso a ciertos tipos de IES, en lugar de que se incorporen a las opciones que desean y a las que aspiran. De esta manera, el sistema de ES diversificado, en lugar de promover la equidad en la ES, corre el riesgo de reproducir las desigualdades estructurales ya existentes en la sociedad, o de crear nuevas.

Si bien existen estudios empíricos sobre los papeles de algunas de las nuevas IES en lograr el alcance de oportunidades a jóvenes desfavorecidos, como las del subsistema tecnológico y las universidades interculturales (Dietz, 2014; Flores Crespo, 2002, 2005; Garcia de Fanelli y Jacinto, 2010; García-Porchas, Santiago-Hernández, Córdova-Yáñez, Coronado-García y Vázquez-Navarro, 2011; Pérez-Aguilera y Figueroa-Helland, 2011; Ruíz-Larraguivel, 2011; Schmelkes, 2008; Silva Laya, 2006; Silva Laya y Rodríguez, 2012), así como otras modalidades como la educación a distancia (García Sánchez, 2007), actualmente se sabe muy poco sobre las universidades autónomas (UA) públicas federales y estatales, pues estas últimas también han ampliado su cobertura a través de la creación de nuevas sedes en otras partes de sus respectivas entidades federativas, con el fin de acercar la ES a poblaciones que históricamente no han contado con tanto acceso a la misma. De esta manera, las sedes regionales de las UA pretenden contribuir a la expansión territorial o geográfica de la ES con una opción que quizá sea más atractiva que las demás, debido a que existe una preferencia de ingresar a las UA que a otras IES públicas. ¿Cuáles son las características de los municipios o regiones donde se han instalado estas sedes de las UA? ¿Quiénes son los alumnos que acceden a ellas? ¿Hasta qué punto estas nuevas oportunidades favorecen la equidad para jóvenes con pocas posibilidades de acceder a la ES?

En la presente investigación se dirige hacia las preguntas antes mencionadas, aterrizando en el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la cual es una de las UA con mayor número de sedes regionales en el país. El objetivo es analizar los alcances y límites de la política de regionalización de la BUAP para promover la equidad educativa, es decir las oportunidades de cursar y terminar la ES para jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos, mediante las cinco sedes que se han establecido en la región de la Sierra Nororiental, cuya

caracterización es de altos niveles de pobreza y marginación. Por una parte, lo anterior implica conocer la política institucional: sus orígenes, desarrollo, objetivos y estructura organizativa. Por otra parte, y lo más importante, la investigación requiere conocer a los alumnos de las sedes regionales de la BUAP: quiénes son, de dónde vienen, cuáles eran sus opciones de acceso a la ES, por qué escogieron ingresar a las sedes externas de la BUAP y cuáles han sido sus experiencias educativas dentro de las mismas. Es importante notar que la presente investigación se enfoca en los alumnos actuales de las sedes, y no abarca a los egresados ni sus experiencias al graduarse de las sedes regionales.

Por lo tanto, el trabajo que se presenta es una investigación aplicada en el campo de las políticas educativas, específicamente las que pretenden promover la equidad educativa. Se retoma la definición de política de Flores Crespo (2008) que plantea que la política es “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir con las finalidades que el Estado se va fijando” (p. 16). En este caso, se analizan las finalidades del Estado relacionadas con el aumento de la inclusión y equidad educativa en el nivel superior: primero se discute la categoría de la equidad y la necesidad de que las políticas educativas la retomen para contrarrestar la desigualdad educativa (capítulo 1), después se consideran las varias estrategias de las políticas al nivel nacional que se han implementado para promoverla (capítulo 2), posteriormente se explora la expansión geográfica de las UA desde la perspectiva de la equidad (capítulo 3) y finalmente se analiza el caso de la política de regionalización de la BUAP en la Sierra Nororiental de Puebla en torno a su contribución a la misma en dicha región (capítulo 4). Dentro del ciclo o etapas de políticas públicas³, se ubica la investigación en la parte de la evaluación, ya que se examina la efectividad de la política en alcanzar los objetivos relacionados con la inclusión y equidad educativa. Por ende, la crítica principal que surge del análisis va dirigida hacia la brecha entre lo que pretende hacer la política y los resultados actuales para los sujetos. Lo anterior tiene el objetivo de informar y mejorar la política así como contribuir a la literatura más amplia sobre las políticas educativas que pretenden promover la equidad en el nivel superior en México.

³ Identificación del problema y formación de la agenda, diseño y formulación de la política, adopción, implementación y evaluación (Anderson, 2010).

Estructura del trabajo de investigación

La tesis consta de cuatro capítulos, cada uno con sus propias preguntas de investigación y metodología, como se observa en el siguiente cuadro. Posteriormente se describen los contenidos principales de los capítulos.

Cuadro 1. Estructura del trabajo de investigación

Capítulo	Preguntas principales	Metodología
1	¿Cómo se debe conceptualizar la equidad educativa a nivel superior? ¿Cuál debe ser el marco de análisis para políticas educativas que pretenden promover la equidad?	-Revisión de literatura
2	¿Cuáles han sido las políticas educativas implementadas para promover la equidad educativa en México? ¿Qué tan efectivas han sido en crear un sistema de ES más incluyente?	-Revisión documental -Análisis de datos secundarios
3	¿Cuáles han sido las tendencias de la desconcentración de las UA a nivel nacional como estrategia para fomentar la equidad educativa? ¿En el caso específico de la política de regionalización de la BUAP, cuáles son sus orígenes, evolución, objetivos y estructura organizativa?	-Revisión documental -Análisis de datos secundarios
4	¿Cuál es la contribución de las sedes regionales de la BUAP a la equidad educativa en la región de la Sierra Nororiental?	-Análisis de datos primarios del trabajo de campo recopilados de cuestionarios aplicados a alumnos, grupos focales con alumnos y entrevistas con profesores y coordinadores

En el primer capítulo se discute la categoría de la equidad en el contexto de los sistemas de ES, y sus implicaciones para las políticas educativas que pretenden promover el acceso y la inclusión. Primero se plantea la importancia de expandir el acceso a la ES, las características de las desigualdades que existen, con un enfoque en el nivel socioeconómico y la desigualdad regional, y la necesidad de que el Estado actúe para reducir las brechas que existen entre diferentes grupos en la sociedad. Segundo, se presentan las diferentes concepciones de la justicia social, específicamente el paradigma distributivo (Rawls, 1971, 2001, 2002; Sen 1979, 1992, 1999) y la

justicia como participación (Young 1990, 2000), lo que da los cimientos para la construcción de la categoría de la equidad. Se finaliza con una propuesta de un marco de análisis de las políticas educativas que buscan promover la equidad a nivel superior a partir de los criterios que proponen Silva Laya (2012, 2014), Silva Laya y Rodríguez (2012) y Lemaitre (2005) desde la visión del paradigma distributivo, además de la propuesta de Young (1990, 2000) de analizar la inclusión de los sujetos en la estructura organizativa y los procedimientos de la toma de decisiones como condición de justicia social.

En el segundo capítulo de la tesis se revisan las políticas educativas en México que se han implementado para alcanzar una mayor cobertura e inclusión a la ES. Dentro de éstas, como se mencionó previamente, está la creación de IES como universidades tecnológicas, politécnicas e interculturales, la ampliación de sistemas ya existentes como institutos tecnológicos, asimismo algunas modalidades alternativas como sistemas abiertos y educación a distancia, las cuales han resultado en una mayor diversificación del sistema de ES. Los análisis de las tendencias de la participación en la ES indican que si bien se ha aumentado la cobertura, perviven desigualdades importantes entre jóvenes de diferentes clases socioeconómicas y ámbitos urbanos y rurales de tal forma que los que tienen menos probabilidad de cursar estudios universitarios sean jóvenes de bajos ingresos en zonas rurales o semirurales.

El tercer capítulo acota el tema de la expansión geográfica de las UA como estrategia para promover la equidad en el sistema de ES. A partir de datos de las UA y también tomando en cuenta los municipios donde se han establecido sus sedes, el análisis nacional sugiere que el proceso de expansión de las UA es bastante reciente, con un crecimiento importante a partir del año 2000 hacia municipios metropolitanos y urbanos principalmente. Algunas UA han llegado a municipios no urbanos con medios a altos grados de marginación que cuentan con poca o nula oferta académica, como es el caso de varios de los municipios donde se han establecido sedes regionales de la BUAP. En el mismo capítulo se presenta el caso específico de la BUAP. Primero se revisan los antecedentes generales de la política de la regionalización de la BUAP: sus orígenes, objetivos y la evolución de los modelos que se han adoptado. Posteriormente, se exponen las características de la población de los municipios donde se han instalado las sedes regionales, así como de la educación que la universidad proporciona a estas poblaciones. Se termina con unas observaciones sobre el potencial que tienen las sedes regionales para promover la equidad en la ES en los municipios donde se ubican.

Se dedica el cuarto capítulo a la presentación de los resultados del trabajo de campo que se realizó entre los meses de agosto y noviembre de 2015 en las cinco sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental: las Unidades Regionales (UR) en Cuetzalan y Zacapoaxtla, el Complejo Universitario de la Salud (CUS) en Teziutlán y las sedes de la Facultad de Ingeniería Agrohídrica (FIA) en Teziutlán y Tlatlauquitepec. En primera instancia, se explican a detalle la metodología, la delimitación espacial y temporal, las técnicas y los instrumentos de la investigación y las estrategias de muestreo. Segundo, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los cuestionarios que se aplicaron a 537 alumnos, los 24 grupos focales con alumnos, 29 entrevistas con profesores y entrevistas con los coordinadores de las sedes, se presentan los resultados en torno a la equidad educativa. Los análisis se enfocan mayormente en los cuestionarios y grupos focales con los alumnos, complementados con las perspectivas de los profesores y coordinadores. Los hallazgos principales del trabajo de campo apuntan a que si bien la política de regionalización de la BUAP promueve parcialmente la equidad educativa al incluir a los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos con pocas otras opciones viables de entrar a la ES a sus sedes regionales, no se cumple con los otros aspectos de la equidad educativa. Se termina con una discusión de estos resultados y recomendaciones para mejorar la política en cuanto a su objetivo de proporcionar oportunidades educativas para jóvenes de grupos desfavorecidos.

Por último, se finaliza la tesis con una discusión sobre los hallazgos y sus implicaciones para la expansión geográfica de las IES y el sistema de ES en general como estrategia viable para fomentar la inclusión y equidad para jóvenes de grupos sociales que históricamente no han podido realizar estudios superiores. Se argumenta que si bien la ampliación geográfica de la ES apoya a la equidad educativa mediante oportunidades educativas para jóvenes de bajos niveles socioeconómicos con pocas opciones de ingresar a la ES, las condiciones de las regiones donde se han establecido nuevas IES presentan obstáculos en la consolidación de las mismas y la provisión de una experiencia educativa de calidad. Por lo tanto, en lugar de políticas educativas que meramente conceptualizan la inclusión y equidad como la creación de nuevos lugares e IES para jóvenes de grupos desfavorecidos y una compensación económica mínima, se tendrá que adoptar una visión más integral que ponga en el centro las necesidades y aspiraciones de los alumnos. Estos cuestionamientos derivados del análisis podrían dar pauta a investigaciones posteriores dentro de esta línea de trabajo.

CAPÍTULO I. La equidad en la educación superior

A pesar de que un sistema de educación incluyente es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de una sociedad equitativa, justa y democrática (Boliver, 2011; Lindsay y Justiz, 2001; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2008b), históricamente los sistemas educativos se caracterizan por la exclusión y elitismo, sobre todo a nivel superior y en sociedades capitalistas (Bourdieu y Passeron, 1990; Bowles y Gintis, 1976; Freire, 1993). Aún con la apertura de los sistemas de ES en las últimas décadas, muchos siguen reflejando las desigualdades en la sociedad (Archer, Hutchings y Ross, 2003). Por ende, la ES puede ser un mecanismo para lograr justicia y equidad social o por el contrario puede ser un mecanismo que reproduce la desigualdad, dependiendo del modelo de acceso y las políticas que implementan el Estado y sus IES (Archer et al., 2003; Villa Lever y Rodríguez Gómez, 2003). En México y América Latina en general ha ocurrido lo último; mientras que el sistema de ES es más amplio e incluyente respecto a periodos anteriores, persisten desigualdades estructurales en el ingreso y realización de la ES, notablemente entre clases socioeconómicas, distintos grupos étnicos y regiones geográficas⁴.

Ante dichas disparidades estructurales, tanto en la academia como en la política se ha dirigido el análisis y discurso hacia la equidad en la ES en búsqueda de las formas y los mecanismos adecuados para ampliar el acceso a la ES e incorporar a los jóvenes menos favorecidos, por ejemplo, los de bajos recursos, indígenas y/o provenientes de zonas no urbanas. Para poder valorar las estrategias y políticas educativas mexicanas que se han implementado con este fin, el cual se realiza en el siguiente capítulo, primero es necesario discutir la equidad en el contexto de la ES y sus implicaciones para los jóvenes que históricamente se han quedado fuera de este espacio.

Son cuatro apartados principales de este capítulo. Primero se trata brevemente de la importancia de fomentar un sistema de ES más incluyente. Posteriormente, se exploran las dimensiones y los factores que contribuyen a la desigualdad educativa al nivel superior, con un enfoque específico en el nivel socioeconómico y la geografía de las oportunidades, así como la necesidad de que el Estado implemente políticas para corregir las disparidades e incluir a los jóvenes que enfrentan más desventajas en acceder a la ES. Tercero, se aborda el tema de la justicia social, el cual da los

⁴ Se demuestran a detalle estas desigualdades actuales en el segundo capítulo con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar (ENIGH) de 2014.

fundamentos para construir la categoría de la equidad educativa; específicamente se discuten los planteamientos de la justicia desde el paradigma distributivo (Rawls, 1971, 2001, 2002; Sen, 1979, 1993, 1999, 2009) y la justicia como participación (Young, 1999, 2000). Finalmente, se propone un marco analítico para el análisis de políticas educativas dirigidas hacia la equidad dentro del cual se retoman los criterios de Silva Laya (2012, 2014) y Silva Laya y Rodríguez (2012) de acceso, compensación, permanencia y resultados significativos, a los cuales se agrega el aspecto de la participación a partir del planteamiento de Young (1999, 2000).

1.1 La importancia de expandir la inclusión a la ES

Vale iniciar con algunos breves comentarios sobre la perspectiva de la presente investigación en lo referente a la importancia de ampliar la inclusión en la ES particularmente para jóvenes de grupos sociales que no han podido acceder a dicho espacio educativo. Si bien existen varios grupos vulnerables y desfavorecidos en la sociedad mexicana, en particular los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos, de ámbitos rurales o semirurales y quienes pertenecen a grupos indígenas cuentan con menos probabilidades de participar en la ES, como se analiza de manera empírica en el siguiente capítulo⁵. Específicamente, los datos de 2014 de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos del Hogar (ENIGH) que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señalan que aproximadamente dos de cada tres jóvenes entre 19 y 23 años del estrato socioeconómico más alto se encuentran estudiando o ya titulados de la ES, comparado con tres de cada 10 jóvenes del estrato medio bajo y uno de cada 10 del estrato más bajo. Los mismos datos señalan que es tres veces más probable que un joven de entre 19 y 23 años de una localidad urbana participe en la ES que uno de una localidad rural. Asimismo, la encuesta arroja que tan solo 1.6% de los jóvenes de entre 19 y 23 años que estudian o ya terminaron la ES reportan hablar una lengua indígena.

Lo anterior es consistente con otras investigaciones sobre la ES en México que han destacado las mismas desigualdades, específicamente la distribución desigual de la educación entre los estratos demás bajos y más altos ingresos (Bracho, 2002), el impacto del origen socioeconómico en el logro de entrar a la ES así como en su trayectoria educativa (Casillas, Chain y Jácome, 2007; Centro de

⁵Otros grupos vulnerables en que no se enfocan en esta investigación son personas con discapacidades físicas y/o cognitivas y otros grupos étnicos minoritarios como los afromexicanos.

Estudios Espinosa Yglesias [CEEY], 2013; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011; Solís, 2014), las desigualdades educativas territoriales (Didou Aupetit, 2011a, 2011b; Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013) y la subrepresentación de la población indígena en la ES (Gallart Nocetti y Henríquez Bremer, 2006; Navarrete, 2009).

Históricamente los sistemas de ES han sido mecanismos de exclusión, ya que eran en su inicio espacios para la élite de la sociedad. Sin embargo, la apertura de los sistemas de ES, particularmente a partir de mediados del siglo pasado, han posibilitado la movilidad social para los de clases socioeconómicas medias y bajas, debido a que a través de la ES se puede lograr mejores ocupaciones que son fundamentales no solo para determinar el ingreso, sino también el poder y estatus social (CEEY, 2013), que permiten mejores niveles de bienestar. No obstante, la realización de estudios superiores en sí misma no garantiza la movilidad social, ya que es necesario que el mercado laboral cuente con empleos adecuadamente renumerados para que los que obtengan ese nivel de estudios experimenten una mejora en la posición social.

En México, a pesar del limitado acceso a la ES y una falta generalizada de empleo y oportunidades, el título universitario se ha convertido en un requisito importante en los mercados laborales. Solís y Blanco (2014) evidencian que en la capital del país, la escolaridad de los jóvenes es primordial para determinar sus logros ocupacionales, de tal forma que los que cuentan con estudios superiores “siguen mejor posicionados para aprovechar las oportunidades laborales disponibles, aunque estas sean escasas e insuficientes para que todos alcancen una ocupación acorde a su formación académica y sus expectativas de movilidad social” (p. 129). Entonces, si bien acceder y terminar la ES no garantiza que los jóvenes de los grupos sociales más desfavorecidos mejorarán sus vidas a través de un empleo mayor remunerado, no contar con estudios superiores sí garantiza una exclusión de las mejores oportunidades laborales disponibles.

Se retoma el planteamiento de Zemelman (2009) que señala que en cualquier política pública, y específicamente en las políticas educativas, existen necesidades que se pueden dividir en dos clases: por un lado, los sujetos sociales tienen necesidades impuestas por el orden social-político-cultural, y por otro tienen las necesidades “que se vinculan con los proyectos de vida, o sentido de la existencia de las personas, que pueden diferir de las que definen los aparatos ideológicos del Estado” (p. 39). En la presente investigación, se considera indispensable la inclusión de jóvenes de sectores vulnerables a la ES, específicamente los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos,

que residen en regiones con poco acceso a la ES y jóvenes indígenas, no solo para que puedan satisfacer las necesidades económicas mediante mejores oportunidades de trabajo, sino que también para que tengan las capacidades de ser críticos en torno a los problemas y retos que corresponden a sus realidades específicas. Por lo tanto, el enfoque de la presente investigación se orienta a las necesidades que tienen los sujetos en el presente y las que tendrán en el futuro previsible, considerando que la realización de estudios superiores puede mejorar sus posibilidades de vida. Asimismo, se pretende analizar cómo el Estado, a través de políticas educativas pretenden promover la inclusión y equidad, o aumenta, reproduce o disminuye las brechas en el acceso a la ES en el contexto actual.

En todo momento se prioriza a los jóvenes que históricamente no han podido acceder a la ES como los sujetos sociales principales, los cuales tienen necesidades que algunos buscan atender y resolver a través de los estudios superiores. Se reitera que si bien la realización de estudios superiores no resuelve todo, sí puede ser una pieza clave en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de las personas dentro del sistema actual en que se encuentran, ya que les sitúa de la manera más favorable para aprovechar de mejores oportunidades laborales (Solís y Blanco, 2014). Cabe precisar que la presente investigación no abarca los resultados de la ES, es decir, el logro o no de la movilidad social, en tanto su objetivo fundamental se dirige hacia el primer paso y aspecto fundamental para que haya la oportunidad de mejorar su posición en la sociedad para los jóvenes de bajos ingresos, ámbitos rurales o semirurales y/o indígenas: el acceso a la ES.

1.2 Las desigualdades en el acceso a la ES

Para promover la inclusión al sistema de ES, es necesario explorar las distintas dimensiones y los factores que contribuyen a las desigualdades en acceder al mismo. En esta sección se enfocan en dos aspectos importantes: el nivel socioeconómico y la geografía de las oportunidades. Posteriormente se discute la necesidad de que el Estado intervenga para disminuir la desigualdad en la realización de la ES entre distintos grupos sociales a través de políticas educativas que se esmeren incluir específicamente a los jóvenes que menos oportunidad tienen en la sociedad.

Las IES históricamente eran espacios para la élite de las sociedades hasta el siglo XX cuando el acceso se abrió en varios países, incluso México, por varias razones como la urbanización, la industrialización y nuevas necesidades del mercado, el crecimiento de la población y el aumento

en la cobertura y realización de educación básica y media superior, entre otras. No obstante, como se mencionó en la introducción, en México la cobertura de la ES permanece bastante baja, con una tasa bruta de escolarización alrededor de 30% en 2013, comparada con el promedio de 70.2% de los países de la OCDE o el 43.9% de América Latina (Banco Mundial, 2016).

Con relativamente poca cobertura en la ES, no es sorprendente que los grupos sociales vulnerables, como personas de bajos ingresos, indígenas, personas con discapacidades y los que viven en municipios alejados y menos desarrollados, tienen poca oportunidad de realizar estudios superiores. La primera barrera es el acceso o la posibilidad de ingresar a la ES. En palabras de Vukasovik y Sarrico (2010), la desigualdad educativa “primeramente y ante todo se relaciona con el acceso a la educación superior, es decir, si todos los estudiantes interesados en ingresar pueden hacerlo” (traducción propia, p. 3). No obstante, el acceso no es un factor simplemente binario (de ingresar o no ingresar), sino que es imprescindible considerar qué y dónde estudian, en términos del programa educativo, así como la institución y la calidad de la misma. Desde el trabajo pionero de Bourdieu y Passeron (1979) sobre las oportunidades educativas y clase social en Francia, se destacó la importancia de lo anterior, ya que observó que además de que la clase trabajadora no lograba realizar estudios superiores en general, su ingreso a la ES era aún menor en ciertas carreras. Además, las desigualdades económicas se relacionaban con el factor género, de tal forma que las mujeres de bajos niveles socioeconómicos eran aún menos probables de ingresar a la ES.

En los sistemas de ES tan diversificados hoy, como el sistema mexicano que cuenta con universidades públicas estatales y federales, institutos tecnológicos federales y estatales, universidades tecnológicas y politécnicas, universidades públicas de apoyo solidario y escuelas normales entre otras, es aún más necesario considerar los diferentes perfiles de alumnos, los tipos de IES a que ingresan, las carreras que eligen y la calidad educativa. En general, los sistemas de ES diversificados tienden a generar una jerarquía o segmentación educativa dentro de la cual las opciones para los jóvenes de sectores desfavorecidos son bastante diferentes en cantidad y calidad respecto a las de jóvenes mejor posicionados en la sociedad, de tal forma que reproducen las desigualdades existentes, o bien, crean nuevas formas de las mismas dentro del sistema de ES (Reay, David y Ball, 2005). Es decir, además de enfrentar más obstáculos al entrar en las IES, los grupos vulnerables suelen ser canalizados hacia ciertos tipos de instituciones y programas, tales como carreras técnicas o programas de distancia que quizá no son de su preferencia pero son las únicas opciones que tienen, y que pueden ser de baja calidad o dar lugar a menos oportunidades

de empleo o estudios de posgrado (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Por lo tanto, es importante considerar no simplemente la cantidad de oportunidades educativas, sino también la calidad de oportunidades educativas que existen para para las poblaciones menos favorecidas en una sociedad.

Aún si todos tuvieran las mismas oportunidades de entrar en la ES, en cuestión de IES y carrera, tampoco desaparecerían las desigualdades al ingresar, pues el acceso a la ES carece de sentido y significado si los alumnos no permanecen y concluyen exitosamente sus estudios educativos (Altbach et al., 2009; Garcia de Fanelli y Jacinto, 2010). Por ende, ampliar el acceso e inclusión a la ES para individuos de grupos marginados y/o de bajos ingresos implica apoyar a dichas poblaciones económica y académicamente para que concluyan y egresen. Además, algunos autores como Brennan y Shah (2003) argumentan que la oportunidad educativa forzosamente tendría que convertirse en una oportunidad económica (un empleo) para que el acceso a la ES tenga sentido para poblaciones desfavorecidas, o en otras palabras, habrá que indagar las desigualdades que existen en los resultados educativos o bien los beneficios de la ES a largo plazo.

En resumen, las desigualdades en el sistema educativo a nivel superior empiezan con el acceso, el cual implica un análisis sobre quiénes entran a qué tipos de IES y programas educativos. Como se mencionó anteriormente, a partir de un análisis de las características de los jóvenes que participan en la ES, se presenta en el segundo capítulo que las desigualdades más marcadas en el acceso a la ES son entre los diferentes niveles socioeconómicos, ámbitos urbanos y rurales y las poblaciones indígenas y no indígenas. No obstante, si bien el acceso es el primer aspecto de la desigualdad educativa, tampoco se resuelven las disparidades con el mero ingreso; pues las desigualdades no desaparecen una vez adentro, ya que los jóvenes de grupos marginados enfrentan más obstáculos en permanecer y terminar los estudios. Todavía más, ingresar a la ES no garantiza resultados parecidos en términos de aprendizaje ni obtención de empleo u otros beneficios de la ES. Por ende, la desigualdad educativa abarca varias dimensiones y se puede analizar desde varias perspectivas; en la presente investigación, se enfoca mayormente en el tema del acceso. A continuación se tratan dos factores fundamentales en la desigualdad del acceso a la ES: el nivel socioeconómico y la distribución geográfica de la oportunidades educativas.

1.2.1 El nivel socioeconómico y la desigualdad educativa

La disparidad en las oportunidades de realizar estudios superiores se agudizan al sumarse a la ecuación el factor socioeconómico, debido a que los jóvenes provenientes de clase baja o media baja tienen menos recursos y más costos de oportunidad al entrar y completar la ES. Pero más allá de los retos en cubrir los gastos de los estudios superiores, el factor socioeconómico tiene implicaciones no económicas que son igualmente importantes en determinar el ingreso a la ES. Por ejemplo, se entrelaza el nivel socioeconómico con otros factores como la trayectoria educativa previa, pues es más probable que los jóvenes de bajos recursos sean menos preparados o calificados para entrar en las IES por la baja calidad y exigencia de sus experiencias educativas en la primaria, secundaria y media superior, en comparación con sus pares provenientes de clases socioeconómicas más altas con mejores trayectorias educativas previas. Asimismo, las condiciones de pobreza se relacionan íntimamente con aspectos demográficos, principalmente el origen étnico, el cual resulta en la subrepresentación de estas poblaciones en la ES. Así es que, si bien no hay una razón singular de la exclusión a las IES (Archer, Hutchings, Leathwood y Ross, 2003), el origen social parece pesar más, ya que determina las oportunidades y condiciones de vida y de trabajo de uno, así como sus experiencias educativas a todos los niveles (Bourdieu y Passeron, 1979).

De igual forma, los jóvenes de hogares con poca educación tienen menos posibilidades de acceder a las IES. De acuerdo con los datos de la OCDE (2012), en los países miembros de la organización, los jóvenes cuyos padres no completaron estudios terciarios tienen la mitad de probabilidad de ingresar a la ES, comparado con los jóvenes que cuentan con por lo menos un padre con estudios superiores. Asimismo, en México se ha estudiado y demostrado la importancia de los niveles educativos de los padres para quienes logran entrar en la ES, por ejemplo en los contextos específicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011), la Universidad Veracruzana (Casillas et al., 2007) y la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco (Casillas, de Garay, Vergara y Puebla, 2001).

Archer (2003) señala que una de las razones por las cuales no ingresan los jóvenes de padres que no han estudiado la ES se debe a la cultura universitaria misma con la cual nunca han interactuado: debido a que las IES han excluido las clases bajas de forma financiera, social y cultural, a veces los individuos de este estrato ni siquiera consideran que asistir alguna IES es una realidad alcanzable para ellos, o no figura dentro de sus opciones de la vida. Agrega Hutchings (2003) que

la falta del acceso a información contribuye a este problema, ya que la información oficial del gobierno y las IES, llamada “información fría”, no es muy útil para las clases media bajas y bajas. Al contrario, la información que los jóvenes de bajos ingresos reciben de sus redes y localidades, o sea de otras personas como sus padres, familia, amigos, conocidos y maestros, sobre las oportunidades de las IES es “información caliente”, y mucho más efectiva y preferida en su contexto (Hutchings, 2003; Reay et al., 2005). Si no tienen a alguien cercano que les informe y motive sobre las oportunidades que hay, es menos probable que aspiran a realizar estudios superiores. Por ende, es importante considerar las diferencias económicas, sociales y culturales que enmarcan decisiones educativas que toman los estudiantes y jóvenes de distintos grupos en la sociedad (Archer, 2003).

La categoría del capital cultural propuesta por Bourdieu nos permite entender por qué estos aspectos relacionados con el nivel socioeconómico afectan el logro de la ES. Se puede definir el capital cultural como el conocimiento, lenguaje y cultura que guía decisiones y acciones, y a que uno accede principalmente mediante su clase social (Archer, 2003), o bien, el “ambiente sociocultural en el que el alumno ha crecido y vive” (Silva Laya y Rodríguez, 2012 p. 21). Emergió esta categoría de análisis durante las investigaciones de Bourdieu (1986) acerca de las desigualdades educativas en Francia, que le permitió explicar las diferencias del desempeño de alumnos de distintas clases sociales.

La propuesta de Bourdieu (1986) rompe con la teoría económica, que supone una relación lineal entre la inversión de recursos y desempeño académico sin tomar en cuenta la estructura de clases en la sociedad ni el papel que la educación juega en reproducirla. Asimismo, es una refutación de la teoría de capital humano, derivada de la teoría económica, que justifica las desigualdades en los sistemas educativos con base en las habilidades o inteligencia de las personas. Argumenta el autor que las perspectivas económicas y de capital humano pierden de vista que el talento y habilidades en sí mismos son productos del capital cultural. Explica Bourdieu (1987):

Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la transmisión del capital cultural. (Bourdieu 1987, p. 1)

Bourdieu (1986) plantea tres formas del capital cultural: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado. El primer estado, el incorporado, existe “bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo” (Bourdieu, 1987, p. 2). Esta forma del capital cultural se vinculó con el cuerpo, con la persona misma, adquirida mediante un proceso de socialización de cultura y tradición que uno experimenta en su ámbito sociocultural (Bourdieu, 1986). El segundo tipo de capital cultural, el estado objetivado, refiere a objetos físicos, por ejemplo, bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos y maquinaria que facilitan o transmitan el proceso de asimilación al estado incorporado (Bourdieu, 1986). Finalmente, el estado institucionalizado es una forma del capital cultural que es reconocido por instituciones, como credenciales o habilidades académicas; el ejemplo más claro es un título de estudios superiores, pero también son ejemplos los diplomados, constancias de cursos, etc. El estado institucionalizado es particularmente relevante para el mercado laboral, donde se puede convertir el capital cultural al capital económico dado un valor determinado del título universitario (Bourdieu, 1986). Por lo demás, el capital cultural, así como el capital económico, contribuye al capital social de una persona, el cual es la suma de recursos actuales o potenciales que se vinculan con una red de relaciones más o menos institucionalizadas con otras personas, o en otras palabras, la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 1986).

Tan difundida es la categoría de capital cultural que se observa con frecuencia su aplicación en los estudios educativos, y más cuando se busca identificar las características de alumnos y las desigualdades entre distintos grupos de la sociedad (Casillas et al. 2001; Casillas et al., 2007; Colorado Carvajal, 2009; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011; Silva Laya y Rodríguez 2012). Su aplicación y operacionalización está abierta a interpretación, pero se suele considerar los niveles educativo y ocupación de los padres como indicadores importantes, la trayectoria educativa previa (tipo de bachillerato, promedio de bachillerato, número de cursos reprobados, puntaje en exámenes de admisión), así como las condiciones y recursos que corresponden al estado objetivado (espacio para estudiar, libros, computadora, diccionarios, acceso a internet, etc.).

En el trabajo de campo que se presenta en el cuarto capítulo, se construye el nivel socioeconómico de los padres a través de sus niveles educativos, la ocupación del padre y las características de la vivienda, el cual en sí aproxima el nivel del capital cultural de la familia. Asimismo, se analizan algunos elementos de la trayectoria educativa previa de los alumnos y las condiciones y recursos educativos a que disponen para sus estudios superiores.

Para resumir, el nivel socioeconómico de las familias de los jóvenes es importante no solo desde una perspectiva económica, sino por su relación con el capital cultural y social. Las implicaciones de estas desigualdades socioeconómicas en los procesos de admisión y luego la permanencia en la ES son serias: sin reconocer las desventajas económicas, sociales, educativas y culturales con que compiten los jóvenes de bajo nivel socioeconómico, así como compensarlas adecuadamente, los sistemas de ES meritocráticos se pueden convertir en un mecanismo que refuerza las desigualdades estructurales en las sociedades en lugar de disminuirlas, tema que se explora más adelante.

1.2.2 La distribución geográfica de las oportunidades educativas

Si bien el nivel socioeconómico es un elemento fundamental en el análisis de las desigualdades en el acceso a la ES, otro factor importante es la ubicación de las ES, o lo que se puede llamar la geografía de las oportunidades. En México, las regiones rurales particularmente son espacios de desventajas acumuladas, ya que se caracterizan por pobreza, marginación y una falta generalizada de acceso a servicios. Por lo tanto, la desigualdad regional en el acceso a la ES entre espacios rurales y urbanos también guarda una relación con lo socioeconómico, evidenciado por Brunner, Santiago, García Guadilla, Gerlach y Velho (2008), quienes indican que al inicio del siglo XXI, mientras que 45% de jóvenes entre 18 y 24 años provenientes de clase media y media alta en entornos urbanos asistía a alguna IES, solo 3% de jóvenes provenientes de zonas rurales y marginadas podía ingresar a la ES. Además de que existe poca o nula oferta de ES en dichas regiones rurales y marginadas, la mayoría de la población tampoco cuenta con los recursos suficientes para poder trasladarse a dónde se ubican las IES. A pesar de que algunos autores han llamado la atención sobre la falta de atención prestada a la distribución geográfica de las oportunidades educativas en el nivel superior por parte de los tomadores de decisiones e investigadores (Butler y Hamnett, 2007; Hillman y Weichman, 2016; Taylor, 2009, López Turley, 2009), el tema sigue sin suficiente trato en los estudios sobre el acceso a la ES, no sólo en México sino en general.

La cercanía de las IES es particularmente significativa para los grupos socioeconómicos más vulnerables en la sociedad (Hillman y Weichman, 2016; López Turley, 2009). Primero, vivir en una comunidad o región donde hay oferta de ES reduce los costos y facilita la logística para realizar estudios superiores, los cuales son obstáculos generalizados pero que pesan aún más para familias

de bajos recursos. Segundo, el hecho de que exista una IES en una comunidad posiblemente despierta el interés y disposición de los jóvenes locales a ingresar a la ES, que de otra manera difícilmente lo hubieran considerado. Tercero, Hillman y Weichman (2016) agregan que los vínculos que uno tiene con su comunidad pueden jugar un papel importante en la decisión de estudiar cerca del lugar de origen, especialmente para los de grupos minoritarios y/o en ámbitos rurales.

Hillman y Weichman (2016) han propuesto la categoría de “desiertos educativos”⁶, que son espacios con poca o nula oferta de ES, para analizar la distribución desigual de las oportunidades de ingresar a la ES. Se considera que una comunidad o región es un desierto educativo cuando, o no hay ninguna oferta de ES o sólo una opción de IES pública que provee acceso amplio (es decir, que cuenta con una política de admisión de tipo “puerta abierta” en lugar de filtros estrictos de ingreso). Sus análisis de desiertos educativos en el contexto estadounidense destacan las desventajas en accesibilidad que tienen los jóvenes de grupos étnicos minoritarios y bajos ingresos, y argumentan que las políticas educativas que buscan mejorar la equidad en el acceso a la ES deben dirigirse no sólo a los procesos de ingresar (por ejemplo, políticas de acción afirmativa y cuotas), sino la geografía de las oportunidades que determina y limita posibilidades para ciertas poblaciones.

Cabe precisar que los desiertos educativos no siempre se ubican en lugares alejados y rurales. Como señalan Butler y Hamnett (2007), la segregación residencial por clase y raza en las ciudades contribuye a los problemas de provisión educativa, debido a que frecuentemente intervienen intereses políticos para establecer las IES en mejores zonas de ciudades (Hillman y Weichman, 2016), en lugar de zonas de “desventaja concentrada” o de exclusión social (Butler y Hamnett, 2007). Aun así los jóvenes de bajos ingresos en zonas urbanas, a pesar de los obstáculos que enfrentan, tienen una mayor probabilidad de ingresar a la ES en comparación con jóvenes de similares condiciones socioeconómicas que se ubican en zonas no urbanas donde no existen opciones viables de realizar estudios a nivel superior.

Taylor (2009) propone un marco de tres niveles de escala para estudiar la geografía de la educación: macro, meso y micro. Como se observa en el Cuadro I.1, el nivel macro se centra en

⁶ O *education deserts* en el texto original.

los fenómenos educativos a nivel internacional y nacional, en el nivel meso se baja a temas de índole regional y local, y finalmente, desde el nivel micro se enfoca en los alumnos, hogares y escuelas. El nivel meso, que contempla temas como, justicia territorial, educación rural y urbana y segregación residencial, es donde más se ubicarían los estudios que buscan explorar la distribución geográfica del acceso de oportunidades.

Cuadro I.1 Escala de análisis de la geografía de educación propuesta por Taylor

Escala	Educación	Geografía	Ejemplos de investigación	Papel de la geografía y educación en la investigación
Micro	Estudiante	Niño, adultos, empleados	Geografías personificadas, psicogeografías, geografías emocionales	Objetos o sujetos de la investigación
	Lugar de aprendizaje	Escuela o universidad, lugar de trabajo, hogar	Geografías de hogares, geografías feministas, geografía de la escuela, diseño de la escuela	
Meso	Comunidad de estudiantes	Comunidad, colonia, vecindad	Segregación residencial, regeneración, educación urbana, geografía de niños	
	Autoridad local	Región	Educación rural, mercados de la educación, políticas basadas en el área, justicia territorial	
Macro	Gobierno central	País	Participación en la ES, migración, devolución	
	Internacional	Internacional	Globalización de la ES, globalización de conocimiento, mercados laborales globales	

Fuente: Traducido de Taylor (2009), p. 658.

Para resumir, la geografía de las oportunidades educativas retrata un fenómeno de desigualdades en el acceso a la ES en el sistema mexicano que no se ha dirigido adecuadamente ni en el ámbito académico ni en el político. Si bien algunas IES han llegado a atender a las poblaciones en zonas no urbanas y/o marginadas, las opciones siguen limitadas en cantidad y calidad de tal forma que una mejor distribución geográfica es un factor necesario para lograr la equidad (Guzmán Gómez, 2014). Como contribución a esta línea de investigación, el trabajo de campo de la presente tesis

aborda el nivel meso y micro, analizando a nivel regional la política de regionalización de la BUAP e investigando a los alumnos y escuelas en lugares y espacios determinados.

1.2.3 La necesidad de la intervención del Estado y políticas educativas de inclusión para enfrentar las desigualdades educativas

Dada la amplitud de desigualdades que enfrentan los jóvenes de sectores favorecidos, sobre todo por el nivel socioeconómico y la geografía de oportunidades, pero también mediados por origen étnico y género, la intervención del Estado es indispensable para proveerles oportunidades a dichas poblaciones. No es suficiente simplemente ampliar el acceso y cobertura de la ES, ya que eso no garantiza que los sectores menos favorecidos tendrán más oportunidades de entrar en la ES. Incrementar la cobertura no es lo mismo que incrementar la inclusión, y más matrícula e IES no necesariamente traducen a un mayor participación en la ES para los jóvenes de grupos vulnerables ni garantizan que sean oportunidades de calidad.

En efecto, la evidencia empírica sugiere que en momentos de expansión de sistemas de ES, los menos favorecidos son los últimos en ser beneficiados. Las dos hipótesis que ayudan a entender la relación entre la expansión de ES y las desigualdades persistentes en las sociedades modernas son la hipótesis de la Desigualdad máxima mantenida (DMM⁷) de Raftery y Hout (1993), y la Desigualdad efectiva mantenida (DEM⁸) de Lucas (2001).

Raftery y Hout (1993) fueron los primeros en evidenciar que las desigualdades entre clases sociales en cuanto el acceso a la educación no siempre disminuyen con la expansión de cobertura. En su estudio sobre la educación media superior (EMS) irlandesa, los autores observaron que las desigualdades en la matrícula entre las clases sociales, específicamente entre las clases más altas y más bajas, solo disminuyeron una vez que la clase social más alta había saturado la matrícula. Concluyeron que las desigualdades continúan, aun durante periodos de expansión, hasta que “se satisface la demanda de la clase más privilegiada por un nivel de educación dado” (traducción propia, Hout, 2006, p. 238). Este punto de saturación no es uniforme para todas las sociedades; por ejemplo, aunque el estudio de Raftery y Hout (1993) sugiere una tasa de escolarización de casi 100% para las clases más altas antes de notar una reducción de desigualdades en la EMS irlandesa,

⁷ *Maximally maintained inequality* o MMI en el texto original.

⁸ *Effectively maintained inequality* o EMI en el texto original.

Boliver (2011) plantea una tasa de escolarización de aproximadamente 75% para el sistema de ES inglés, mientras tanto Lucas (2001) propone un 80% para los grupos privilegiados en los Estados Unidos. Cabe mencionar que en su investigación de varios países, Hout (2006) concluyó que las tendencias del DMM son más marcadas en economías basadas en el mercado que en las economías socialistas.

Pareciera que México todavía no ha llegado a su punto de saturación, debido a la baja cobertura que caracteriza la ES. Por lo mismo, se observan grandes desigualdades en el acceso a la ES de acuerdo a los niveles socioeconómicos de las familias de los jóvenes: utilizando la categoría de estratificación vertical, Solís (2014) evidencia dicha relación entre los orígenes sociales de los jóvenes y la probabilidad de que ingresen a los siguientes niveles educativos en la Ciudad de México, incluso la transición de la EMS a la ES, concluyendo que el origen social o nivel socioeconómico de la familia tiene un efecto significativo en la probabilidad de que uno accede o no a la ES. Por ende, a pesar de que se ha expandido el sistema de ES, son las clases más privilegiadas las que han aprovechado las nuevas oportunidades.

La hipótesis de DMM se basa en la suposición de Mare (1980) de que el logro educativo es un proceso acumulativo que consta de decisiones binarias de continuar o abandonar la escuela en ciertos puntos de transición. Sin embargo, las decisiones de seguir estudiando no son simplemente binarias (continuar los estudios o no), sino que también son de tipo cualitativo, como el tipo de IES o programa educativo. La hipótesis de DEM de Lucas (2001) se formuló para cerrar la brecha entre estas dos líneas de investigación, ya que propone que las desigualdades del acceso entre grupos sociales no sólo consiste en ingresar o no al sistema educativo, sino también en cuáles IES. Solís (2014) explica este fenómeno como una desigualdad o estratificación horizontal que consiste en “los procesos de selección que generan desigualdad en la ubicación de los niños y jóvenes en distintas modalidades e instituciones educativas dentro de un mismo nivel de escolaridad” (p. 71).

Lucas (2001) plantea que las desigualdades entre los diferentes sectores de la sociedad persistirán mientras que los grupos socioeconómicos más privilegiados aseguren ventajas tanto en la cantidad como la calidad de la educación. Por ejemplo, aun a niveles casi universales de cobertura, como los niveles de educación básica, los grupos con más ventajas buscan oportunidades que son percibidas como cualitativamente mejores a otras opciones educativas (Boliver, 2011; Lucas, 2001). De esta manera, las clases más altas aseguran “educación que es cuantitativamente similar

pero cualitativamente mejor” que la de las clases más bajas, independientemente de las tasas de matrícula (Lucas, 2001, p. 1652). En otras palabras, Solís (2014) describe este proceso como un acaparamiento de las mejores oportunidades educativas por parte de los sectores privilegiados de la sociedad, de tal manera que se sostiene una desigualdad entre los diferentes grupos socioeconómicos aun cuando participan los grupos menos favorecidos en un nivel educativo dado. En el contexto de la ES, significa que los jóvenes de mejor estatus socioeconómico ingresan a IES más prestigiosas, a la vez que las poblaciones menos favorecidas entran a IES de calidad más baja. Esta tendencia no fomenta un sistema de ES más justo ni equitativo, aun si una expansión educativa permite que un mayor número de alumnos participe en la ES.

Ambas hipótesis ponen en tela de juicio la suposición de que la mera expansión del acceso a la ES disminuirá las desigualdades (Boliver, 2011). En adición de aumentar la cobertura de manera general, el Estado tiene que promover la inclusión y equidad en la ES para las poblaciones más vulnerables a través de políticas educativas que favorecen su ingreso al sistema de ES. Las políticas educativas que simplemente amplían el acceso a la ES beneficien mayormente a jóvenes de clases medias y altas quienes tienen los recursos económicos, sociales y culturales para aprovechar las nuevas oportunidades creadas en el sistema educativo. Por lo tanto, si lo que se busca es fomentar un sistema de ES más incluyente, especialmente en términos socioeconómicos, geográficos y étnicos, se necesitan políticas educativas implementadas por el Estado y sus IES públicas que se dirigen específicamente hacia la incorporación de dichos jóvenes, así como su permanencia y terminación de los estudios superiores. Sin esta visión y acción del Estado, las brechas en el acceso a la ES persistirán. En pocas palabras, una democratización auténtica del acceso a la ES en el contexto actual no basta con una simple expansión general del sistema, sino requiere políticas educativas que den inclusión y compensación a los jóvenes de los grupos más vulnerables de la sociedad.

Además, aun cuando se logra una mayor inclusión de jóvenes desfavorecidos en los sistemas de ES, los nuevos lugares creados no siempre son de calidad, especialmente cuando la expansión consiste en crear nuevas IES sin una planeación adecuada⁹. Señala Gil Antón (2010):

⁹ La creación de nuevas IES, y particularmente dentro del subsistema tecnológico, ha sido la estrategia principal del Estado mexicano desde la década de las 90, la cual se explora en el segundo capítulo.

Ser parte simple de un número, con cualquier calidad o sin ella, es arribar a un guarismo hueco. Llegar, como “pionero”¹⁰, a una institución (pública o privada) que ofrece nada más un pupitre, el nombre en las listas, escasa preparación de los profesores y menos libros en la biblioteca que los que tiene un profesor en casa no es acceder a un proceso de inclusión social, sino a la simulación. (p. 275)

Para que haya una verdadera inclusión social que acompañe el proceso de expansión de cobertura de la ES, la factibilidad para abrir nueva IES es clave, pues se tiene que considerar la demanda y la calidad que se puede ofrecer un determinado espacio, así como las necesidades y condiciones de los jóvenes de escasos recursos. En este sentido, mayor cobertura solo da lugar a mayor inclusión cuando hay “una ampliación de la cobertura en sistemas eficaces y con calidad y pertinencia en sus condiciones académicas” (Gil Antón, 2010, p. 277). Sin embargo, tanto Gil Antón (2010) como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012) sostienen que la fundación de nuevas IES mexicanas se ha basado frecuentemente en compromisos y arreglos políticos que no necesariamente priorizan la calidad ni una planeación a largo plazo.

En resumen, las desigualdades más destacadas en lo referente al acceso a la ES en México son entre los diferentes niveles socioeconómicos, así como entre las regiones geográficas en particular las zonas urbanas y rurales. Debido a que las poblaciones indígenas suelen ser de regiones alejadas y de bajos niveles socioeconómicos, el acceso a la ES es especialmente difícil para estos grupos. Reducir estas disparidades en la realización de estudios superiores requiere más que un aumento general en la cobertura: requiere políticas educativas que se dirigen específicamente a la inclusión de las poblaciones en desventaja, además de proveerles con oportunidades de calidad.

1.3 La justicia social: la base de la equidad

El apartado previo apunta a la necesidad de que el Estado establezca políticas educativas más incluyentes para democratizar el acceso a la ES en México, específicamente para los grupos que históricamente han tenido más desventajas. Ahora, ¿cuál debe ser el concepto que se retoma para orientar la acción del Estado y las IES en disminuir las desigualdades en la ES y promover la

¹⁰ Pionero significa que el alumno es parte de la primera generación de su familia en llegar a la universidad, o en otras palabras, sus padres no realizaron estudios superiores.

inclusión? Desde la justicia social, existen varios planteamientos acerca de cómo conceptualizar y enfrentar las disparidades en una sociedad, de los cuales se pueden separar en tres perspectivas: la justicia distributiva, la justicia como reconocimiento y la justicia como participación (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011). Cada enfoque de la justicia social enfatiza diferentes aspectos de la igualdad y equidad, pero también se complementan para dar lugar a una visión más integral. En este trabajo se considera a detalle las propuestas de Rawls y Sen (ubicadas dentro del paradigma de la justicia distributiva) y la propuesta de Young (la justicia como participación) para desarrollar la categoría de equidad educativa que orienta el trabajo de investigación.

1.3.1 La justicia distributiva

Como indica su nombre, la justicia distributiva trata acerca de cómo distribuir los diferentes bienes y servicios en una sociedad. Existen dos perspectivas dentro de este acercamiento que han sido particularmente importantes en el ámbito educativo: la justicia basada en el mérito y el principio de diferencia, éste último desarrollado por John Rawls. Además, el planteamiento rawlsiano da las bases sobre las cuales Sen desarrolla su enfoque en las capacidades humanas. A continuación se presentan los tres acercamientos, la justicia basada en el mérito, el principio de diferencia y el enfoque en las capacidades humanas, y posteriormente sus implicaciones para la distribución de la ES y el desarrollo de la categoría de la equidad educativa.

1.3.1.1 La justicia según el mérito: la igualdad de oportunidades

La justicia basada en el mérito significa que se distribuyen las oportunidades de una sociedad de acuerdo con el talento de las personas, de tal forma que mayor talento o mérito significa más ingresos, bienes y poder. En el caso de la ES, la justicia basada en el mérito significa que los aspirantes que se muestran más talentoso son quienes merecen acceder a la ES. De esta forma, se relaciona íntimamente la justicia según el mérito con el planteamiento de la *igualdad de oportunidades*, un término que surge frecuentemente en el discurso y el debate del acceso a la ES.

Entendida en un sentido estricto, la igualdad de oportunidades es una relación comparativa en que las personas son equivalentes y su tratamiento es idéntico (Bolívar, 2005; Briceño, 2011). La igualdad de oportunidades es entonces un *principio de no discriminación*, pues no se debe excluir a las personas por atributos que son irrelevantes para la realización de la actividad en cuestión

(Roemer, 1998). En otras palabras, seleccionar a los aspirantes en función de variables tales como género, edad, origen étnico, orientación sexual, nivel socioeconómico, etc. es discriminatorio además de irrelevante, ya que dichas variables en sí no tienen ningún efecto positivo o negativo sobre el desempeño académico de una persona. El trato idéntico que reciben los aspirantes está en la forma en que se mide el mérito o talento para determinar quiénes entrarán a la ES, la cual es igual para todos.

De acuerdo con Bell (1977), el principio de meritocracia, que brotó con la transición de las sociedades preindustriales a la estructura capitalista de las sociedades modernas, fue importante en su contexto histórico: si antes el acceso al poder y privilegio se basaba en el derecho de nacimiento, esto es la herencia y la familia, al basarse en la meritocracia las oportunidades se determinan por el desempeño. Dentro de la teoría liberal, se consideraba que el reemplazo de nexos familiares con el mérito fue progresista y justo, ya que la organización de la sociedad sería según la capacidad de cada *individuo*. El enfoque en la persona como la unidad primordial de la sociedad es una característica clásica del liberalismo, y se argumenta que a través de instituciones meritocráticas con procesos y filtros que pueden identificar el talento y esfuerzo de cada uno, la sociedad se jerarquiza de una manera justa (Bell, 1977).

En el ámbito de la ES, los que están a favor de los sistemas meritocráticos argumentan que además de que las IES desarrollan a las personas más talentosas para empleos y roles particulares en una sociedad, lo hacen de una manera eficiente, ya que sólo se invierte en los que tienen mayores capacidades y aptitudes. Aceptar a los menos talentosos no sería eficiente, pues implicaría destinarles más recursos para equivaler su nivel con el de los más inteligentes y aplicados. Por lo tanto se considera justo el modelo de admisión meritocrático a las IES porque únicamente se acepta a los estudiantes mejor calificados, evaluados por el mismo criterio supuestamente objetivo que mide el talento y esfuerzo, así evitando la discriminación socioeconómica o demográfica (Altbach et al., 2009; Brighouse, 2010). Por utilizar las mismas medidas para todos, las oportunidades son supuestamente iguales para todos.

A pesar de que la distribución de la ES basada en el talento o la meritocracia ha impactado progresivamente el acceso a las IES, resultando en una apertura a candidatos cualificados de grupos previamente excluidos por razones discriminatorias (Meyer, 2013), hay fuertes críticas y dudas acerca de los sistemas de ES meritocráticos, particularmente en sociedades tan desiguales,

ya que se ha demostrado ser otra fuente de desigualdad que crea y refuerza las jerarquías en la sociedad. El primer problema práctico con la meritocracia es su evaluación. ¿Cómo se debe medir el mérito—un concepto bastante ambiguo—de los aspirantes a la ES? Si bien el proceso de admisión a la ES puede incluir múltiples criterios, incluso algunos aspectos cualitativos como ensayos y cartas de recomendación o referencias, se ha dependido más de medidas cuantitativas limitadas como el promedio de preparatoria o bachillerato y especialmente exámenes de conocimiento. Si bien no se sugiere descartar por completo estas últimas mediciones, es problemático cuando se adhiere demasiado a criterios rígidos, de tal forma que los postulantes que se ubican por debajo de un número arbitrario no tienen la posibilidad de acceder a la ES (Meyer, 2013).

Los dos criterios cuantitativos usados con más frecuencia para cuantificar el mérito son los exámenes de admisión y promedios de la EMS. Los exámenes de admisión en particular tienden a ser la medición más importante para ingresar a muchas IES, especialmente en las universidades públicas estatales y federales en México. No obstante, se pregunta tanto por el contenido como el propósito de los mismos. ¿Qué es lo que buscan medir o deben medir? ¿La inteligencia en general, el conocimiento de hechos específicos y/o la habilidad en sí de completar una prueba en un cierto plazo de tiempo? Además, los contenidos de los exámenes estandarizados pueden ser sesgados en términos de género y cultura de acuerdo con quienes desarrollaron los ítems o preguntas de las pruebas, de tal manera que desfavorecen a las personas de grupos específicos. Asimismo, como el valor predictivo de los exámenes de admisión es cuestionable, no es seguro que sea la mejor indicación del futuro éxito escolar en la universidad.

Los promedios de preparatoria y bachillerato tienen algunas ventajas sobre los exámenes de admisión, pero aún tienen sus problemas en medir el talento o desempeño de aspirantes universitarios en un sistema de admisión estrictamente meritocrático. Por un lado, el promedio podría ser un mejor reflejo del aspirante que algún examen de admisión, ya que señala cómo se desempeñó en los cursos, los cuales son también los fundamentos de la experiencia universitaria. Pero por otro lado, algunas críticas hacia el uso de los promedios de bachillerato son que la heterogeneidad de instituciones de EMS hace imposible una estandarización del promedio, pues un promedio de ocho en una institución podría equivaler a un siete en otra o diez en una tercera. De igual forma, las calificaciones no indican de ninguna manera la calidad de enseñanza que recibió el alumno en la EMS. Por lo tanto, si bien pueden señalar el desempeño general del alumno

en la institución donde realizó sus estudios de EMS, los promedios difícilmente reflejan el talento verdadero del alumno y por ende están lejos de ser un criterio estandarizado en los procesos de admisión a la ES¹¹.

Pero más allá de los problemas con los criterios de “mérito” que se emplean para poder identificar a los más capaces de realizar estudios superior, la igualdad de oportunidades basada en la meritocracia tiene un problema más profundo al determinar quiénes ingresan a la ES: presupone que todos hayan empezado y desarrollado en condiciones similares en cuanto a los recursos y oportunidades, previa a su postulación a la ES. En otras palabras, se supone que todos parten del mismo nivel, y solo los diferencian el talento y el esfuerzo, como si fueran características naturales o innatas a una persona. Si bien existen personas que nacen con capacidades extraordinarias, es de igual importancia, e incluso puede ser más importante, el ambiente en que se desarrollan. Un niño que nace y crece en un hogar que le fomenta sus capacidades y le enseña a esforzarse en la escuela se mostrará más “talentoso” que uno que viene de una situación precaria que no le ha permitido desarrollar sus aptitudes de la misma manera. Es por eso que, de acuerdo con Howe (2010), muy difícilmente se distingue entre el talento natural y el talento adquirido mediante una medida de desempeño, ya que las diferencias entre personas son afectadas tanto por la naturaleza como por su entorno.

Entonces, los sistemas meritocráticos de ES desatienden a la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas y culturales de las personas en una sociedad, y tampoco consideran la relación que tienen dichas condiciones con el desempeño escolar, cuando en la realidad el ambiente y recursos a que tienen acceso son fundamentales en el desarrollo de sus habilidades. Señala Archer (2003) que dejando de lado el impacto del nivel socioeconómico, origen étnico y el capital cultural en el talento que demuestra alguien de acuerdo con criterios diseñados por la clase social dominante, el sistema educativo solo oculta las desigualdades estructurales de la sociedad, así

¹¹ Cabe mencionar que hay bastante investigación en México sobre la validez predictiva de los exámenes de admisiones y promedios de la EMS para el rendimiento escolar universitario. No obstante, salvo el trabajo de De Garay (2001), se han realizado dichos estudios en contextos muy particulares y no nacionales, por ejemplo, en una sola institución e incluso una sola carrera (Chaín Revuelta, Cruz Ramírez, Martínez Morales y Jácome Ávila, 2003; Cortés Flores y Palomar Lever, 2007; De Garay, 2006; Tirado, Backhoff, Larrazolo y Rosas, 1997). Por ejemplo, Chaín Revuelta et al. (2003) determinaron que para los alumnos de la Universidad Veracruzana, los puntajes de dos áreas del EXANI II, Razonamiento Verbal y Español, tenían mayor relación con el éxito escolar universitario que otros áreas del examen. Lo anterior apunta a que ciertos elementos de los procesos de admisión pueden ser más adecuados que otros dependiendo de la institución y carrera. Además, los estudios indican que en general pareciera que el promedio de bachillerato es un mejor indicador que los exámenes de admisión.

como el racismo, sexismo y clasismo. Los individuos de clase socioeconómica más alta, además de tener los recursos económicos para promover el aprendizaje desde el nivel preescolar hasta el medio superior en escuelas con mayor nivel y calidad, actividades extracurriculares y asesorías individuales entre otras ventajas, tienen un capital cultural y social que se les facilita la entrada a ciertas IES. Por su parte, en cuanto a los jóvenes que viven en situaciones precarias en hogares con bajos recursos económicos y bajo capital social y cultural, es más probable que hayan cursado la educación primaria y secundaria en escuelas de baja calidad y tengan un rezago educativo, en adición a que no están familiarizados con las opciones y los procesos de entrar al nivel superior.

Es claro, entonces, que el mérito no es neutral; como bien plantea Bolívar (2005), el “esfuerzo o mérito no es independiente de otros condicionamientos sociales” (p. 46). Sin embargo, los sistemas educativos meritocráticos ocultan estas disparidades entre distintos grupos sociales por el enfoque individualista bajo el criterio de la igualdad formal de oportunidades (Archer, 2003). Al no considerar los impactos del nivel socioeconómico, características demográficas y ubicación geográfica en la probabilidad de que acceden los jóvenes a la ES, se refuerzan las desigualdades existentes de la sociedad.

1.3.1.2 Rawls y el principio de diferencia: desde la igualdad hacia la equidad

No fue hasta aproximadamente mediados del siglo pasado cuando se dio una apertura de la ES, y en algunos países una masificación del sistema, que se empezó a considerar seriamente estos temas de justicia social en el contexto de la educación a nivel superior. Una de las personas que vigorizó el debate acerca de la justicia social fue el filósofo político John Rawls, cuyos planteamientos han dado lugar al desarrollo de la categoría de la equidad que ha guiado el diseño de políticas públicas que buscan reducir brechas económicas y sociales entre diferentes grupos en la sociedad. Al contrario a la distribución según el mérito, el cual trata a todos de manera homogénea, propuso Rawls que se debe de reconocer las diferencias en las personas y distribuir a favor de los menos favorecidos, esto es, un *tratamiento diferenciado* basado en disparidades socioeconómicas (Briceño, 2011). Como plantea Bolívar (2005), “[l]a equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos” mientras “la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal” (pp. 43-44).

Debido a que el trabajo de Rawls ha servido como base para el desarrollo de estas posturas sobre la justicia y la equidad, en el presente trabajo se revisan los puntos fundamentales de su planteamiento, en sus obras *Una teoría de justicia*, publicada por primera vez en 1971, y *Justicia como equidad: una reformulación*, publicado en 2001. En *Una teoría de justicia*, Rawls plantea la teoría de justicia equitativa¹² como alternativa a la teoría de utilitarismo que enfoca en el bienestar agregado de la sociedad sin una consideración seria de la distribución de bienes. Dice el autor que la distribución natural de riqueza no es justa ni injusta, tampoco la posición socioeconómica en la cual uno nace, ya que “son simples hechos naturales” (Rawls, 1971, p. 101). La justicia o injusticia en una sociedad, argumenta el autor, se determinan por “la manera en que las instituciones manejan dichos hechos” (Rawls, 1971, p. 101). El meollo del argumento se basa en tres ideas principales que deben guiar las instituciones de la sociedad hacia la justicia y una rectificación de las grandes brechas sociales: el principio de libertades, el principio de igualdad equitativa de oportunidad y el principio de diferencia.

Rawls (1971) retoma la teoría del contrato social desarrollada por Locke, Rosseau y Kant para fundamentar su argumentación¹³. El contrato social, hipotético y abstracto, consiste en dos partes; primero la interpretación de una situación y problema inicial, y después el establecimiento de los principios morales que aceptarán los individuos. Presupone Rawls (1971) que todos están en una “posición original” (p. 17), o una situación hipotética de libertad igualitaria dentro de la cual nadie conoce su lugar socioeconómico ni las distribución de bienes, habilidades, inteligencia, etc., con el fin de que no existan intereses personales vinculados con una cierta posición social. De esta manera, los actores escogen los principios de justicia detrás de un “velo de ignorancia” (Rawls, 1971, p. 11).

Argumenta Rawls (1971) que bajo estas condiciones los individuos consentirán a los siguientes dos principios de justicia, los cuales forman parte de lo que denomina el autor “la justicia de equidad”¹⁴ (p. 10):

¹² O *fairness* en el texto original.

¹³ El contrato social, o el contractualismo, ha desempeñado un papel importante dentro de la tradición de la filosofía y política liberal en determinar cuáles deben ser los principios morales con que los individuos cumplen. Explica Gargarella (1999) que el contractualismo genera una discusión acerca de “la plausibilidad de una determinada concepción teórica o una particular medida política, y frente a la pregunta de por qué valorar una cierta propuesta frente a posibles alternativas” (p. 30).

¹⁴ O *justice as fairness* en el texto original.

1. 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.

2. 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 (el principio de diferencia) (Rawls, 2002, p. 73).

Cabe señalar que en otro momento Rawls (2003) plantea que la realización de necesidades básicas (como la educación básica) es precedente a estos dos principios, ya que son necesarias “para que los ciudadanos entiendan y puedan ejercer fructíferamente esos derechos y esas libertades” (p. 32).

El segundo principio conocido como *el principio de diferencia* es el elemento que ha atraído más atención y crítica de la teoría de justicia. El principio de diferencia trata más directamente las desigualdades socioeconómicas y la distribución de ingresos, riqueza, autoridad y bienes. Distingue Rawls (1971) entre bienes primarios sociales y bienes primarios naturales; los primeros consisten de derechos y libertades, poder, oportunidades, ingreso y riqueza, mientras los últimos incluyen características más internas a la persona como la salud, inteligencia e imaginación, por ejemplo. Rawls (1971) se preocupa de la distribución de los bienes primarios sociales, también suponiendo que los individuos se encuentran motivados por la obtención de los mismos.

La primera parte del segundo principio, la igualdad equitativa de oportunidades, hace hincapié en la importancia de tener igualdad equitativa en el acceso a los cargos y posiciones públicos de acuerdo con el nivel de talento y capacidad de las personas, así como independientemente de su origen socioeconómico, como se mencionó anteriormente. Este principio obliga a que las instituciones sociales sean libres de discriminación basada en aspectos que un individuo no puede controlar, sea su clase social, su raza o género, por ejemplo, a la vez que reconoce la importancia de los méritos de las personas, especialmente sus habilidades, capacidades, disposición y motivación, como la igualdad formal de oportunidades. Sin embargo, la segunda parte implica que el autor permitiría que existieran desigualdades en la distribución de los primarios sociales si es que dichas disparidades beneficiaran a los menos favorecidos de la sociedad. Explica el autor que “[n]o hay injusticia en los mayores beneficios ganados por unos cuantos siempre y cuando se

mejora la situación de las personas menos fortunas” (traducción propia, Rawls, 1971, p. 15), y por consiguiente, “[l]a injusticia, entonces, es simplemente cuando las desigualdades no benefician a todos” (traducción propia, Rawls, 1971, p. 61).

Por último, cabe mencionar la postura de Rawls acerca del talento natural a la luz del principio de diferencia. Suponiendo que en primer lugar se pudiera identificar el talento natural, Rawls (1971) afirma que no es merecido ya que forma parte de la lotería de nacimiento. No obstante, dice Rawls (1971) que los que han sido favorecidos por la naturaleza pueden aprovechar de los talentos naturales siempre y cuando se los utilicen para mejorar la situación de los que no han sido favorecidos de la misma manera (Rawls, 1971). Por lo tanto, no se necesita “nivelar” la igualdad de condiciones de todas las personas en todos los casos, sino orientar la estructura básica de la sociedad de tal modo que la distribución de talentos naturales beneficien a los más vulnerables de una sociedad.

Las críticas de la teoría de justicia de Rawls vienen de todas perspectivas, desde los conservadores que consideran que la teoría no es suficientemente liberal hasta los que argumentan que no es suficientemente igualitaria (Gargarella, 1999). Sin embargo, de acuerdo con Jacobs (2013), no se puede negar que Rawls dio un salto en la dimensionalidad de la justicia; mientras antes el debate igualitario sólo incorporaba justicia en procedimiento (el principio de no discriminación o la igualdad formal de oportunidades), la teoría de justicia rawlsiana agrega la segunda dimensión de considerar y compensar los que tienen menos en la sociedad. Por lo tanto, a pesar de sus deficiencias y sus varias interpretaciones, la teoría de justicia ha servido como un punto de partida para desarrollar una discusión acerca de la equidad, y ha sido importante en su extensión a ámbitos específicos de la sociedad, como el educativo. A continuación se presenta una crítica y extensión bastante importante del planteamiento rawlsiano hecha por Amartya Sen, que le permitió desarrollar su teoría de desarrollo humano.

1.3.1.3 Sen y el enfoque en las capacidades

En 1979, Sen dio su ponencia ya famosa titulada “¿Igualdad de qué?” en Stanford University como una crítica de la teoría de justicia de Rawls¹⁵. Aun ubicada dentro del paradigma distributivo, la

¹⁵ En el mismo trabajo Sen expone sus críticas hacia la igualdad utilitarista e igualdad total útil, las cuales no se elaboran aquí.

propuesta de Sen va encaminada hacia la importancia y el significado que tienen los bienes primarios en las vidas de las personas, y no los bienes primarios mismos. Critica a Rawls en cuanto a que se mide la ventaja o desventaja de alguien en términos de la cantidad o índice de bienes primarios¹⁶; dice Sen que no son las cantidades en sí las que determinan la ventaja o desventaja, sino lo que pueden hacer las personas con dichos bienes, o en otras palabras los bienes primarios no son el fin, sino los medios a través de los cuales las personas pueden lograr una vida mejor (Sen, 1979).

La propuesta de Sen se construye a partir de la idea de capacidades, de tal forma que la “igualdad de capacidades básicas” es la respuesta a su propia pregunta (Sen, 1979). Las capacidades básicas refieren a lo que puede hacer una persona con los bienes primarios; pues la posesión u obtención de los bienes primarios sólo tendrá un impacto si uno puede convertirlos en lo que llama Sen (1992) libertades, que pueden ser entendidas como el vehículo para lograr buenas vidas. De esta manera, Sen (1979, 2009) indica que su propuesta es una extensión natural de la propuesta rawlsiana: se va desde un enfoque en los bienes mismos a un enfoque en las personas y el impacto que tienen los bienes en sus vidas al adquirirlos.

Además, su argumento subraya la heterogeneidad de las personas en cuanto a sus capacidades para transformar los bienes en libertades o mejores condiciones de vida (Sen, 1992, Silva Laya, 2012). Asimismo, de acuerdo a las distintas necesidades y capacidades, se requieren diferentes cantidades de bienes primarios. Las características personales como edad, género, estado de salud, etc. pueden afectar el requerimiento de bienes, pues una persona discapacitada tendrá que disponer de mayores ingresos para poder hacer las mismas cosas básicas que hacen personas no discapacitadas en condiciones similares, por ejemplo.

¿Cuál es la implicación del planteamiento de Sen para la distribución de la ES? Más que nada, señala que una mejor distribución de la ES a favor de los más vulnerables en sí no resuelve todo, ya que depende de las personas, sus capacidades y su contexto. Lo anterior significa que se tiene que conocer a los sujetos y sus necesidades para poder darles una experiencia educativa que realmente les permite mejorar sus condiciones de vida. Asimismo, el campo del desarrollo humano en sí enfatiza que el fin de la educación, o cualquier otro bien primario, no es simplemente una

¹⁶ Se acuerda que los bienes primarios son las cosas que cada hombre racional puede aspirar a tener como derechos, libertades, oportunidades, ingreso, riqueza, etc.

cuestión económica, sino el énfasis debe estar en la ampliación de oportunidades dentro de la realidad en la que viven los sujetos (Sen, 1999). De esta manera, las políticas públicas guiadas por la justicia distributiva tienen que considerar de una manera más amplia las necesidades de los menos favorecidos de la sociedad, así como sus capacidades de convertir los bienes en libertades, o mejorar sus posibilidades dentro de sus realidades. Es una visión más completa que ponen en el centro a las personas que benefician de una redistribución de bienes primarios.

1.3.2 La justicia como participación

Si bien es necesario redistribuir a favor de los menos favorecidos de una sociedad para lograr mayor justicia social, hay otras visiones que destacan que no es suficiente, como las concepciones de la justicia como reconocimiento y la justicia como participación (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011). Ambas complementan a la justicia desde el paradigma distributivo además de que se relacionan entre sí. Se plantea brevemente la justicia como reconocimiento y posteriormente se explora a más detalle la justicia como participación.

Nancy Fraser, una filósofa crítica que ha trabajado la justicia como reconocimiento, plantea que hay dos grandes tipos de injusticias: las que se relacionan con las desigualdades en la distribución de bienes primarios y las que se relacionan con la dominación social y cultural sobre otros sectores de la población (Fraser, 1996). Si anteriormente los grupos minoritarios o los oprimidos de la sociedad, ya que sea por origen étnico, preferencia sexual o género, se tenían que asimilar a una cultura dominante que no les aceptaba, la justicia como reconocimiento exige que se reconozcan y se respeten sus diferencias y perspectivas. Lo anterior ha dado lugar a las políticas de identidad, creadas precisamente para destacar y respetar los puntos de vista de grupos históricamente oprimidos, con el fin de promover un cambio de tipo cultural y simbólico para una sociedad. Fraser (1996) plantea claramente que ambas formas de reparación son necesarias, es decir la distribución y reconocimiento, además de que en muchas ocasiones se entrecruzan clase social o nivel socioeconómico con identidades como origen étnico o raza.

Para Fraser (1996), el meollo normativo de su propuesta es lo que llama una “paridad de participación”¹⁷. La idea es que la justicia requiere que la estructura social permita interacciones

¹⁷ *Parity of participation* en el texto original.

de igualdad entre todos sus miembros. Además de un marco legal de igualdad, hay dos condiciones necesarias para establecer dicha paridad. La primera es la precondition objetiva que significa que la distribución de los recursos es de tal manera que puedan participar todos de manera independiente; es decir, no puede haber relaciones sociales que institucionalizan la explotación, deprivación y las desigualdades económicas graves que obstaculizan la interacción como iguales. Segundo, propone una condición intersubjetiva que significa que la cultura de las instituciones sociales respeta de manera igualitaria a todos los participantes, o en otras palabras no puede haber patrones culturales que desvalorizan a grupos de personas y sus características asociadas.

La idea de que la justicia social exige una participación más igualitaria de todos los miembros de una sociedad, y especialmente los históricamente oprimidos, es aún más desarrollada y específica en los trabajos de Iris Marion Young, otra filósofa crítica. Young (1990, 2000), como Fraser (1996), argumenta que la dominación y opresión no solamente ha sido en términos socioeconómicos, sino también por identidades como género, origen étnico, preferencia sexual, etc. En sus trabajos se suele usar el término “políticas de diferencia” en lugar de políticas de reconocimiento, aunque comparten los mismos fundamentos. Asimismo, Young (1990) plantea que es necesaria pero no suficiente la justicia social concebida desde la perspectiva del paradigma distributivo, y en lugar de enfocarse solamente en la asignación de bienes materiales y la distribución de posiciones sociales, la autora argumenta que se tiene que analizar la estructura social y el contexto institucional que producen las distribuciones inequitativas de bienes primarios en una sociedad. Si el paradigma distributivo se enfoca en cómo hacer el “consumo” de los bienes primarios más equitativo, la justicia como participación se enfoca en la “producción” de las distribuciones de los bienes y las razones por las cuales son tan inequitativas, que suelen ser arraigadas en las formas en que se organiza el poder en las instituciones sociales.

Por lo tanto, dentro del contexto institucional, es particularmente importante considerar la estructura organizativa y los procedimientos de la toma de decisiones como condición de justicia social que conlleva la equidad. De acuerdo con Young (2000), en las sociedades modernas supuestamente democráticas, las personas con más ventajas económicas, políticas y sociales perpetúan las desigualdades a través de instituciones y procesos que ellas mismas controlan de una manera no inclusiva. Es por eso que un requerimiento fundamental para enfrentar las desigualdades es mediante una inclusión verdadera democrática de todos, especialmente los menos favorecidos. Lo anterior implica no pensar simplemente en los bienes y oportunidades cómo cosas

estáticas, sino considerar los problemas de su distribución como una función del contexto y las relaciones sociales que los producen (Young, 2000). Por ende, Young (1990) parte de la noción que “la justicia social significa la eliminación de la dominación y opresión institucionalizada” (traducción propia, p. 16), porque una verdadera justicia social consistiría en “las condiciones institucionales que permiten el auto-desarrollo y auto-determinación de los miembros de una sociedad” (traducción propia, Young, 2000, p. 33). Entonces, el asunto de la toma de decisiones no sólo consta de quiénes toman las decisiones, sino las reglas y procedimientos que orientan este mismo proceso de tomarlas, el cual tendrá que ser democrático (incluir a todos afectados) para que haya justicia social (Young, 2000).

Al nivel práctico, cabe anotar que Young misma reconoce que un proceso de deliberación democrática para cada asunto o legislación no siempre es viable ni deseable, pero lo más importante sería que se debatieran y se deliberaran las prioridades sociales de una forma amplia (Fung, 2004). Este énfasis en la participación de los menos favorecidos en la toma de decisiones se vincula con las propuestas para procesos participativos en el diseño y formulación de políticas públicas que pretenden incluir la voz de los beneficiarios de alguna política mediante la descentralización de la gestión de la toma de decisiones a niveles locales del gobierno, consultas a comunidades, grupos focales u otras estrategias.

1.3.2.1 La descentralización y la toma de decisiones

A partir de la propuesta de Young, cabe explorar la descentralización, pues ha sido un concepto influyente en el ámbito educativo en cuanto a la organización del poder y la toma de decisiones. El grado y la forma de descentralización determinan en parte si la estructura de la toma de decisión es vertical o horizontal; mientras que el primero normalmente significa que un poder centralizado toma las decisiones (por ejemplo, el gobierno, la Secretaría de Educación Pública [SEP] o un campus central), el segundo permite una participación mayor desde abajo, o bien desde las entidades descentralizadas.

El proceso de descentralización implícitamente significa que existe una organización central desde la cual se busca dispersar. En sistemas de educación centralizados, el Estado federal o central típicamente tienen la facultad de tomar decisiones sobre la mayoría o todos los ámbitos, solo dejando los asuntos de la implementación de las decisiones a los niveles de organización más

locales, por ejemplo, los gobiernos estatales o municipales y/o las IES mismas (Lauglo, 1995). Esta forma de centralización burocrática, nota Lauglo (1995), es común en países en desarrollo con un legado colonial¹⁸.

Por su parte, la descentralización pretende abrir la participación a los niveles de gobierno locales y las comunidades en sí. De acuerdo con Calvo Pontón (2003), las políticas de descentralización refieren a “la transferencia del poder central o federal a las colectividades regionales (estados, provincias, departamentos, municipios, según el país que se trate)” (p. 284). En el ámbito educativo, la descentralización ha pretendido “fortalecer el carácter de la educación como servicio público, para elevar su calidad y para lograr la participación de los diferentes grupos de la comunidad” (Calvo Pontón, 2003, p. 284). Asimismo, Lauglo (1995) argumenta que los objetivos por los cuales se descentralizan sistemas educativos generalmente giran en torno a un deseo de dispersar la autoridad política legítima, mejorar la calidad de servicios y aumentar la eficiencia en el uso de recursos.

El proceso de descentralización se puede llevar a cabo en distintos ámbitos, dependiendo del objetivo o los motivos detrás del mismo. Desde la literatura más amplia sobre la política comparativa, Schneider (2003) identifica tres dimensiones: la descentralización fiscal, la descentralización administrativa y la descentralización política. La incorporación de los sujetos es particularmente importante en el ámbito administrativo y político, los cuales se consideran a continuación¹⁹.

En cuanto a la descentralización administrativa, Schneider (2003) propone tres grados: la desconcentración, la delegación y la devolución. La desconcentración refiere a una distribución geográfica de responsabilidad y autoridad, pero la autoridad central mantiene la mayoría del control y poder. De esta manera, la autonomía²⁰ que permite la desconcentración no es mucho mayor que la que concede un sistema centralizado. El segundo grado de descentralización, la delegación, transfiere la responsabilidad a entidades semiautónomas que no son controladas

¹⁸La planeación central de sistemas educativos también es característica de algunos países desarrollados, especialmente en Europa, mientras que los Estados Unidos cuentan con sistemas educativos mucho más descentralizados.

¹⁹No se explora a detalle la descentralización fiscal debido a que no es el enfoque de la presente investigación, además de que el financiamiento del sistema de ES público mexicano es mayormente centralizado.

²⁰Autonomía entendida como independencia de control externo, o la condición de autogobierno.

completamente por el gobierno central, pero que todavía responden a sus deseos; esta forma de descentralización da lugar a mayor autonomía de la desconcentración. Finalmente, la devolución del gobierno central a entidades locales permite el mayor grado de autonomía y toma de decisiones; el gobierno central solo puede ejercer control sobre los niveles más locales en tanto que podrá retenerles recursos. Se puede caracterizar la relación entre las universidades autónomas mexicanas y el gobierno federal como una de devolución, en cuanto a que las primeras se autogobiernan pero el gobierno central las financia. Schneider (2003) resume que las diferencias entre los tres conceptos son la relación que tiene las entidades descentralizadas con el gobierno central: la relación es burocrática en el caso de la desconcentración, contractual para la delegación y casi independiente para la devolución. Los tres grados de descentralización administrativa son importantes de tomar en cuenta en los sistemas de educación, ya que determina la autonomía que tienen las IES en responder a los problemas locales que se enfrentan.

Por su parte, la descentralización política refiere a la participación y representación de los actores desde el nivel local. Schneider (2003) trata el tema desde una perspectiva global, en particular las maneras en que las personas participan en el proceso político, como a través de organizaciones civiles, movimientos sociales y partidos políticos; sin embargo, en el ámbito educativo significa analizar la manera en que las IES permiten o estructuran la participación de los sujetos que forman parte de las mismas, como los administradores, profesores y alumnos. De acuerdo con Young (1990, 2000), aquí se propone que el análisis de la representación en las IES debe de considerar los mecanismos y canales con que cuentan las instituciones para que se incluya la voz de estos distintos sectores en la toma de decisiones que les afectan. Es decir, se debe de propiciar una distribución más igualitaria de participación entre los que pertenecen a las IES para que las soluciones a los problemas se debatan también desde abajo.

La descentralización educativa es compleja de tratar, ya que existen varias conceptualizaciones de la misma. No obstante, lo que se busca retomar para la investigación presente desde el planteamiento de justicia como participación de Young (1990, 2000) es la estructura institucional de la toma de decisiones en los sistemas de ES o las IES individuales, la cual varía según el grado de descentralización administrativa que existe, así como los mecanismos de representación con que cuentan. Específicamente en cuanto a las políticas educativas que buscan incluir a los menos favorecidos, la toma de decisiones debe de estructurarse de tal manera que sea más horizontal

considerando su voz, en lugar de vertical en que alguna autoridad central deciden por ellos sin considerar sus perspectivas.

1.3.3 Conclusiones sobre la justicia social y las implicaciones para la equidad educativa

La justicia social es la base filosófica de los conceptos de igualdad y equidad que se retoman en el discurso gubernamental y las políticas educativas que tienen el fin de enfrentar las desigualdades en las oportunidades educativas. El paradigma distributivo es quizá el ámbito de la justicia social que más ha contribuido al debate, ya que se trata de cómo repartir el acceso a la ES. Mientras que muchos sistemas de ES operan de una manera meritocrática desde la igualdad formal de oportunidades, el trabajo de Rawls dio los fundamentos para una visión de equidad, la cual implica una redistribución a favor de los menos favorecidos de la sociedad. Sen critica el planteamiento rawlsiano por su fetichismo de los bienes y oportunidades en cuanto a su cantidad, argumentando que el enfoque de la redistribución debe ser las personas mismas: sus necesidades y capacidades de convertir la obtención de los bienes primarios en libertades que les permiten expandir sus posibilidades de vida. De esta manera, fue a partir de su crítica de la teoría de justicia de Rawls que Sen desarrolló su teoría de desarrollo humano. Se concuerda en esta investigación que las oportunidades educativas a nivel superior deben ser vistas precisamente como un medio que pueden posibilitar mejorías en las condiciones de vida de los jóvenes, pero que sus contextos y necesidades específicas también son importantes de considerar, lo cual implica poner a los sujetos en el centro del análisis.

No obstante, la equidad no se termina con una distribución más equitativa de bienes y oportunidades. En una verdadera inclusión de los menos favorecidos a la ES, se considerarían sus perspectivas y voces en el mismo proceso de redistribución. Implica un análisis de la estructura de la toma de decisiones en las instituciones sociales que han perpetuado las desigualdades y cambiarla de tal forma que participen los históricamente oprimidos (Young, 1990, 2000). Significa un reconocimiento de las disparidades socioeconómicas, así como la dominación de ciertos grupos sociales, particularmente en el caso mexicano de las poblaciones indígenas. La categoría de descentralización puede ser de utilidad en el análisis del poder y toma de decisiones dentro de sistemas de ES, específicamente el grado de descentralización administrativa que determina la autonomía que tienen las IES en responder a problemas específicos y la descentralización política

que se relaciona con los mecanismos de participación y representación de los sujetos que forman parte de las IES.

1.4 Equidad educativa como categoría de análisis de políticas educativas

Ahora, ¿cómo retomar estos planteamientos de justicia como distribución y participación en el análisis concreto de políticas públicas dirigidas hacia la equidad educativa? En este apartado se presentan las dimensiones de la equidad educativa de acuerdo con ambas perspectivas y se propone un marco de análisis para las políticas educativas que pretenden fomentar la equidad.

1.4.1 Criterios del análisis de la equidad educativa en la ES: el paradigma distributivo

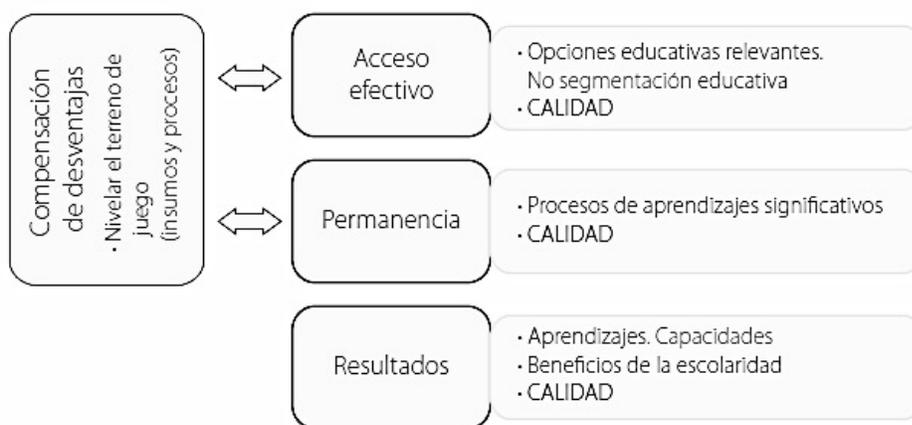
Se suele realizar el análisis de políticas educativas que pretenden lograr mayor inclusión de jóvenes con pocas oportunidades de entrar a la ES (los de bajos niveles socioeconómicos, regiones rurales e indígenas) mayormente desde la perspectiva del paradigma distributivo. Este tipo de análisis es fundamental para averiguar si las políticas realmente propician oportunidades para los que históricamente no las han tenido, y consta de una investigación de los alumnos mismos, pues sus características, opciones educativas, desventajas y compensación para las mismas, así como los resultados que logran a través de realizar estudios superiores. Silva Laya (2012, 2014) y Silva Laya y Rodríguez (2012) han desarrollado criterios para analizar la equidad educativa a nivel superior en el contexto mexicano, así como lo ha hecho Lemaitre (2005) de una manera parecida para el contexto de Chile. Se exploran los dos planteamientos aquí.

Primero, precisa Silva Laya (2014) que se debe entender la equidad educativa de la siguiente forma:

[L]a 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. (pp. 26-27)

Para lograr lo anterior, los cuatro criterios que propone son: el acceso efectivo, compensación de desigualdades, permanencia y resultados significativos, los cuales se ilustran en la Figura I.1 (Silva Laya, 2012, 2014; Silva Laya y Rodríguez, 2012). Similar es el planteamiento de Lemaitre (2005), dentro del cual destaca cuatro dimensiones: equidad en las oportunidades de estudio, equidad en el acceso, equidad en la permanencia y equidad en los resultados.

Figura I.1 Criterios de equidad educativa de Silva Laya (2014)



Fuente: Silva Laya (2014), p. 27.

Siguiendo los criterios de Silva Laya (2012, 2014), el primero es *acceso efectivo*, y refiere a que los jóvenes que cumplan con los requisitos de admisiones puedan ingresar a las IES que se las satisfagan sin estar condicionados por sus características sociodemográficas a una segmentación educativa. Clave es la calidad de la educación a que los alumnos tienen acceso; pues si la calidad es menor en las oportunidades que se les ofrecen, es más probable que hay una segmentación de opciones educativas. En el esquema de Lemaitre (2005) corresponden sus dimensiones de la equidad en oportunidades del estudio y la equidad en el acceso. Dentro de este punto de análisis, es importante considerar no solo las IES, sino también las carreras a que tienen acceso los jóvenes de distintos orígenes socioeconómicos (Lemaitre, 2005), y cómo se figuran en sus preferencias. Asimismo, necesariamente implica considerar los mecanismos de admisión (Lemaitre, 2005), los

cuales pueden poner en desventaja a los jóvenes de bajos ingresos si se basan meramente en la meritocracia, como se discutió previamente en la discusión sobre la igualdad de oportunidades.

La *compensación de desventajas* significa un reconocimiento y apoyos para disminuir las desigualdades económicas y académicas de los alumnos (Silva Laya, 2012, 2014), los cuales deben dar lugar a una nivelación del terreno mediante los insumos y procesos de la ES. En la práctica, la compensación podría incluir cursos remediales o propedéuticos, asesorías y becas para aliviar los costos directos e indirectos de seguir estudiando, entre otros programas. Asimismo, Lemaitre (2005) conceptualiza dos grandes categorías de recursos: una es recursos para la subsistencia económica y la otra recursos para el aprendizaje. Los recursos utilizados para la compensación de desventajas tienen una relación directa con la permanencia y resultados, ya que si no les apoyan suficientemente a los alumnos con rezago académico y/o obstáculos económicos, es poco probable que permanezcan y egresan.

Por ende, la *permanencia* consiste en priorizar el aprendizaje de los alumnos de tal manera que continúen sus estudios. Aquí es importante considerar tasas de deserción, por ejemplo, así como la calidad de la enseñanza y las IES en general. Advierte Silva Laya (2014) la importancia de atender al problema de deserción, para que las puertas abiertas a los jóvenes menos favorecidos de la sociedad se conviertan en “puertas giratorias” (p. 33).

Finalmente, los *resultados significativos* refieren a que los alumnos adquieran una educación que se les permita desarrollar personalmente y profesionalmente de tal manera que puedan expandir sus posibilidades de vida, o de acuerdo con el planteamiento de Sen, sus “capacidades o libertades humanas” (Silva Laya y Rodríguez, 2012, p. 26). Así como los otros criterios o dimensiones, la calidad es clave para asegurar resultados beneficiosos para los alumnos. Si bien Lemaitre (2005) se enfoca en la parte económica de los posibles resultados benéficos para los alumnos, la perspectiva de Silva Laya y Rodríguez (2012) es más amplia, ya que se consideran las capacidades que se adquieren mediante el proceso educativo, de acuerdo con la postura de Sen (1999).

Tanto los criterios de Silva Laya (2012, 2014) y Silva Laya y Rodríguez (2012) como las dimensiones de Lemaitre (2005) aportan un marco analítico concreto con que se puede acercarse al tema de la equidad en la distribución de oportunidades en la ES. No sólo amplían la mirada desde el problema del acceso a pensar en toda la trayectoria educativa, sino también las autoras conceptualizan la equidad de una manera precisa, preguntando quiénes son los que entran en qué

instituciones y carreras bajo cuáles mecanismos de admisión, cuáles son las desventajas que tienen y cómo las reconocen y compensan las IES para que puedan terminar sus estudios y adquirir una experiencia educativa que les ayuda a mejorar su calidad de vida.

1.4.2 Criterios del análisis de la equidad educativa en la ES: la participación de los sujetos

Hasta este punto, se ha enfocado la discusión de la equidad educativa en la distribución de oportunidades, desde el ingreso al egreso de las IES. Los criterios de Silva Laya (2012, 2014) y dimensiones de Lemaitre (2005) son una aportación sumamente valiosa, sobre todo por el pragmatismo que proporciona en el análisis de políticas educativas que se han implementado bajo el nombre de equidad, asimismo por su arraigo en el devenir teórico sobre la justicia social y la importancia de atender a los menos aventajados de una sociedad.

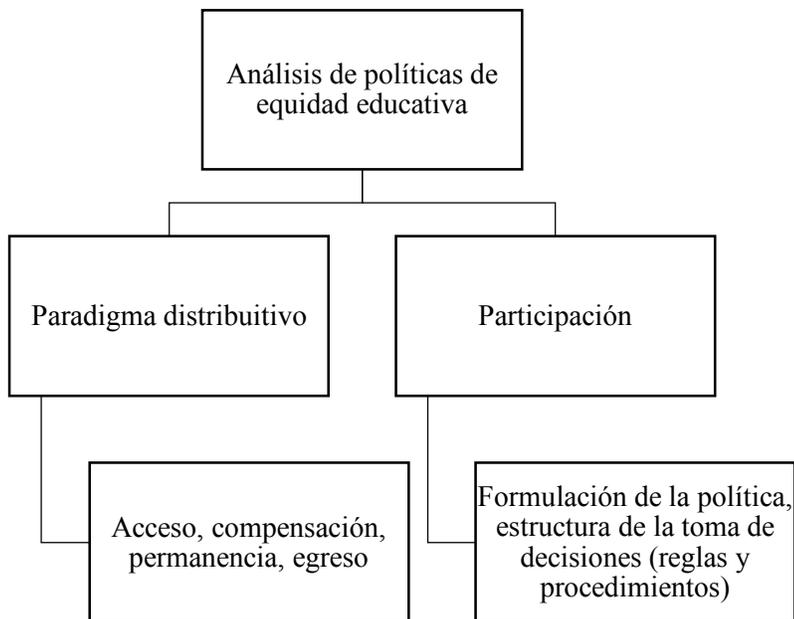
No obstante, se considera que la justicia como participación también debe ser un criterio de la equidad educativa, así como una dimensión de análisis en las políticas educativas que buscan promoverla. Se puede analizar la participación en varios momentos de una política. Uno es la incorporación de los sujetos beneficiarios durante el proceso del diseño y formulación de la política, por ejemplo consultas a la comunidad en la forma de grupos focales, entrevistas, encuestas etc. Otro es cuando ya se ha implementado una política, es decir, cuando ya está en funcionamiento, pues es un momento importante para que los beneficiarios retroalimenten en torno a la política y si logra sus objetivos. El análisis consta de identificar si hay mecanismos de representación y participación, y si los hay, evaluar su efectividad en promover la participación de los sujetos en la toma de decisiones. Algunas preguntas básicas en torno a una política que busca incorporar a los jóvenes desfavorecidos en la ES son las siguientes: ¿quiénes y cómo tomaron las decisiones para diseñar e implementar la política? ¿Se involucraron los jóvenes a que se dirige la política en su diseño o formulación? ¿Hay canales para escuchar y proponer soluciones a los problemas y preocupaciones de los sujetos una vez que están dentro de la ES?

En el caso de la desconcentración de la ES a través de nuevas sedes o IES, la participación podría incluir una consulta a la comunidad y a los aspirantes sobre sus opiniones de carreras relevantes, por ejemplo. Una vez abiertas, las sedes deberían contar con una estructura de toma de decisiones desde abajo, en que los alumnos, profesores y administradores pueden manifestar sus perspectivas y ser parte de formular soluciones a los problemas y las necesidades del contexto específico. En el

trabajo de campo de la investigación presente, la participación de los sujetos adquiere una forma bastante especial, ya que se trata de la expansión de una universidad autónoma²¹. Como se trata de una sola universidad, el análisis de participación requiere conocer el marco legal y la organización institucional y si permite la participación de las nuevas sedes en la toma de decisiones.

En la Figura I.2, se plantea la propuesta del marco de análisis de las políticas de equidad educativa, incorporando tanto la perspectiva del paradigma distributivo como la de la justicia como participación.

Figura I.2 Marco del análisis de las políticas de equidad educativa



Fuente: Elaboración propia con base en Silva Laya (2012, 2014) y Young (1990, 2000).

Conclusiones

En este capítulo se pretendió explorar en una primera instancia la importancia de la expansión e inclusión a la ES, así como las características y dimensiones de la desigualdad educativa y la necesidad de que el Estado intervenga para cerrar la brecha en el acceso a la ES entre sectores

²¹ Sería un análisis similar para IES que se han creado para poblaciones desfavorecidas en México, como las universidades interculturales, así como las IES dentro del subsistema tecnológico que se han establecido en regiones o comunidades apartadas y las relaciones de poder entre ellas y las autoridades centrales de dicho subsistema.

socioeconómicos y también mejorar las oportunidades para los individuos de grupos menos favorecidos en una sociedad. Después se discutió la categoría de la equidad a partir de las concepciones de la justicia social como distribución y participación, finalizando con una propuesta de un marco de análisis para las políticas educativas que pretenden promoverla. Aquí se resumen las ideas principales y se reiteran las conclusiones que se han planteado a lo largo del capítulo.

En la presente investigación se parte de una preocupación por el tema de la desigualdad educativa al nivel superior, porque es una barrera real que impide que ciertos sectores accedan a mejores oportunidades, no sólo en términos económicos mediante empleos y salarios más atractivos, sino también en cuanto a los otros beneficios sociales y culturales que genera la ES. El primer factor estructural que influye en el acceso a la ES es el origen socioeconómico, no sólo por los recursos económicos sino también por su relación con el capital cultural. Asimismo, se concuerda con los autores que plantean que el origen socioeconómico quizá es el elemento más importante, pero que está mediado también por el género y origen étnico de tal forma que puede ser aún más difícil para estos sujetos en acceder a la ES, ciertas IES o carreras. Segundo, la ubicación geográfica es otro factor importante que se relaciona con el origen socioeconómico y el origen étnico, pero no ha sido suficientemente explorado en los estudios de las disparidades en el acceso a la ES.

Las desigualdades entre los diferentes grupos sociales en cuanto a la realización de estudios superiores no se resuelve con una expansión general de la cobertura de la ES; pues como muestran Raftery y Hout (1993) en su hipótesis de DMM una ampliación de oportunidades educativas benefician sobre todo a los grupos mejor posicionados en la sociedad que pueden aprovechar de manera más fácil los nuevos lugares en algún sistema educativo, comparado con los grupos menos favorecidos. Además, Lucas (2001) propone en su hipótesis de DEM que aun cuando hay más participación de jóvenes de sectores vulnerables en términos cuantitativos, los de las clases socioeconómicas más altas mantendrán sus ventajas a través de estudiar en IES que son mejores en términos cualitativos. Esta última hipótesis advierte sobre la segmentación educativa que puede surgir en sistemas educativos diversificados.

Por ende, el Estado tendrá que actuar mediante políticas educativas que buscan dar oportunidades explícitamente a los jóvenes que enfrentan más desventajas en acceder a la ES. En torno a lo anterior, las categorías de la igualdad de oportunidad y la equidad educativa han sido influyentes tanto en el debate académico acerca del acceso a la ES como las políticas que buscan fomentar

mayor inclusión al sistema educativo. No obstante, el enfoque en la igualdad formal de oportunidades da lugar a un modelo educativo meritocrático, el cual no es suficientemente equitativo, ya que no toma en cuenta el impacto de otros factores, como el nivel socioeconómico, en el desempeño académico. Por lo tanto, un sistema que pretende medir únicamente el talento y esfuerzo mediante medidas cuantitativas estandarizadas corre el riesgo que reproduzca las desigualdades existentes en una sociedad. En lugar de la igualdad de oportunidades, se propone que las políticas tendrán que orientarse por la equidad, desde la cual se reconocen las desventajas que enfrentan algunos grupos sociales, y que se intenta corregirlas a través de compensación económica y académica adecuada para los sujetos menos favorecidos.

Los debates de la justicia social sustentan este planteamiento de la equidad. Vista desde el paradigma distributivo, las políticas de equidad educativa deben incorporar a los que menos han tenido acceso a la ES a dicho espacio, pero su incorporación es solamente el primer aspecto. La matriculación de alumnos de sectores desfavorecidos es solo el principio, ya que estos alumnos requieren una atención especial en cuanto a sus desventajas económicas y académicas para que puedan seguir estudiando y concluir exitosamente sus carreras; por lo tanto, la equidad atraviesa toda la experiencia educativa de los alumnos. Desde esta perspectiva, proponen Silva Laya (2012, 2014) y Silva Laya y Rodríguez (2012) sus criterios para analizar las políticas que pretenden promover la equidad educativa, los cuales son el acceso efectivo, compensación económica y académica, permanencia y resultados significativos.

No obstante, desde una visión crítica, la justicia social, y por ende la equidad, no basta con mejorar la distribución de las oportunidades, sino que también se tiene que reflexionar sobre las instituciones y estructuras sociales que la determinan. Los asuntos del poder, reglas y procedimientos en la toma de decisiones son claves en determinar la dominación u opresión de las clases más vulnerables que existen en las instituciones, perpetuada intencionalmente o no por los más aventajados de la sociedad. Por lo tanto, en esta investigación se propone incorporar esta visión crítica de la justicia social al análisis de las políticas educativas, pues específicamente se deben analizar los mecanismos de participación de los sujetos (particularmente los alumnos pero también los profesores y administradores) en las tomas de decisión dentro de las instituciones o subsistemas que pretenden dar acceso a los de sectores vulnerables.

Cabe mencionar finalmente que la categoría de la equidad es subjetiva y normativa en el debate acerca de la inclusión a la ES. Por lo tanto, ningún sólo principio puede generar un sistema considerado equitativo y justo por todos, ni evitar estar en conflicto con otros argumentos válidos (Meyer, 2013). Así como no hay ninguna sola razón por la desigualdad en el acceso a la ES, tampoco existe una receta y clara para solucionarla. Sin embargo, se considera que esta visión amplia de la equidad, que incluye aspectos tradicionales del paradigma distributivo así como aspectos de la visión crítica sobre la necesidad de fomentar participación de los sujetos, es un buen punto de partida para desarrollar un sistema de ES más incluyente. En este sentido, lo que se busca aquí en torno a las políticas educativas que pretenden promover la equidad en la ES es hacer un análisis informado de la realidad desde una perspectiva normativa que considera que la desigualdad actual en el sistema de ES es inaceptable, que el Estado debe ser el principal promotor de un sistema más equitativo y que la inclusión debe enfocarse sobre todo en los individuos menos aventajados de una sociedad.

CAPÍTULO II. La desigualdad en el acceso a la educación superior en México y las políticas de equidad educativa

Después de haber discutido en el primer capítulo la categoría de la equidad en la ES, en el presente capítulo volteamos la mirada a cómo estas ideas se han manifestado en el discurso y la práctica en México para enfrentar las desigualdades en el sistema educativo. Específicamente se pregunta: ¿Cuáles son las características de la desigualdad en el acceso a la ES en México actualmente? ¿Cuál ha sido el desarrollo histórico del acceso al sistema de ES mexicano? Y finalmente, ¿cuáles son las políticas educativas contemporáneas que se han implementada para promover la equidad, y qué tan efectivas han sido en crear un sistema de ES más incluyente?

Antes de analizar las principales políticas educativas que se han implementado en las últimas dos a tres décadas, el capítulo da inicio con un apartado que contextualiza las desigualdades en el acceso a la ES en México. Después se ofrece una breve revisión histórica general de los diferentes modelos de acceso a la ES que ha experimentado el sistema de ES en México: el modelo oligárquico de la época colonial, el modelo con vertientes sociodemocráticas durante el periodo del Estado desarrollista y finalmente el modelo actual con características neoliberales.

En el tercer apartado, se revisan los planes de desarrollo educativo nacionales a partir del sexenio salinista, cuando el gobierno introduce de manera explícita las ideas de igualdad y equidad en su discurso. Más adelante se examina cómo se ha implementado este discurso a través de políticas educativas que tienen el objetivo de ampliar y diversificar el sistema de ES, como la expansión de IES ya existentes y la creación de nuevas IES y modalidades alternativas. En el análisis, se consideran las políticas educativas mexicanas que buscan ampliar la cobertura educativa general y territorialmente así como las que favorecen la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas. El apartado concluye con algunos análisis de la evolución de las características de los alumnos que acceden a la ES, con el fin de adentrarnos en una discusión sobre los alcances y límites de las políticas educativas que pretenden fomentar un sistema de ES más incluyente. Se finaliza el capítulo formulando algunas conclusiones del estado de la desigualdad en el acceso a la ES en México, y el reto persistente en implementar políticas educativas que se dirijan hacia la equidad educativa.

2.1. Las desigualdades actuales en el acceso a la ES en México

A pesar de ser una de las economías más grandes de América Latina, México es un país sumamente desigual. Mientras que 46.2% de la población mexicana vive en condiciones de pobreza y 9.5% en pobreza extrema²² (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2015), el ingreso del 1% de los contribuyentes mexicanos más ricos equivale al 21.3% del ingreso total del país (Campos Vázquez, Chávez Jiménez y Esquivel Hernández, 2014). Esta desigualdad económica ha dado lugar a una captura política por parte de los más ricos del país, quienes promueven políticas públicas que fortalecen su posición y reproducen la brecha económica, política y social entre los más ricos y los más pobres (Esquivel Hernández, 2015). De esta forma, la desigualdad económica se extiende ejerciendo poder en otros ámbitos de la vida, como en el acceso a bienes y servicios, incluso la ES.

El sistema de ES en México, en cuanto al nivel licenciatura, está conformado por tres subsistemas: el universitario, tecnológico y normal (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013). En adición a las carreras tradicionales que duran entre cuatro o cinco años, también existen las opciones del nivel técnico superior universitario (TSU) o el profesional asociado, las cuales son carreras más cortas en duración que las licenciaturas, de dos a tres años. Casi toda la matrícula del nivel superior²³ (92.15%) se concentra en las licenciaturas universitarias y tecnológicas, mientras que los TSU cuentan con el 4.59% y las escuelas normales el 3.26% (SEP, 2015).

Además, la mayoría de las oportunidades están dentro de las IES públicas, las cuales cuentan con alrededor del 70% de la matrícula de nivel superior (SEP, 2015). Hay 11 tipos de IES públicas mexicanas, más una categoría para las instituciones misceláneas que no se encuadran en los subsistemas ya definidos. En el Cuadro II.1 se presentan los diferentes tipos y números de IES públicas en el sistema de ES en el país de acuerdo con la información proporcionada por la Subsecretaría de Educación Superior (SES, 2016).

²² La medición de la pobreza del CONEVAL es multidimensional e incluye ingresos, rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a seguridad social, acceso a alimentación, calidad de espacios de la vivienda y acceso a servicios básicos en la vivienda (CONEVAL, 2014).

²³ Toda la matrícula escolarizada y no escolarizada del nivel licenciatura, sin contar la matrícula de posgrado.

Cuadro II.1 Tipo y número de IES públicas en el sistema de ES mexicano

Tipo de IES	Número de instituciones
Escuelas normales públicas	261
Institutos tecnológicos descentralizados	130
Institutos tecnológicos federales	126
Universidades tecnológicas	105
Otras instituciones públicas ²⁴	86
Universidades politécnicas	51
Universidades públicas estatales	34
Universidades públicas estatales con apoyo solidario	23
Universidades interculturales	12
Universidades públicas federales	9
Institutos tecnológicos—centros de investigación	6
Centros públicos de investigación	6
Total	849

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Subsecretaría de Educación Superior (SES, 2016).

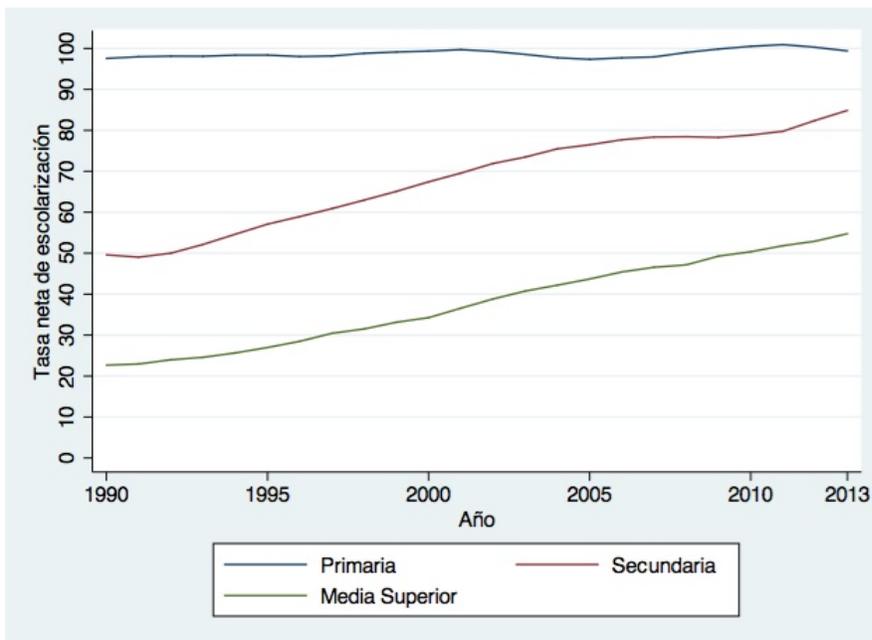
Antes de analizar la cobertura de la ES, es importante tener presente el desarrollo de la cobertura de los niveles educativos anteriores, ya que su realización es el requisito básico para poder entrar en la ES. Desde los años 90 el acceso y cobertura de la educación primaria y secundaria ha experimentado grandes logros en la tasa neta de escolarización, como se muestra en la Gráfica II.1. La tasa neta de escolarización se refiere al cociente entre el número de alumnos matriculados de un rango de edad determinado para el nivel educativo y la población total de este mismo grupo de edad, multiplicado por 100. Por ejemplo, para la educación primaria, se calcula con base en el número de niños cursando este nivel con edad entre 6 y 11 años, dividido por la población total de niños entre 6 y 11 años, multiplicado por 100. Para la educación secundaria, el rango de edad es

²⁴ Las otras IES públicas incluyen instituciones especializadas en biblioteconomía y archivonomía, materia judicial, seguridad e impartición de justicia, bellas artes, salud, antropología e historia, de adultos en América Latina y el Caribe, la marina mercante, educación militar y naval militar e instituciones no categorizadas.

de 12 a 14 años, y para media superior de 15 a 17 años (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).

En 2013, la tasa neta de escolarización de la primaria fue 99.4% y de la secundaria 84.9%. Por su parte, de 1990 al año 2013, la tasa neta de escolarización de la educación media superior (EMS) incrementó 32.11 puntos porcentuales ; sin embargo, se mantiene por debajo de un 54.8%, lo que significa que aproximadamente solo un joven de cada dos entre 15 y 17 años está matriculado en alguna institución de EMS. Lo anterior reduce de manera importante la población que puede aspirar ingresar en alguna IES.

Gráfica II.1 Cobertura de la educación primaria, secundaria y EMS en México, 1990-2013



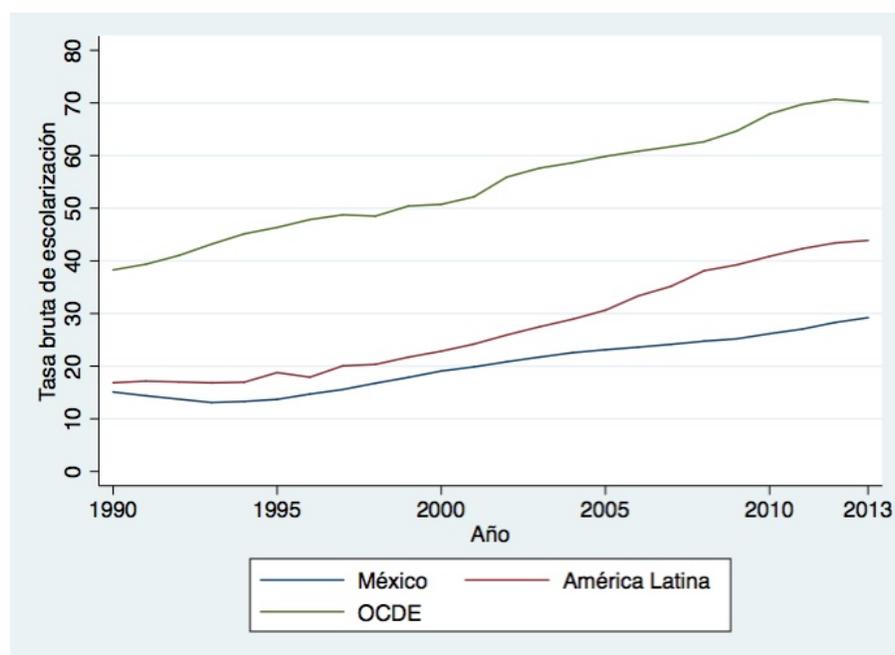
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SEP (2014).

Ni la SEP ni el Banco Mundial cuenta con datos de la tasa neta de escolarización para la ES en México. De hecho, son varios los países que no tienen dicho indicador, debido a que se requiere conocer todas las edades de los alumnos matriculados en el nivel superior, pues simplemente muchos sistemas nacionales de información aun no tienen la capacidad de recolectar los datos necesarios. Por lo tanto, se suele medir la cobertura de la ES por la tasa bruta de escolarización. A diferencia de la tasa neta de escolarización, la tasa bruta de escolarización es el número de alumnos

en un nivel educativo, independientemente de su edad, dividido por el número de personas de la población con la edad que corresponde a ese nivel. En el caso de la ES, los rangos de edad varían: internacionalmente se suele calcular usando el rango de edad de 18 a 22 años o 18 a 24 años, aunque en México históricamente se ha usado el rango de 19 a 23 años.

Desde 1990 hasta 2013, la tasa bruta de escolarización en México ha aumentado aproximadamente 14.12 puntos porcentuales, de 15.1% a 29.21% como se muestra en la Gráfica II.2 (Banco Mundial, 2016). No obstante, la cobertura de ES en México sigue por debajo del promedio de los países de la OCDE, e incluso el promedio de América Latina, las cuales eran de 70.2% y 43.9% en el año 2013, respectivamente. Además de observar las brechas de cobertura, también se nota que el crecimiento de la cobertura en México ha sido más lento que América Latina y del Caribe y los países OCDE.

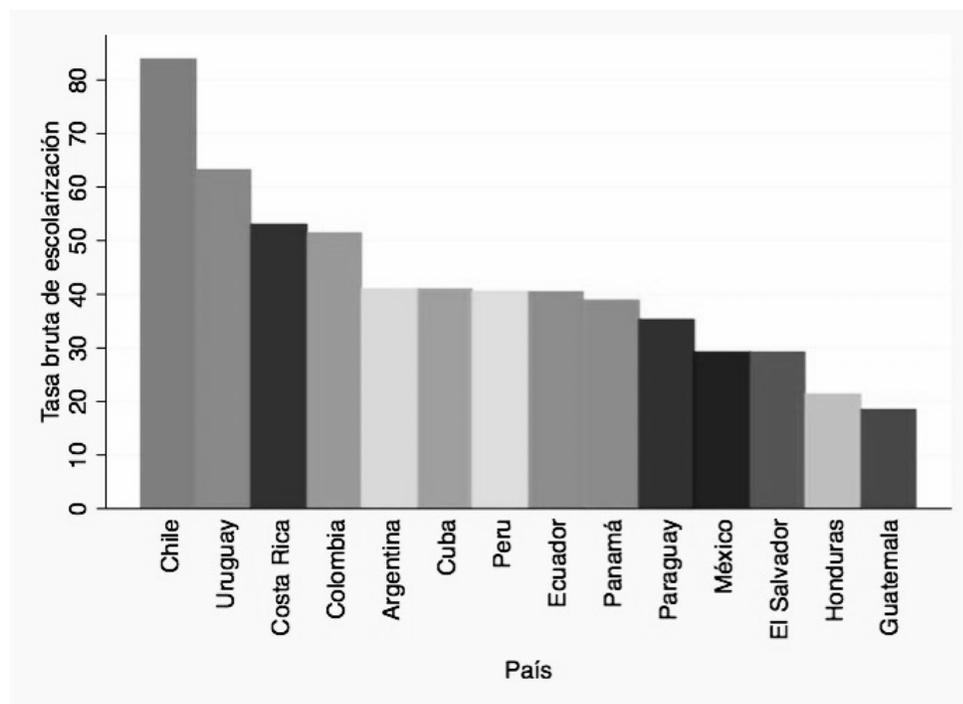
Gráfica II.2 La cobertura de la ES en México, los países OCDE y América Latina, 1990-2013



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial (2016).

Por lo demás, de los países latinoamericanos que cuentan con datos recientes de la tasa bruta de escolarización de ES (por lo menos desde el año 2010), México se encuentra dentro de los cuatro países con la cobertura más baja, ilustrado en la Gráfica II.3 (Banco Mundial, 2016).

Gráfica II.3 Comparación de la cobertura de ES actual de algunos países latinoamericanos



Nota: los datos de Uruguay, Paraguay y Perú son del año 2010; los de México, El Salvador, Panamá, Argentina, Chile, Guatemala y Ecuador del año 2013; los de Costa Rica, Cuba, Colombia y Honduras del año 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial (2016).

Si bien la tasa bruta de escolarización como indicador tiene sus límites²⁵, es evidente que son relativamente pocas las oportunidades para realizar estudios superiores en México, a pesar del aumento de la cobertura en las últimas dos décadas. Dado el número reducido de lugares en el

²⁵ Primero, la tasa neta de escolarización es una medida más precisa para conocer la participación de jóvenes en algún nivel educativo dentro del rango de edad determinado, y preferible a la tasa bruta. Sin embargo, para la ES es complicado determinar cuál debe ser el rango de edad correspondiente, ya que los estudios universitarios en sí no tendrán que relacionarse con solo un rango de edad. Además, se puede inflar la cifra de la tasa bruta de escolarización agregando a los alumnos de posgrado y/o los jóvenes en modalidades no escolarizadas. Asimismo, la tasa bruta es sujeta a cambios demográficos que pueden hacerla parecer que está creciendo o estancando, dependiendo de los cálculos y el grupo de edad referente. Para una mayor discusión acerca de los alcances y límites de dicho indicador y la metodología detrás del mismo, véase a Gil Antón (2010).

sistema de ES, así como la desigualdad socioeconómica arraigada en el país, surgen las siguientes dos preguntas: ¿Quiénes son los alumnos que sí tienen la oportunidad de acceder a la ES? ¿Cuáles son las desigualdades que existen entre distintos grupos económicos y sociales del país en cuanto al ingreso a la ES? A continuación se presentan algunos análisis realizados con datos de la ENIGH²⁶ de 2014, la cual aplica el INEGI, que sirven para dar un contexto de las desigualdades actuales que existen en cuanto a las oportunidades de acceder a la ES en el país²⁷. Específicamente se exploran las desigualdades de participación en la ES en términos de estrato socioeconómico, espacios urbanos y rurales, la población indígena y el género.

En el Cuadro II.2, observamos la participación de jóvenes entre 19 y 23 años en la ES²⁸ en el año 2014 según el estrato socioeconómico del hogar²⁹. Aproximadamente dos de cada tres jóvenes del estrato alto, y uno de cada dos del estrato medio alto están matriculados o ya titulados de la ES; por el contrario, solo son alrededor de tres de cada 10 del estrato medio bajo y uno de cada 10 del estrato bajo que llegan a participar en la ES. Los datos de la ENIGH 2014 señalan que la gran mayoría de toda la participación en la ES (88.9%), así como la participación por estrato socioeconómico, está en carreras profesionales (licenciaturas).

Cuadro II.2 La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES por estrato socioeconómico, 2014

Estrato socioeconómico	Número de jóvenes que participan en la ES	Número total de jóvenes	Porcentaje de jóvenes que participan en la ES
Bajo	192,303	1,968,414	9.77
Medio bajo	1,689,987	5,587,978	30.24
Medio alto	1,083,530	2,192,247	49.43
Alto	581,701	878,361	66.23
Total	3,547,521	10,627,000	33.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014 (INEGI, 2014).

²⁶ La ENIGH es una encuesta a hogares llevada a cabo cada dos años, cuyos resultados son representativos a nivel nacional.

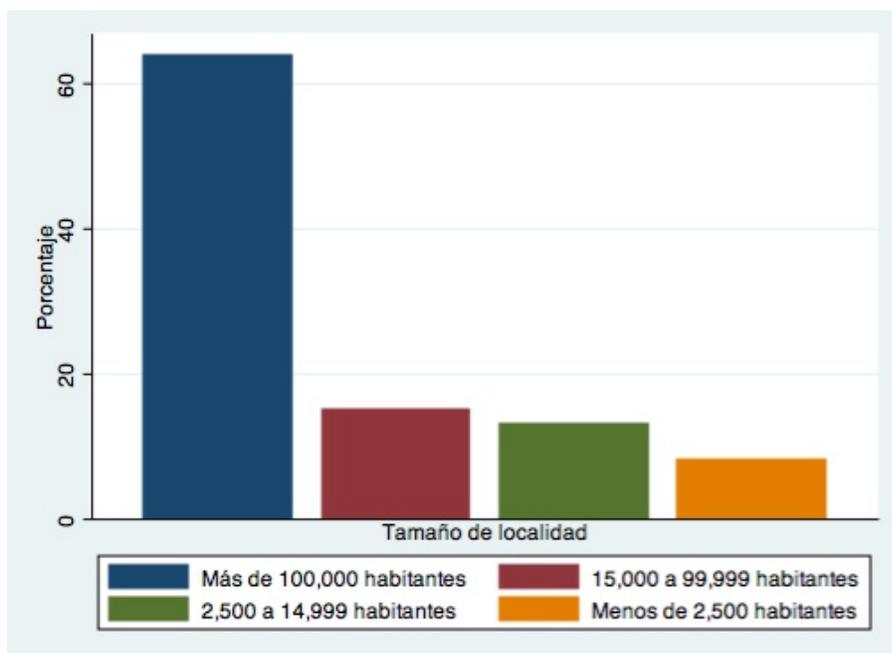
²⁷ Se procesaron los análisis utilizando el paquete de software estadístico Stata versión 12.1.

²⁸ La participación en la ES se definió por estar matriculado en una IES normal, técnica o profesional, o titulado de alguna de las mismas instituciones. Se retoma el rango de edad de que el Estado mexicano y sus políticas educativas históricamente han hecho uso, de 19 a 23 años.

²⁹ El estrato socioeconómico de hogar es una construcción del INEGI basada en características socioeconómicas de las personas y características físicas de las viviendas.

Segundo, las desigualdades territoriales son evidentes a partir de los análisis de datos del ENIGH 2014. De los alumnos que participan en la ES, la mayoría (63.8%) son de una localidad³⁰ que tiene más de 100,000 habitantes. En la Gráfica II.4 se observa la distribución de los jóvenes matriculados o titulados de la ES por tamaño de localidad de residencia.

Gráfica II.4 Distribución de los jóvenes matriculados o titulados de la ES por tamaño de localidad de residencia, 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014 (INEGI, 2014).

Además, tomando en cuenta las poblaciones totales de jóvenes entre 19 y 23 años por tamaño de localidad de residencia, casi 13 de cada 100 jóvenes de una localidad rural (menos de 2,500 habitantes) llega a acceder a la ES, mientras que son aproximadamente 43 de cada 100 jóvenes de localidades urbanas (más de 100,000 habitantes). Es decir, es tres veces más probable que un

³⁰ Se refiere al tamaño de localidad de residencia, no necesariamente el tamaño de localidad donde está la IES a que asiste.

joven entre 19 y 23 años de una localidad urbana participe en la ES que uno de una localidad rural. Se desglosan estas cifras en el Cuadro II.3

Cuadro II.3 La participación de jóvenes mexicanos entre 19 y 23 años en la ES según tamaño de localidad de residencia, 2014

Tamaño de localidad	Número de jóvenes que participan en la ES	Número total de jóvenes	Porcentaje de jóvenes que participan en la ES
Menos de 2,500 habitantes	288,971	2,245,061	12.87
2,500 a 14,999 habitantes	465,068	1,580,057	29.43
15,000 a 99,999 habitantes	531,891	1,523,875	34.90
Más de 100,000 habitantes	2,261,585	5,278,007	42.85
Total	3,547,521	10,627,000	33.38

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 2014 (INEGI, 2014).

Como es de esperarse, cuando se consideran en conjunto los dos factores anteriores (el estrato socioeconómico y el tamaño de localidad), las disparidades son aún más claras. En la comparación más extrema entre espacios urbanos y rurales así como niveles socioeconómicos, participa en la ES aproximadamente el 70% de los jóvenes del estrato socioeconómico más alto en localidades urbanas, comparado con sólo el 8% de los jóvenes de estrato socioeconómico más bajo en localidades rurales; dicho de otra manera, es 8.75 veces más probable que un joven entre 19 y 23 años de una familia del estrato socioeconómico alto en una localidad urbana participe en la ES que un joven de una familia del estrato socioeconómico bajo en una localidad rural.

Otra inequidad de la ES que se encuentra es con respecto a la población indígena. Mientras que la Encuesta Intercensal de INEGI de 2015, señala que aproximadamente 6.5% de los mexicanos hablan una lengua indígena (INEGI, 2015b), los análisis hechos con los datos de la ENIGH 2014 indican que tan solo el 1.6% de los jóvenes entre 19 y 23 años que participan en la ES reportan ser hablante de una lengua indígena.

Finalmente, por cuanto hace el género, para el sistema de ES en general, las mujeres constituyen el 52.25% de los alumnos entre 19 y 23 años que están matriculados o ya titulados. Tanto para

las carreras técnicas como para las profesionales, la matrícula se distribuye de tal manera que son aproximadamente 51% mujeres y 49% hombres. Sin embargo, en las escuelas normales, las mujeres son arriba del 70% de los alumnos que participan en dicha modalidad.

En síntesis, a partir del breve análisis de las características de los jóvenes que participan en la ES, se concluye que tienen mayores posibilidades de acceder a la ES los jóvenes entre 19 y 23 años de los estratos socioeconómicos alto y medio alto, de entornos urbanos y que no son indígenas. Debido a que son los jóvenes de bajos recursos, indígenas y de ámbitos rurales que tienen las menores oportunidades de realizar estudios superiores, y debe ser esta población el objetivo de políticas educativas que busquen mejorar la equidad en la ES.

Con el propósito de contextualizar históricamente las desigualdades actuales que se observan en el sistema de ES, en el siguiente apartado se presenta la evolución de los modelos de acceso a la ES en México, que determinan quienes entran a este nivel educativo.

2.2 El desarrollo histórico del acceso a la ES en México

La desigualdad en el acceso a la ES es una característica histórica de los sistemas de ES, pues como bien señala Meyer (2013), anteriormente la ES era un espacio exclusivo para la clase élite. Por lo tanto, la cuestión de cómo una sociedad debe distribuir la ES para que sea más equitativa y justa a la vez que se disminuyan las desigualdades sociales, es compleja y relativamente nueva, ya que en la mayoría de las sociedades, solo ha sido a partir de los mediados del siglo pasado que los jóvenes de clases medias a bajas han podido acceder a la ES en mayores números, gracias al papel activo del Estado en financiar y promover la expansión de los sistemas de ES en esta época (Meyer, 2013). Sin embargo, existen países (por ejemplo, los países nórdicos y algunos otros europeos) que han conservado este modelo de ES más abierto, financiado por el Estado con bajos costos de colegiatura y mínimos requisitos de entrada, pues se considera que el acceso a la ES es un derecho.

Al contrario, otras sociedades capitalistas han hecho la transición a un modelo educativo neoliberal que ha reconfigurado la relación entre el Estado e IES, frenando la apertura rápida del acceso que se había experimentado durante el periodo previo. En estos países, los sistemas del ES tienden a seguir un modelo del acceso “meritocrático”, basado en exámenes competitivos que son propensos a reproducir las disparidades socioeconómicas existentes en la sociedad en lugar de promover la

inclusión, equidad y movilidad social (Joshi y Smith, 2012; Meyer, St. John, Chankseliani, y Uribe, 2013). Es decir, en los sistemas de ES con tendencias neoliberales, no se considera que la ES es un derecho, sino un bien privado por el que se debe competir, o bien, invertir recursos privados para su obtención. Los distintos modelos de acceso a la ES determinan las oportunidades que existen para realizar estudios superiores, y por ende la posibilidad de que el sistema de ES reproduce las desigualdades existentes en la sociedad o promueve la movilidad social para los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos.

2.1.1 Los tres modelos históricos del acceso a la ES y el rol del Estado

De acuerdo con Meyer et al. (2013), de manera general son tres modelos históricos para el acceso a la ES: el modelo oligárquico, el modelo sociodemocrático y el modelo neoliberal. Como varios países, México ha pasado por estos tres modelos generales en cuanto al acceso a la ES: el modelo oligárquico durante el colonialismo, un modelo más abierto o sociodemocrático durante el periodo del Estado desarrollista y el modelo actual con características neoliberales. A continuación se revisa el desarrollo del sistema de ES en México, específicamente la evolución de estos modelos de acceso y el papel que ha tomado el Estado dentro de cada uno. Si bien no existen modelos “puros” del acceso a la ES (Trow, 2007), ya que las transiciones entre los mismos resultan en la presencia simultánea de más de un modelo o enfoques, la identificación del modelo que domina en una sociedad dada es importante para poder entender los problemas del acceso e inclusión. Frecuentemente los cambios que se dan en los modelos del acceso a la ES se relacionan con los propósitos económicos y democráticos de la ES, los cuales pueden converger en ciertos tiempos y espacios.

2.1.1.1 El modelo oligárquico y la época colonial en México

Como indica el nombre del modelo oligárquico, es un modelo educativo que sirve a la élite de una sociedad a la vez que se excluyen las clases socioeconómicas bajas, aun cuando los individuos de bajos niveles socioeconómicos cubren los requisitos para entrar al sistema de ES (Meyer et al., 2013). Además, el financiamiento tiende a ser privado, es decir, de las familias mismas (Meyer et al., 2013). Dicho modelo se ubica históricamente antes de la segunda guerra mundial, no con el

propósito de preparar a los jóvenes hombres para una vocación singular, sino para enseñarles un modo de vida particular y el liderazgo que se requería para su estatus social (Trow, 2007). Cabe señalar que no sólo se discriminaba en base a la clase socioeconómica, sino también por género y grupo étnico (Meyer et al., 2013).

En el modelo oligárquico elitista se consideraba a la educación como un bien privado. Tanto la fundación como el financiamiento de las IES eran privadas, y en el caso de América Latina más notablemente por la iglesia católica. Cabe mencionar que actualmente en muchos países, el acceso a ambos tipos de IES, público y privado, son más abiertos, pero perduran algunas instituciones “élites” que reservan el acceso para un cierto nivel socioeconómico, y además tienden a enfatizar los beneficios privados de la ES sobre los públicos. Según Trow (2007), la preocupación de estas instituciones no sólo es la transmisión de conocimiento, habilidades e información, sino también la formación de un carácter y mentalidad similar al modelo oligárquico histórico. Es por eso que algunas de las IES élites actuales comparten ciertas características con el modelo oligárquico del pasado.

En el caso de México, el modelo oligárquico describe el sistema de ES en los tiempos coloniales, e incluso hasta el siglo XX. La Real y Pontificia Universidad de México, la primera universidad fundada en México que luego se convertiría en la UNAM, se fundó en 1551 como una organización autónoma pero con financiamiento de la corona española y afiliación con la iglesia católica (Lorey, 1993; Marsiske, 2006). Con cuatro facultades de teología, cánones, leyes y artes, la universidad servía principalmente a las clases altas y media altas de la sociedad en esa época (Marsiske, 2006). Según Lorey (1993), las carreras de teología y derecho eran las más comunes para los hijos de familias españolas del escalón más alto, aunque en muchas ocasiones ni buscaban el estatus de profesionista debido a que ya contaban con negocios familiares lucrativos; asimismo, dichas carreras eran las más estudiadas para los de familias de clase alta con estatus y propiedades pero sin tanto poder político y económico que los más ricos (Lorey, 1993). En cuanto a los jóvenes de clase media alta sin tanto prestigio, señala Lorey (1993) que también tenían acceso a la universidad, pero normalmente en las carreras de medicina, derecho del trabajo notarial y enseñanza, ya que eran los campos de estudio considerados inferiores. Llegaban algunos jóvenes de estatus socioeconómico medio bajo y también mestizos y mulatos, pero eran casos excepcionales (Lorey, 1993). Por lo tanto, la universidad durante el colonialismo, financiada por la corona española, mantenía el estatus que vía su modelo oligárquico del acceso a la ES.

Además de la Real y Pontificia Universidad de México, otras universidades públicas tienen sus raíces en la iglesia católica durante el colonialismo. Por ejemplo, los jesuitas fundaron el Colegio del Espíritu Santo en 1578 que posteriormente sería la BUAP (Arróniz, 1978), el Colegio de Santo Tomás de Aquino en 1586 que se convertiría en la Universidad de Guadalajara (Universidad de Guadalajara, 2016), y el Colegio de San Ignacio en 1625 que transformaría en la Universidad Autónoma de Querétaro (Universidad Autónoma de Querétaro, 2016).

Este modelo elitista de ES se empezó a debilitar después de la independencia mexicana, y se fundaron nuevas IES en varias ciudades del país. Los institutos científicos y literarios fueron particularmente importantes en el desarrollo de la ES, ya que dieron lugar a las universidades públicas estatales más adelante. De acuerdo con Rodríguez Gómez (2008), se fundaron este tipo de IES en Chihuahua, Jalisco y Oaxaca en 1826 y 1827, Estado de México en 1828, Tamaulipas en 1830, Zacatecas en 1832, Coahuila en 1838 y Córdoba, Puerto de Veracruz y Xalapa en 1843 y 1844, las cuales se enfocaban sobre todo en carreras en las áreas de derecho, medicina e ingeniería, pero posteriormente se expandieron a física, matemáticas, botánica, farmacia, química, bellas artes y artes aplicadas.

Después de 1867 cuando tomaron el poder los pensadores y políticos liberales del país, el gobierno aumentó su intervención en la economía en busca de la modernización del nuevo país independiente. Un sector al que se orientó bastante el Estado mexicano fue la expansión de infraestructura, la cual requería profesionales, específicamente ingenieros (Lorey, 1993). Por ende, se crearon nuevos espacios dentro del sistema de ES para satisfacer las demandas del mercado laboral, unos a través de la fundación de la Escuela de Ingenieros y también de la Escuela Superior de Comercio y Administración (Lorey, 1993). La creación de esta nueva IES y la apertura de las existentes motivada por las necesidades del desarrollo económico destacaron marcadamente durante el porfiriato, de tal manera que “fue la primera expresión explícita de que la universidad debe responder a las políticas prioritarias del gobierno” (traducción propia; Lorey, 1993, p. 24). La vinculación entre el desarrollo económico nacional y las IES se fortaleció aún más después de la revolución mexicana, la cual apoyó la transición al modelo sociodemocrático del acceso a la ES.

En resumen, la ES era un mecanismo para mantener las desigualdades en la sociedad colonial inicialmente, y cuando se abrió después de la independencia fue por necesidades económicas del

sector privado y del país mismo. En este sentido, la expansión del acceso a la ES no era necesariamente la prioridad, aunque fue un efecto secundario debido a que se crearon más espacios en la ES para apoyar a los objetivos económicos de la economía y sociedad. Además del carácter elitista de la ES, la concentración geográfica de las IES en la capital del país y otras ciudades obstaculizaba el acceso para la mayoría de la población hasta el siglo XX. Por lo mismo, ni el sistema de ES en sí ni las políticas educativas buscaban dirigirse hacia la equidad educativa, ni en un sentido del paradigma distributivo ni a través de la participación de los menos favorecidos en la toma de decisiones.

2.1.1.2 El modelo sociodemocrático y el Estado desarrollista

Después de la segunda guerra mundial diversas perspectivas y acontecimientos convergieron para generar un cambio en el modelo del acceso a la ES en varios países. Por un lado, los procesos de industrialización y urbanización contribuyeron a la demanda de una fuerza de trabajo con mayores niveles educativos. Por otro lado, las teorías económicas apoyaban a la inversión en la ES: la teoría del capital humano subrayaba la importancia de las habilidades y del conocimiento de la fuerza de trabajo, asimismo el auge de las corrientes keynesianas promovía un Estado interventor en la economía y la sociedad. Conjuntamente, los enfoques en la justicia social y los derechos humanos empezaron a cobrar más vigencia en este periodo. Esta coyuntura apoyó a que llegara el paradigma de un Estado benefactor, este es un Estado que dirige el desarrollo económico de un país a la vez que busca mejorar y garantizar el bienestar de su pueblo. Para la ES, significó una transición hacia un modelo sociodemocrático del acceso, que proveía oportunidades para más jóvenes en una sociedad. El Estado benefactor mexicano utilizaba la ES como una herramienta para promover tanto el desarrollo económico nacional como la movilidad social para los sectores populares. Se detalla a continuación cada uno de estos factores a nivel general y después para el caso específico de México.

La industrialización moderna y la urbanización de la época de posguerra tenían importantes consecuencias para la ES a nivel mundial y también en México. En primer lugar, la industria moderna requería técnicos y administradores con preparación más allá del nivel bachillerato (Lorey, 1993; Tuirán y Muñoz, 2010). Asimismo, la necesidad de expandir las instituciones legales, políticas y sociales aumentó la demanda para un mayor número de profesionales con ES

(Meyer, 2013). Por su parte, la urbanización resultó en una concentración de la población de tal manera que se pudieron incorporar a más niños y jóvenes a la primaria, secundaria y bachillerato o preparatoria, y por lo mismo, un mayor número de jóvenes terminaban la EMS y cumplían con los requisitos mínimos de entrar al nivel superior (Reimers, 2000). El gran problema era que no todos podían financiar sus propios estudios, y por lo tanto se inició el esquema de subsidiar la ES con el gasto público, en particular para estudiantes talentosos de bajos recursos. Este cambio en el financiamiento que se dio en varios países, más notablemente después de la segunda guerra mundial o bien durante los mediados del siglo pasado, es una de las características más importantes del modelo sociodemocrático del acceso a la ES (Meyer, 2013).

Ahora bien, no sólo influían los fenómenos de la industrialización y la urbanización en la transición a un modelo sociodemocrático del acceso a la ES, sino también las teorías económicas, como la teoría de capital humano y las teorías macroeconómicas keynesianas. La teoría del capital humano fue particularmente influyente en justificar la apertura de la ES a más clases socioeconómicas. Desde un enfoque economicista, Schultz (1961), quien acuñó el concepto de capital humano, expandió la tripartita clásica de los factores de producción (tierra, trabajo y capital) al incluir las habilidades y el conocimiento de los trabajadores. Uno de las implicaciones importantes de su teoría consistía en considerar los gastos en servicios de salud, educación formal y capacitación laboral como inversiones que dieran lugar a mayor productividad de una economía dada (Schultz, 1972). Si bien las críticas a la teoría de capital humano son extensas y no se trata de detallarlas aquí, en su momento era influyente y sigue siendo influyente en algunos círculos. Cabe señalar que de acuerdo con Lorey (1993), hoy la mayoría de académicos consideran que la ES es un factor importante para el crecimiento económico, pero no es tan trascendental como lo habían planteado los de la teoría del capital humano.

Otra teoría que impulsó la intervención estatal y así de manera indirecta el cambio en el modelo del acceso a la ES era la teoría macroeconómica keynesiana. La perspectiva keynesiana puso en tela de juicio la eficiencia del mercado y el mecanismo de precios en asignar recursos y maximizar el bienestar social, destacando la necesidad de intervención del Estado para lograr el pleno empleo (Ayala Espino, 2000). Con el pleno empleo, los individuos demandarían una mayor cantidad de bienes y servicios, entonces habría más producción y más empleo, y así se establecería el círculo virtuoso mediante el gasto público. Los argumentos keynesianos fueron la fundación para el Estado benefactor y el Estado desarrollista, donde el Estado es el conductor del desarrollo y

proveedor del bienestar de la sociedad. Para que el Estado dirigiera adecuadamente el desarrollo y el bienestar, tendría que establecer una relación cercana con las IES para producir una fuerza de trabajo compatible con las necesidades económicas del país a la vez que permitieran la movilidad social para las clases medias y/o bajas.

Las preocupaciones y demandas para la movilidad social también se vieron reforzadas por los temas de la justicia social y derechos humanos que surgieron en la misma época. De acuerdo con Trow (2007), la postura de que la ES era un derecho para los que cubrían los requisitos mínimos de entrada fue un factor importante en el cambio al modelo sociodemocrático y la masificación de la ES. Asimismo, los enfoques en la justicia social destacaban que el origen socioeconómico no debería condicionar o determinar la oportunidad de ingresar a la ES. En la práctica, se retoman dichos argumentos el modelo sociodemocrático para redistribuir la ES mediante subsidios públicos para que sea equitativa y gratuita, o casi gratuita, para la gran mayoría de la sociedad que cumplen con los requisitos de entrada (Meyer et al., 2013); es así que se compensan los obstáculos económicos para las familias con pocos ingresos, sobre todo. Asimismo, el objetivo del modelo es la extensión de la ES a la mayoría de la población, y no necesariamente mejorar la eficiencia o bajar el costo para el Estado.

En el caso de México, el Estado empezó a incorporar intencionalmente a la ES como un factor elemental en sus planes del desarrollo a partir de 1929 con la fundación del Partido Nacional Revolucionario que después sería el Partido Revolucionario Institucional (Lorey, 1993). El Estado mexicano enfatizaba sobre todo la falta de profesionales técnicos para la estructura productiva que se vio modificada por la adopción del modelo de sustitución de importaciones. A la vez reconoció que la creación de la educación técnica podría brindar oportunidades para la clase trabajadora de la sociedad. Una institución emblemática de estos dos objetivos (el objetivo económico de producir más profesionales técnico y el objetivo social de expandir el acceso a los sectores populares) es el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que se fundó en 1936 durante el sexenio cardenista (Lorey, 1993). Además, se fundaron las universidades públicas de Nayarit, Nuevo León, Puebla, Morelos, Colima, Sonora, Veracruz y Guanajuato entre 1926 y 1945 (Hernández Yáñez, 1996).

No obstante, a pesar del discurso y las políticas del gobierno en los años 30 y 40, de acuerdo con Tuirán y Muñoz (2010), solo unas pocas instituciones dominaban el ámbito de la ES, la mayoría públicas y desarticuladas dentro de un modelo con características elitistas. La desarticulación entre

las IES mismas y también entre las IES y el Estado se debía en parte al respeto que tiene el Estado por la autonomía institucional; de esta manera, el Estado fue limitado en planear y coordinar la ES de acuerdo con su visión del desarrollo nacional (Hernández Yáñez, 1996). Si bien el acceso a la ES se abrió en esa época, sería hasta después que realmente se dieron avances en la democratización (Tuirán y Muñoz, 2010). Concretamente, fue hasta el 1945 con la aprobación de la Ley Orgánica de la UNAM que se restauró el carácter nacionalista de la principal universidad pública (Hernández Yáñez, 1996; Tuirán y Muñoz, 2010). Igualmente, la fundación de la ANUIES en 1950 permitió una nueva relación entre Estado e IES como organismo de negociación y coordinación (Hernández Yáñez, 1996). Como resultado, Lorey (1993) señala que los años 40 y 50 eran una época generalmente de paz entre las IES y el Estado y dieron las bases para la masificación de la ES.

La incorporación de las IES como una herramienta del Estado desarrollista y su modelo de sustitución de importaciones permitió la expansión del sistema de ES de una manera más significativa. Además, a finales de los años 50 y durante la década de los 60, la expansión de la ES en México fue nutrida por la teoría de capital humano (Hernández Yáñez, 1996), que a la vez ayudó a satisfacer la demanda por movilidad social de la clase trabajadora. No solo fue la industria que aumentó la demanda para técnicos y profesionales, sino también el desarrollo del Estado en el número y tipo de servicios que proporcionaba (salud, infraestructura, crédito público), así como el crecimiento de la banca y el sector de servicios profesionales en general que crearon demanda para trabajadores con estudios técnicos y superiores en la sociedad mexicana (Fuentes Molinar, 1983). El impacto que se tuvo en el ámbito educativo fue significativo: según los datos de Lorey (1993), los títulos otorgados por las universidades mexicanas creció 75% en los años 30, 64.2% en los 40, 37.8% en los 50, y después explotó con un crecimiento de 118.5% en los años 60. Cabe señalar que las tasas de crecimiento en los títulos otorgados por las IES superaron el crecimiento de la población mexicana en los mismos periodos, por lo tanto no se atribuye el aumento de titulados del nivel superior a la población creciente, sino la expansión impresionante del acceso a las IES en dichos años (Lorey, 1993).

Se puede hablar, entonces, de un modelo del acceso a la ES más abierto en México, incluso para la clase trabajadora, desde los finales de los años 50. Los alumnos tomaron un papel importante en presionar por una política de admisiones de “puertas abiertas” en las IES públicas, o bien colegiaturas bajas o casi gratuitas con estándares flexibles, como la minimización del uso de

exámenes de admisión y antecedentes académicos (Lorey, 1993). Dichas políticas educativas se asocian con la perspectiva de la equidad educativa desde el paradigma distributivo, pues se buscaban redistribuir algunas oportunidades en la ES a los alumnos provenientes de la clase trabajadora a través de políticas de admisiones más abiertas a dicha población, pero no necesariamente incluirlos en la toma de decisiones de la estructura institucional.

De acuerdo con Pansters (2006), los movimientos izquierdistas en las universidades públicas en esta época especialmente dieron fuerza a los dirigentes universitarios que presionaban por estas políticas de mayor acceso. Cabe mencionar que la apertura del acceso a la universidad para los sectores populares fue especialmente fuerte en las universidades autónomas en Puebla, Sinaloa y Guerrero, ya que no sólo incorporaba a los alumnos de bajos ingresos en el ámbito urbano, sino también a algunos jóvenes campesinos que lograron terminar la EMS (Fuentes Molinar, 1988). De esta manera, afirma Fuentes Molinar (1983) que si bien el espacio universitario no fue completamente democratizado ni dominado por alumnos del proletariado y campesinado, sí se abrió de tal forma que:

[a]lumnos originarios de los nuevos estratos asalariados de los servicios y los aparatos gubernamentales, de las fracciones organizadas y con mayores ingresos de la clase obrera, del campesinado medio, o la figura cada vez más común del trabajador-estudiante, dieron a la universidad un marcado, novedoso componente plebeyo. La vieja exclusividad burguesa y pequeñoburguesa ilustrada había pasado a la historia. (p. 54)

El debate de la masificación de la ES constituyó uno de los conflictos más importantes entre el Estado e IES, dando lugar a reformas educativas en los años 60 (Lorey, 1993). Los sexenios de López Mateos y Díaz Ordaz en particular buscaban ligar la formación de los crecientes egresados con las necesidades de la economía nacional; sin embargo, la represión de estudiantes en 1968 sólo empeoró la relación entre el Estado y las IES públicas. En un intento de resolver los conflictos sociales, el presidente Luis Echeverría pretendió crear empleo para los egresados universitarios en el sector público (Looney, 1985), y se estableció el sistema universitario de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para absorber parte de la demanda social de entrar en la UNAM o al IPN. Asimismo, aumentó la capacidad de bachilleratos técnicos con la intención de atenuar la demanda para el mismo tipo de educación al nivel superior, sin embargo los jóvenes no quedaban

satisfechos y muchos buscaban entrar al sistema de ES posteriormente (Lorey, 1993). Por su parte, a pesar de las preocupaciones crecientes en torno a la expansión masiva de la ES, siguió la ampliación de la oferta educativa durante el sexenio de López Portillo, financiada por los ingresos petroleros (Lorey, 1993; Tuirán y Muñoz, 2010). No obstante, el creciente gasto público que permitió la ampliación de la cobertura de la ES se pararía con la crisis financiera en los años 80.

Se puede concluir que el auge del modelo sociodemocrático o abierto del acceso a la ES en México, y en muchas sociedades del mundo, se realizó por la articulación de varios factores y demandas. Por un lado, el Estado mexicano buscó incorporar y vincular el sistema de ES con su agenda del desarrollo nacional que se basaba en el modelo de sustitución de importaciones, objetivo que implicaba no sólo orientar las IES existentes al desarrollismo, sino establecer nuevas IES para diversificar el sistema y producir profesionistas y técnicos con varias capacidades y habilidades. La misma necesidad del Estado de abrir y crear nuevas IES satisfacía la demanda social por una mayor democratización del acceso a la ES pública, particularmente para la clase trabajadora. A pesar de los conflictos entre el Estado y las IES, el periodo entre los años 50 hasta los finales de los años 70 se caracterizaba por una expansión impresionante de la matrícula de la ES y el auge del modelo del acceso más abierto a la misma. De esta manera, el sistema de ES y las políticas que se promovieron se vinculan con la perspectiva de la equidad educativa desde el paradigma redistributivo, ya que se intentaron abrir más espacios para los sectores populares.

Cabe mencionar que si bien la mayoría de la matrícula de la ES se concentraba en la zona metropolitana de la Ciudad de México, hasta uno de cada tres alumnos en 1980 según las estimaciones Fuentes Molinar (1983), también se empezó a fundar IES en otras regiones del país en esta época, creando un verdadero sistema nacional. Debido a que el desarrollo del sistema de ES se vinculó estrechamente con la urbanización e industrialización, no es sorprendente que el Estado estableció la mayoría de nuevas IES en zonas metropolitanas o urbanas (De Garay y Miller, 2014), de tal forma que la ES se extendió hasta a 80 localidades urbanas a los finales de los años 70 (Fuentes Molinar, 1983). Además, durante esta misma década, los institutos tecnológicos federales se extendieron a ciudades medianas y pequeñas para impulsar la industrialización también en dichos espacios a la vez que se proveían oportunidades en regiones con poca oferta educativa (Martínez Rizo, 1993; Ruíz-Larraguivel, 2011). Entre 1970 y 1976 el Estado estableció 31 institutos federales tecnológicos en diferentes regiones del país para este fin industrializador; asimismo creó dos otras modalidades, los institutos tecnológicos agropecuarios y los institutos

tecnológicos de ciencia y tecnología del mar, para apoyar a las entidades federativas cuya producción principal pertenecía a estos sectores (Ruíz-Larraguivel, 2011). Por lo tanto, los institutos tecnológicos federales, junto con las escuelas normales fueron consideradas parte del sistema de ES hasta los años 80, proveían casi las únicas opciones de estudios superiores en espacios no urbanos.

No obstante, es importante señalar que si bien la ampliación del acceso a la ES apoyaba la democratización del sistema de ES, tampoco resolvía la desigualdad educativa del país: es cierto que más jóvenes de sectores populares, sobre todo en el ámbito urbano, pudieron ingresar a la ES debido al modelo del acceso sociodemocrático que respondía a la demanda social y las necesidades económicas del país, pero persistían y siguen persistiendo hasta hoy fuertes brechas en la oportunidad de acceder a las IES entre las clases socioeconómicas, los distintos grupos étnicos y los ámbitos rurales y urbanos. En otras palabras, mientras que se han incorporado más jóvenes de sectores sociales que históricamente no han realizado estudios superiores, todavía los sectores mejores posicionados han podido acaparar las nuevas oportunidades educativas creadas durante momentos de expansión del sistema de ES (Solís, 2014).

2.1.1.3 El modelo neoliberal del acceso a la ES

Frente a las recesiones globales a finales de los años 70 e inicios de los 80, empezó a cobrar vigencia la ideología neoliberal tanto en los países desarrollados como aquellos en vías de desarrollo. América Latina se vio particularmente afectada por las crisis en su región, detonada por la suspensión de pagos de la deuda externa en México en 1982. Los fundamentos de la transición neoliberal enfatizaron una reducción en el tamaño y papel del Estado en la economía a favor de una orientación hacia al mercado, y por lo tanto, la ES ahora tenía que vincularse no con los objetivos económicos y sociales de un Estado desarrollista, sino con las prioridades del mercado global competitivo. Además, por los problemas financieros presupuestarios, el ritmo de la ampliación del acceso a la ES disminuyó.

Meyer et al. (2013) argumenta que el modelo neoliberal del acceso es un regreso al modelo oligárquico, ya que la democratización del acceso no es la prioridad. Por ejemplo, se han experimentado cambios en los criterios de admisiones que han desmantelado las políticas de puertas abiertas y reducido los subsidios para la ES. Por ende, en tanto que se han robustecido los

requisitos de entrada a las IES bajo un esquema meritocrático de admisiones y aumentado la colegiatura para los estudiantes de ambos tipos de IES (públicas y privadas), muchos jóvenes se encuentran excluidos, o en los casos de los países que ofrecen financiamiento vía préstamos educativos, se encuentran significativamente endeudados a la hora de titularse.

Una de las tendencias más importantes en la adopción de la visión neoliberal en el espacio educativo es el énfasis en los beneficios privados. En primer lugar es necesario señalar que la ES crea beneficios privados y públicos independientemente del tipo de institución a que uno asiste y de la fuente de financiamiento (Marginson, 2012). Por el lado privado, la ES puede resultar en salarios más altos, mejor manejo personal de finanzas, una vida más saludable y mejor bienestar subjetivo, entre otros beneficios (McMahon, 2000). Por el lado público o de la sociedad, se plantea que mayores niveles educativos resultan en mayor productividad (Schultz, 1961), y también mejor salud y tasas de fertilidades más bajas (Mauch, 2000). Además existe una correlación con la democracia, de tal forma que las tasas de participación cívica son más altas con mayores niveles de educación (Villa Lever y Rodríguez Gómez, 2003). Por lo tanto, de acuerdo con Carnoy (2005), la educación tiene el potencial de traer consecuencias positivas para múltiples aspectos de la vida; dice el autor que “la salud de la gente y su felicidad, su seguridad económica, oportunidades y estatus social —cada uno— son afectados por la educación” (Carnoy, 2005, p. 1).

El problema con la visión neoliberal de la ES, afirman Slaughter y Rhoades (2009), es que se enfoca demasiado en los beneficios privados que corresponden al individuo en lugar de los numerosos beneficios públicos que no solo se relacionan con mayor productividad económica. Desde la perspectiva neoliberal, se espera que los alumnos y las familias se encarguen de garantizar su propio acceso a y costos de la ES, porque los beneficios son mayormente para ellos mismos. Por lo tanto, el enfoque del Estado neoliberal en sí no es proveer el bienestar social, sino posibilitar que los individuos sean actores económicos eficientes (Slaughter y Rhoades, 2009).

El énfasis en lo privado ha resultado en dos procesos paralelos y relacionados: la exprivatización y la endoprivatización (Guerrero, 1999). El primer concepto de exprivatización refiere a la transferencia de actividades o servicios manejados por el Estado a entidades privadas, suceso que se observa claramente ante la introducción de un mayor número de IES privadas en el ámbito educativo en todos niveles y tipos de ES. Sin embargo, el segundo concepto, la endoprivatización, es de igual importancia para la ES, y refiere al “manejo privado de lo público” (Guerrero, 1999, p.

90). Este proceso explica la transformación interna del Estado, inspirada por el Estado gerencial y la nueva gestión pública, los cuales buscan la eficiencia económica a través de establecer objetivos y metas cuantificables (Aguilar, 2011). Las consecuencias de la endoprivatización es que las IES públicas funcionen de una manera parecida a las instituciones privadas, ya que se suponen que las segundas son más eficientes y de mejor calidad. Además, el otorgamiento del financiamiento público depende en muchos casos del cumplimiento de los objetivos cuantificables de las IES. El resultado general, especialmente en los años 80, era una disminución de la preocupación social de ampliar el acceso a la ES.

Por lo demás, Joshi y Smith (2012) argumentan que la privatización, la descentralización y la expansión de exámenes competitivos en la ES probablemente contribuyen al aumento en las desigualdades existentes entre clases sociales en cuanto a su acceso al espacio educativo (Joshi y Smith, 2012). Primero, el énfasis en la privatización y las fuerzas del mercado tratan a la educación no sólo como un bien, sino un bien privado, en lugar de un bien público o un derecho humano, lo cual minimiza la necesidad de proveer acceso a todos los sectores de la sociedad. Segundo, la descentralización a niveles estatales y municipales de la ES, lejos de otorgar autonomía y control local de la educación, es una forma de renunciar responsabilidad financiera federal. Finalmente, el uso extendido de exámenes competitivos u otras medidas cuantitativas rígidas como el promedio del bachillerato o preparatoria dentro de un sistema estrictamente meritocrático ponen a desventaja ciertos grupos y clases socioeconómicas bajas, como se discutió en el primer capítulo. Por lo tanto, concluyen los autores que la igualdad o equidad en el acceso a la ES no es la prioridad para el modelo educativo neoliberal (Joshi y Smith, 2012).

En el caso de México el cambio al modelo neoliberal ha traído consigo algunas consecuencias importantes para la ES. Las reformas de los 80 y 90 resultaron en el retiro del Estado como el agente del desarrollo, reemplazándolo con el mercado global. Si bien el Estado no se retiró del ámbito educativo, su papel se reconfiguró dentro de él de acuerdo con el cambio de paradigma. Más notable era el enfoque de la inserción exitosa del país en el mercado competitivo mundial, para la cual el Estado tendría que modernizar y re-orientar la ES; lo anterior implicó, entre otras cosas, la privatización, el condicionamiento del financiamiento de las IES públicas por parte del Estado, la tecnificación de la ES y la diversificación del sistema.

La creación de más IES privadas ha sido una de las tendencias más destacadas de la transformación de la ES mexicana desde los años 80 y particularmente desde los años 90. Se crearon más de 400 IES privadas durante los años 90, y aumentaron su porcentaje de la matrícula total de 17% en 1990 a 30% en 2000 (Richardson y Kent, 2002). Estas instituciones han absorbido una parte de la demanda social para mayor acceso a la ES, pero existen bastantes cuestiones y críticas acerca de la calidad de muchas IES privadas, además de sus motivos lucrativos. No obstante, cabe señalar que si bien la tendencia de la privatización de la ES es importante y significativa, el sistema de ES mexicano sigue siendo predominantemente público, ya que un poco más de 70% de la matrícula escolarizada del ciclo escolar pertenece a las IES públicas (SEP, 2015).

Por su parte, el esquema de financiamiento bajo el modelo neoliberal ha dificultado la planeación por parte de las IES públicas, el cual afecta su capacidad de abrir más lugares. Primero, a partir del sexenio presidencial de Carlos Salinas se implementó lo que llama Lorey (1993) un sistema informal de incentivos y castigos para las IES públicas; las instituciones que modificaron sus programas para apoyar las necesidades e iniciativas gubernamentales recibieron presupuestos ajustados por arriba de la tasa de inflación, mientras las que no se vieron afectadas negativamente en su financiamiento. Asimismo, el esquema se ha complejizado entre el otorgamiento de los fondos ordinarios para gastos corrientes y los fondos extraordinarios para programas especiales de tal manera que las coyunturas políticas y económicas cambiantes resultan en incertidumbre acerca de los montos asignados año tras año, lo cual hace difícil la planeación por parte las IES (ANUIES, 2012). En el caso particular de la ampliación del acceso, los subsidios ordinarios son insuficientes para dicho objetivo, asimismo, no existe un plan de financiamiento adecuado a mediano plazo para ampliar la cobertura, equidad y calidad de la ES (ANUIES, 2012).

Finalmente, las estrategias públicas de extender el acceso a la ES en el contexto neoliberal mexicano se han centrado en la tecnificación de la ES y la diversificación del sistema, las cuales se exploran a detalle más adelante. Cabe destacar aquí que ante la llamada inserción de México en la economía global a partir de su entrada en el Acuerdo General de Aranceles y Comercio en 1986 y la firma del Tratado Libre de Comercio de América de Norte en 1994, el Estado buscó que la ES fuera más técnica, con programas de corta duración. Esto dio lugar a la creación de nuevos tipos de IES que diversificaron las opciones dentro del sistema de ES y supuestamente proveerían oportunidades de calidad a jóvenes de sectores que históricamente no han podido acceder a la ES.

De esta manera, el cambio al modelo neoliberal en México no ha significado, ni en términos absolutos ni relativos, menos acceso a la ES. La cobertura, la matrícula y el número de IES son cada vez mayores. Lo que ha cambiado es la estrategia de expandir el acceso a la ES y la composición de la ES en términos de IES. Si en el periodo anterior se aumentó el acceso a la ES a través de un mayor número de lugares en las universidades públicas federales y estatales, así como la fundación de institutos tecnológicos federales, en el modelo neoliberal se ha aumentado el acceso a través de la fundación de una variedad de tipos de IES, la mayoría dentro del subsistema tecnológico y algunas con programas educativos más cortos que las IES tradicionales. No obstante, el establecimiento de más IES no ha resuelto el problema de la desigualdad: la diversificación del sistema de ES ha dado lugar a una segmentación dentro del cual las opciones más deseadas (por ejemplo, las universidades públicas federales y estatales y las IES privadas de las élites) guardan el acceso a través de criterios de admisión rígidos, cuantificados y “meritocráticos”, mientras que las nuevas IES manejan un proceso de admisión más de tipo puerta abierta, es decir, un proceso más flexible y menos competitivo. De esta manera, las políticas dirigidas hacia la promoción de la equidad educativa sigue operando desde el paradigma distributivo, pues se buscan abrir espacios para jóvenes que pertenecen a grupos que históricamente no han podido realizar estudios superiores, pero no necesariamente en las mejores IES. Este modelo jerárquico de IES hace que se canalicen los aspirantes de los sectores menos desfavorecidos a las opciones menos deseadas (por ejemplo, las universidades tecnológicas) y con la peor calidad, mientras que los de las clases mejor posicionadas tienen mayor probabilidad de entrar en las IES de su elección.

En conclusión, el modelo neoliberal del acceso a la ES en México desaceleró la ampliación del sistema que se venía desarrollando durante el periodo del Estado desarrollista. Los problemas presupuestarios resultantes de la crisis financiera eran un factor importante en la reconfiguración del papel del Estado en la ES, así como su expansión, que dio lugar al abandono de una ideología que asigna al Estado la responsabilidad de dirigir el desarrollo y garantizar el bienestar social. Mientras que no se ha dejado de ampliar la cobertura y el acceso a la ES con un modelo con vertientes neoliberales, tampoco existe la misma visión que previamente se tenía con el Estado desarrollista.

2.1.1.4 Conclusiones sobre los modelos históricos del acceso a la ES

Se pueden explicar las transiciones entre los modelos históricos del acceso de la ES en parte por las distintas configuraciones del Estado, las IES y la sociedad, así como los objetivos económicos y sociales del país. En el caso de México, si bien durante la época del modelo oligárquico prevalente en el colonialismo no se utilizó la ES explícitamente como una herramienta económica, sí se la utilizó como un mecanismo para mantener el estatus quo de las clases socioeconómicas, ya que se reservaba el acceso para los jóvenes provenientes de la clase alta o media alta. Algunos jóvenes de las clases populares llegaron a ingresar a las IES, pero fueron excepciones a la regla.

Entre la independencia y la revolución mexicana el Estado mexicano se empezó a dar cuenta de la necesidad de vincular el desarrollo económico y social del país con las IES. Durante el porfiriato, la apertura de la ES fue motivada por las necesidades del desarrollo económico, específicamente los proyectos de infraestructura del país, pero también empezó a ser un mecanismo de movilidad social para algunos cuantos.

Será hasta décadas después de la revolución mexicana que las demandas sociales para una mayor democratización a la ES se visibilizaron en el debate acerca del papel de las universidades en el país. Con la adopción del modelo de sustitución de importaciones, el requerimiento de un mayor número de jóvenes con estudios universitarios convergió con las exigencias para un mayor acceso a la ES. Posteriormente las demandas sociales se convirtieron en un punto de conflicto entre el Estado, las IES públicas y la sociedad, pero el Estado desarrollista pudo seguir expandiendo y satisfaciendo dichas exigencias de la juventud de los sectores populares mediante la ampliación del gasto público y el aparato estatal que duró hasta los años 80.

A partir de la crisis financiera, las reformas neoliberales frenaron la rápida expansión del acceso a la ES y dieron lugar a una reconfiguración de la relación entre el Estado, las IES y la sociedad. Las prioridades de la ES ahora fueron la modernización, tecnificación y diversificación del sistema para apoyar a la inserción del país en la economía mundial, estrategias que ciertamente han abierto más lugares dentro del sistema de ES, tantos privados como públicos, pero no necesariamente son oportunidades educativas de calidad, ni han sido suficientes para cerrar las brechas de participación de la ES entre los distintos grupos de la sociedad y particularmente entre las clases socioeconómicas. Una democratización auténtica del acceso a la ES en el contexto actual no implicaría una simple expansión general del sistema, pero sí un esfuerzo explícito del Estado que

busque incluir a los jóvenes provenientes de situaciones en desventaja a instituciones de calidad, lo cual requiere la formulación e implementación de políticas educativas dirigidas hacia la equidad conceptualizada no solo desde el paradigma redistributivo sino también desde la perspectiva de la participación de los grupos desfavorecidos en el mismo diseño de políticas que pretenden incluirlos al sistema de ES.

2.3 Las políticas educativas para promover la equidad en la ES en México

A pesar de la transición a un modelo con tendencias neoliberales, el tema de cómo aumentar la cobertura, inclusión y equidad en la ES en México no ha desaparecido de la agenda ni el discurso. En este apartado se presenta el énfasis en estos temas en los discursos gubernamentales a través de los planes nacionales, y después se discute como las políticas educativas se han implementado a partir de dichos planes. Se finaliza con un análisis de la evolución de las características de los universitarios en México en los últimos 20 años, para poder averiguar si las políticas educativas dirigidas hacia la equidad han mejorado la desigualdad en el acceso a la ES.

2.2.1 El discurso gubernamental nacional: 1989 al presente

Desde el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994 de la administración de Salinas se encuentran los temas de equidad, apertura y expansión territorial de la ES en el país. En el séptimo capítulo “Educación superior y de posgrado e investigación científica, humanística y tecnológica”, uno de los objetivos primarios era:

Atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad, asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos, con aptitudes para cursar estudios de nivel superior (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 130)

Para lograr lo anterior, el PME puso énfasis en la necesidad de descentralizar y regionalizar la ES, particularmente a través de la creación de nuevas sedes de la educación tecnológica en regiones que necesitaban de este tipo de ES. Asimismo, otra acción que se propuso con el fin de modernizar la ES era impulsar la oferta de modalidades escolarizada y abierta, especialmente para “atender a

sectores de población que no han tenido acceso a este servicio educativo” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 140). De este modo, los temas de equidad y ampliación territorial de la cobertura estaban presentes durante este periodo de cambio en los finales de los años 80 y los inicios de los años 90. Cabe destacar el hincapié en la educación tecnológica, vista como un componente esencial que se requería para acompañar la modernización de la economía.

Tanto el Plan Nacional del Desarrollo (PND) 1995-2000 como el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 del sexenio de Ernesto Zedillo continuó con los mismos enfoques en la educación tecnológica, modalidades no escolarizadas y la descentralización de la ES. Primero, en el PND se destacó la importancia del conocimiento transmitido por la EMS y ES para el desarrollo económico y social nacional, así como la necesidad de vincular la ES tecnológica con el sector productivo y las economías regionales (Poder Ejecutivo Federal, 1996a). El objetivo principal en el PDE 1995-2000 planteó mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la EMS y ES, con la cobertura de “nuevas y mejores oportunidades” siendo el primer tema asunto (Poder Ejecutivo Federal, 1996b, folio 5970). Como la administración salinista, en el PDE se hizo mención de las opciones abierta y a distancia para flexibilizar el sistema de ES y dar acceso a quienes no tienen una IES cercana, así como la descentralización de servicios y creación de nuevas IES públicas por parte de los gobiernos federales y estatales (Poder Ejecutivo Federal, 1996b).

Además, el PDE 1995-2000 propuso cinco criterios para orientar la expansión de oportunidades educativas en el país:

1. Hacerlo con calidad y donde exista un flujo consistente en la demanda;
2. Poner énfasis en el crecimiento de los servicios en las entidades donde los índices de absorción de estudiantes de la EMS y ES sean inferiores al promedio nacional;
3. Desalentar la creación de nuevas instituciones públicas en donde exista capacidad para absorber la demanda, conforme a los criterios de planeación nacional e institucional;
4. Procurar el desarrollo equilibrado de la oferta educativa en relación con las necesidades sociales y las aspiraciones formativas de los educandos; y

5. Considerar los mercados laborales, el desarrollo de las profesiones, los requerimientos del sector productivo, las necesidades tecnológicas, así como las perspectivas del desarrollo regional y local, entre otros aspectos relevantes. (Poder Ejecutivo Federal, 1996b, folio 5968).

Aquí lo que cabe destacar es la preocupación por llevar la ES a entidades donde hacen faltan IES, pero sobre todo por llevarla donde hay demanda sólida y una manera de vincularse con el sector productivo y las necesidades sociales. En el mismo documento también se encuentra una referencia a la igualdad de oportunidades en que se debe basar el proceso de selección de alumnos, pero no conocemos cual es la concepción que tienen de la igualdad de oportunidades.

A partir del Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 del presidente Vicente Fox, es cuando realmente se nota la atención puesta no sólo en el tema de la equidad en general, sino también en las desigualdades territoriales y las desventajas de las poblaciones indígenas en acceder a la ES. Primero se ofrece un reconocimiento de las desigualdades geográficas, socioeconómicas y culturales:

La oferta de educación superior en ciudades de tamaño medio es insuficiente y quienes logran un grado universitario provienen, por lo general, de familias de ingresos medios y altos, aunque existen excepciones. Tampoco existen apoyos suficientes para jóvenes de sectores rurales y urbanos pobres, ni para indígenas. (SEP, 2001, p. 60)

Asimismo, destaca que “la distribución desigual de la calidad de los servicios educativos impide que los mexicanos, con independencia de la cultura, el origen social, la residencia rural o urbana y territorial, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje” (SEP, 2001, p. 65). Estos planteamientos dan lugar a la primera estrategia: el avance en la equidad en la ES mediante mayor cobertura territorial y calidad de las opciones educativas. Además, hay un reconocimiento que la ampliación en sí no garantiza una mayor equidad, ya que dice:

Para incrementar la cobertura con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso de forma tal que su participación en la educación superior corresponda cada vez más a su presencia en el conjunto de la población... (SEP, 2001, p. 183)

A lo largo del documento se enfatizan estos puntos, subrayando una y otra vez la importancia tanto de la geografía como la incorporación de los grupos que históricamente no han podido acceder a la ES. Dos expresiones de este discurso que se detallan más adelante son las universidades interculturales y el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) para disminuir los costos económicos asociados con estudiar la ES—programa que continúa actualmente con el nombre Manutención—. Cabe mencionar que persiste en el documento la importancia de seguir apoyando la creación de modalidades no escolarizadas, así como la diversificación mediante nuevos servicios e IES.

Continúa el hincapié en la equidad en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012 durante el sexenio presidencial de Felipe Calderón: el segundo objetivo para todos los niveles educativos es “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007, p. 11). Entre los objetivos para la ES se incluyeron los siguientes:

1. Aumentar la cobertura de la ES y diversificar la oferta educativa;
2. Impulsar una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género; y
3. Fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales. (SEP, 2007, pp. 34-35).

Las estrategias no se desviaban mucho de las anteriores: nuevas IES, modalidades no presenciales y a distancia, becas para alumnos de grupos vulnerables.

Asimismo, el discurso del PSE 2013-2018 del presidente Enrique Peña Nieto mantiene presente la equidad: el tercer objetivo del programa se orienta hacia la cobertura, inclusión y equidad educativa (SEP, 2013). Ahora se destaca una vinculación explícita con la inclusión, la democratización y la justicia: “sólo una educación que incluya a todos los grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 54). Permanecen las estrategias de los sexenios anteriores como becas, la creación de nuevas IES, la ampliación de IES existentes, educación abierta y a distancia y las universidades interculturales, y agrega un punto explícito sobre la atención a las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes. También se menciona la necesidad de que la oferta educativa sea

relevante para el contexto en que se inserta, así como el aumento de oportunidades en regiones donde hay pocas.

En resumen, los problemas de la desigualdad en la cobertura entre grupos y regiones han estado presentes en el discurso gubernamental desde el sexenio salinista con un enfoque en el subsistema tecnológico, el cual dio continuidad el sexenio zedillista; asimismo la propuesta de modalidades no escolarizadas estaba bastante presente con estas dos administraciones. Pero es a partir del 2001, con el sexenio foxista, que empezamos a observar un discurso aún más explícito sobre los temas de equidad mediante propuestas para grupos vulnerables, como PRONABES y las universidades interculturales, por ejemplo. El discurso se vuelve aún más claro acerca de la equidad e inclusión con base en dimensiones socioeconómicas, culturales y territoriales con las administraciones de Calderón y Peña Nieto. Cabe mencionar que en la perspectiva gubernamental se concibe la equidad educativa desde el paradigma distributivo, pues se pretende aumentar la cobertura, abrir más espacios en el sistema de ES para jóvenes de grupos vulnerables y/o apoyarlos con compensación económica.

2.2.2 Las políticas educativas para la equidad al nivel superior

A partir de este discurso en los planes nacionales, ¿cuáles son las políticas educativas principales que resultaron, y qué tan efectivas han sido en promover la equidad en la ES? Primero se reseñan las estrategias de las políticas educativas en aumentar la cobertura e inclusión en la ES, y después se presenta una discusión sobre su efectividad en lograr este fin.

Como se presentó anteriormente, previo a los años 90, los dos tipos de IES que existían eran las universidades con licenciaturas profesionales y los institutos tecnológicos federales³¹, la mayoría de la cual se ubicaba y se sigue ubicando en zonas metropolitanas debido a su relación con la urbanización e industrialización, aunque algunos de los institutos tecnológicos federales se ubicaron en ciudades medianas y pequeñas. De acuerdo con las propuestas en el PME 1989-1994, fue hasta la década de los 90 que se intensificaron la desconcentración y diversificación de la ES a través de políticas que promovían cambios en los tipos y niveles de IES, sobre todo en el subsistema tecnológico (Richardson y Kent, 2002). En adición de descentralizar los institutos

³¹ Las escuelas normales, que no se exploran a profundidad aquí, se incorporaron a la ES en el 1984.

tecnológicos federales, se crearon los institutos tecnológicos estatales y universidades tecnológicas como nuevos tipos de IES dentro del subsistema tecnológico (Richardson y Kent, 2002), los cuales incrementaron la capacidad del sistema de ES a la vez que se buscaba vincularlos con las prioridades nacionales de ciencia y tecnología frente la inserción del país en la sociedad y economía global (Villa Lever y Rodríguez Gómez, 2003). Las universidades tecnológicas, ubicadas en regiones con poco acceso a la ES y con programas educativos de corta duración (dos años), están dirigidas a la incorporación de jóvenes de bajo nivel socioeconómico y pocas oportunidades educativas (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Posteriormente en el sexenio foxista se crearon las universidades politécnicas para que pudieran continuar sus estudios los egresados de las universidades tecnológicas (Mendoza-Rojas, 2015).

Por lo tanto, la mayor parte del crecimiento de la matrícula de ES en las últimas décadas se debe al subsistema tecnológico: en los años 90, se establecieron unas 118 nuevas IES tecnológicas (Richardson y Kent, 2002; Rodríguez-Gómez y Casanova-Cardiel, 2005), de tal forma que el subsistema tecnológico aumentó su porcentaje de la matrícula total de la ES desde 20% a 36% entre los años 1990 y 1999 (Villa Lever y Rodríguez Gómez, 2003). La tendencia ha seguido en el siglo XXI con la creación de 73 IES tecnológicas durante el sexenio foxista, 122 durante el sexenio calderonista y 25 durante los primeros dos ciclos escolares del sexenio de Enrique Peña Nieto (Mendoza-Rojas, 2015). Varias de las IES tecnológicas creadas se ubican en ciudades pequeñas y medianas, e incluso en algunos casos hasta en ámbitos no urbanos y de bajos recursos, con el fin de ampliar geográficamente la cobertura de ES y atender a poblaciones en regiones con escasa oferta de ES.

Por su parte, la universidad intercultural, creada para diversificar el sistema e incrementar la cobertura de la ES para regiones con baja oferta, se dirige específicamente a las poblaciones indígenas. Desde el 2003, se han inaugurado 12 universidades interculturales en distintas entidades federativas, típicamente en municipios no urbanos con baja oferta educativa y alta densidad de población indígena. La matrícula de las universidades interculturales es poco significativa en el sistema de ES, pues para 2011 representaba el 0.2% de los estudiantes de este nivel según las estimaciones de Didou Aupetit (2011a). Además, hay dudas acerca del financiamiento y calidad de las universidades interculturales, y argumenta Schmelkes (2008) que tanto el gobierno federal como los gobiernos estatales han utilizado la creación de las universidades interculturales como

un mecanismo conciliatorio para las poblaciones indígenas que cada vez más critican públicamente al gobierno y las políticas públicas que les excluyan y discriminan.

Otra política implementada durante el sexenio foxista que se mencionó anteriormente es PRONABES que es un programa de becas para jóvenes de bajos ingresos, distribuidas mensualmente a los alumnos. Si bien las becas PRONABES, ahora Becas de Manutención, ayudan a solventar los costos asociados con estudiar para los que enfrentan más obstáculos económicos, es un programa que apoya a la permanencia en la ES y no el ingreso, ya que uno solicita la beca una vez aceptado en una IES. En otras palabras, no se dirige hacia el primer aspecto de la equidad (el acceso) sino a la permanencia a través de la compensación económica cuando los jóvenes ya están matriculados en las IES.

En cuanto a las modalidades no escolarizadas, si bien han sido promovidas desde el sexenio salinista, fue hasta la administración de Calderón que se empezó a difundir con más fuerza como opción para poblaciones ubicadas fuera de zonas urbanas y metropolitanas sin acceso a una IES física y estudiantes no tradicionales. Se aumentó ligeramente la matrícula no escolarizada en IES públicas entre 2001 y 2006, con la mayoría de estudiantes concentrada en unidades descentralizadas de la Universidad Pedagógica Nacional (Mendoza-Rojas, 2015), las cuales tienen presencia en algunos espacios rurales. En el sexenio calderonista se dio más impulso a dicha modalidad, con la fundación en 2008 del Sistema Nacional de Educación a Distancia (Pariente, 2010) y después la Universidad Abierta y a Distancia de México en 2012, cuyos alumnos son principalmente mayores de 22 años y pueden ubicarse en cualquier parte de la república (Mendoza-Rojas, 2015). La modalidad no escolarizada puede ser una opción para alumnos de bajos recursos económicos que no pueden asistir a una IES por razones laborales, su ubicación geográfica o alguna otra razón, pero hay dudas en cuanto a su alcance de ampliar el acceso a la ES debido a que las inversiones costosas en la tecnológica han sido difícil de mantener y en ocasiones se vuelve obsoleta (Pariente, 2010), así como su efectividad como modelo autodidáctico para los que tienen rezago educativo, que también suelen ser personas de bajo nivel socioeconómico (Guzmán Gómez, 2014).

Aunque no se ha explicitado el aumento de la oferta privada en los documentos nacionales sobre el desarrollo educativo, cabe mencionar que el Estado también ha permitido un crecimiento de las IES privadas en el sistema de ES como un mecanismo de absorción ante la insuficiente oferta de

las IES públicas (De Garay, 2013). Mientras que se ha aumentado considerablemente el número de IES privadas, la mayoría son pequeñas (Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez y Pérez García, 2009), y no han constituido un incremento significativo en la proporción de matrícula en IES privadas, la cual sólo creció de 29.4% en 2000 a 32.4% en 2010 (De Garay, 2013). No hay investigación sobre el papel de IES privadas en espacios no urbanos o rurales con poco acceso a la ES, pero en su análisis de las tendencias de la matrícula de ES, Ortega Guerrero y Casillas Alvarado (2013) afirman que la oferta privada ha aumentado levemente su oferta en zonas no metropolitanas desde el 2005, aunque las IES públicas siguen proporcionando la mayor oferta de ES en dichos espacios. Cabe mencionar que los autores concluyen que tanto la oferta pública como la privada son de baja calidad en zonas no metropolitanas del país (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013).

Finalmente, otra estrategia que ha surgido para ampliar la cobertura de manera territorial es la creación de nuevas sedes de las UA federales y estatales de carácter público, la cual es el enfoque de esta investigación y será explorada en el siguiente capítulo. Aquí basta mencionar que la expansión de las UA tiene una larga tradición, en algunas instituciones desde antes de los mediados del siglo pasado, pero se ha acelerado a partir de los años 90 y especialmente desde el 2000, con el establecimiento de fondos públicos federales explícitos para este fin en el 2008.

En síntesis, las políticas educativas que se han implementado a partir de los años 90 con el fin de promover la equidad desde la perspectiva del paradigma distributivo, se enfocan en ampliar la cobertura e inclusión a la ES a través de la diversificación del sistema. Esta diversificación ha incluido la creación de nuevas IES públicas (institutos tecnológicos estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales), la ampliación de sistemas ya existentes (la descentralización de los institutos tecnológicos federales, la expansión de las UA), un aumento del papel de las IES privadas como táctica para absorber la demanda creciente y la flexibilización del sistema mediante la promoción de modalidades no escolarizadas. La expansión diversificada del sistema de ES ha buscado ampliar la cobertura en general, pero también ha habido discurso acerca de la importancia de desarrollar políticas que se dirigen hacia las poblaciones que menos acceso han tenidos, así como un reconocimiento de las desigualdades en la distribución territorial de las oportunidades educativas.

2.2.3 *¿Hay mayor equidad educativa a partir de las políticas implementadas? Un breve análisis*

¿Hasta qué punto estas políticas educativas implementadas a partir de los años 90 han ampliado la equidad en el sistema de ES mexicano? Aquí se presentan algunos análisis para dar cuenta de la evolución de la equidad en la ES, sobre todo el primer aspecto del acceso³², particularmente para los jóvenes de sectores desfavorecidos. Los análisis son a nivel nacional y exploran la evolución de las características básicas de quiénes acceden a la ES a partir de 1992 hasta 2014.

Como se presentó en el primer apartado del capítulo, aún existen brechas en la participación de la ES según estrato socioeconómico, tamaño de localidad y origen étnico. Lo que se trata de hacer en el análisis es comparar, hasta donde permitan los datos, las desigualdades a través del tiempo, para poder averiguar si las políticas han mejorado las desigualdades, pues aunque todavía están presentes pudieran haber sido reducidas comparadamente con las desigualdades en los años anteriores.

Utilizando de nuevo los datos de ENIGH, se comparan las desigualdades en la participación en la ES para los años 1992, 2000 y 2014. El interés es analizar la efectividad de las políticas educativas así como la expansión de la ES a partir de los años 90; sin embargo, no se aplicó la ENIGH en el 1990, sino el 1992. Se usa la ENIGH del 2000 como un punto intermedio, y se extiende hasta la de 2014 para poder tener los datos más actualizados disponibles. Cabe recordar que este periodo de tiempo también cubre el final del sexenio de Salinas (1988-1994), el sexenio de Zedillo (1994-2000), los dos sexenios panistas de Fox y Calderón (2000-2006, 2006-2012), y los dos primeros años del sexenio de Peña Nieto (2012-2018). Se analizaron las personas entre 19 y 23 años que reportaron estar estudiando en alguna IES universitaria, tecnológica o normal en el momento en que se aplicó la encuesta, o quienes ya habían terminado la ES en alguna de dichas IES. Las variables disponibles en los diferentes años de la ENIGH permiten comparar a largo plazo las desigualdades entre jóvenes en términos de su nivel económico (medido por el quintil de ingresos a que pertenece)³³ y espacios urbanos y rurales (por el tamaño de localidad de residencia). Desafortunadamente, los datos de las ENIGH de 1992 y 2000 no permiten un análisis del tipo de

³² Si bien la equidad educativa engloba más que el acceso a la ES, por límites de los datos nacionales sólo se explora este aspecto aquí.

³³ Se crearon los quintiles económicos con base en los ingresos del hogar per cápita, variable que ha sido utilizada en la investigación de desigualdad económica en México (Cortés 2003; 2006; 2010), y adaptada en la investigación sobre la desigualdad educativa y social (Bracho, 2002; Bracho y Zamudio, 1997; Silva Laya, 2012).

IES que asisten (universitaria, tecnológica o normal), ni de la población indígena por falta de estas variables y/o su claridad en los cuestionarios.

Primero se observan en el Cuadro II.4 las diferencias en la participación en la ES de las poblaciones de jóvenes entre 19 y 23 años según los quintiles económicos. Por ejemplo, los datos indican que solo 1.12% de jóvenes entre 19 y 23 años pertenecientes al quintil más bajo pudo participar en la ES en 1992, mientras 32.51% de jóvenes del quintil más alto pudo participar. Los porcentajes de participación han aumentado para todos los quintiles desde entonces, pero las diferencias entre los primeros y quintos quintiles no han disminuido: en 1992 la diferencia fue de 31.39 puntos porcentuales, brecha que aumentó a 41.87 puntos porcentuales en 2000, y hasta 51.25 puntos porcentuales en 2014. Es decir, si bien hay más participación en la ES en general para todos los estratos económicos, la desigualdad entre los más pobres y más ricos ha aumentado. Lo anterior refleja el acaparamiento de oportunidades por parte del quintil más alto (Solís, 2014).

Cuadro II.4 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participan en la ES según quintil de ingresos de hogar por persona en 1992, 2000 y 2014

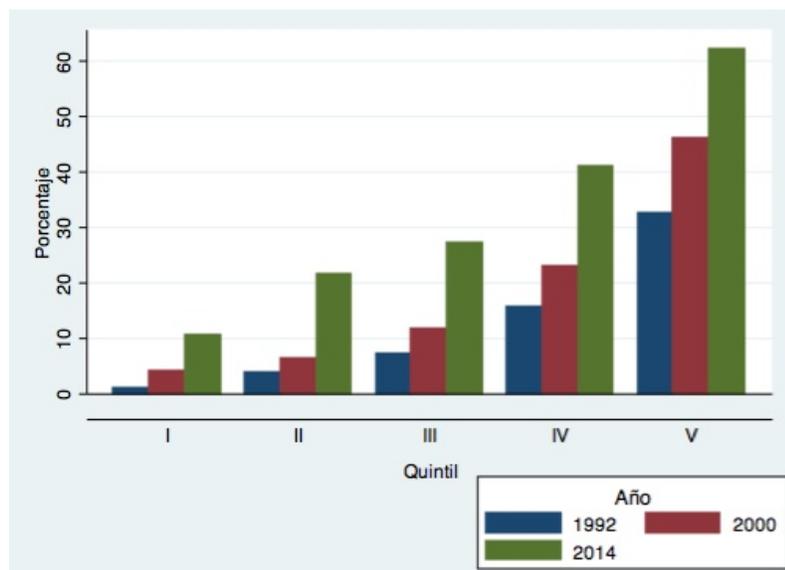
Quintiles	1992	2000	2014
I	1.12	4.08	10.66
II	3.98	6.45	21.72
III	7.22	11.75	27.08
IV	15.56	22.90	40.89
V	32.51	45.95	62.01

Nota: El primer quintil es el más bajo en términos del ingreso de hogar per cápita y el quinto es el más alto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 1992, 2000 y 2014 (INEGI, 1992, 2000, 2014).

Dicho de otra manera, mientras que es importante notar que la expansión en la cobertura de la ES ha beneficiado a todos los quintiles económicos, la participación del quintil más alto ha incrementado más rápido que la participación del quintil más bajo, de tal forma que el aumento de la cobertura de ES ha favorecido mayormente a los mejores posicionados económicamente de la sociedad, como se puede apreciar en la Gráfica II.5.

Gráfica II.5 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participan la ES según quintil de ingresos de hogar per persona, 1992, 2000 y 2014



Nota: El primer quintil es el más bajo en términos del ingreso de hogar per cápita y el quinto es el más alto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 1992, 2000 y 2014 (INEGI, 1992, 2000, 2014).

También se analizaron los cambios en las desigualdades entre jóvenes de espacios urbanos y rurales, según la localidad de residencia de los jóvenes. Los resultados son similares a los del nivel de ingresos; como se presenta en el Cuadro II.5, mientras que fueron 19.65 puntos porcentuales de diferencia entre la participación de jóvenes de localidades urbanas (100,000 habitantes o más) y jóvenes de localidades rurales (menos de 2,500 habitantes) en 1992, se aumentó la diferencia a 25.83 puntos porcentuales en 2000 y 29.98 puntos porcentuales en 2014.

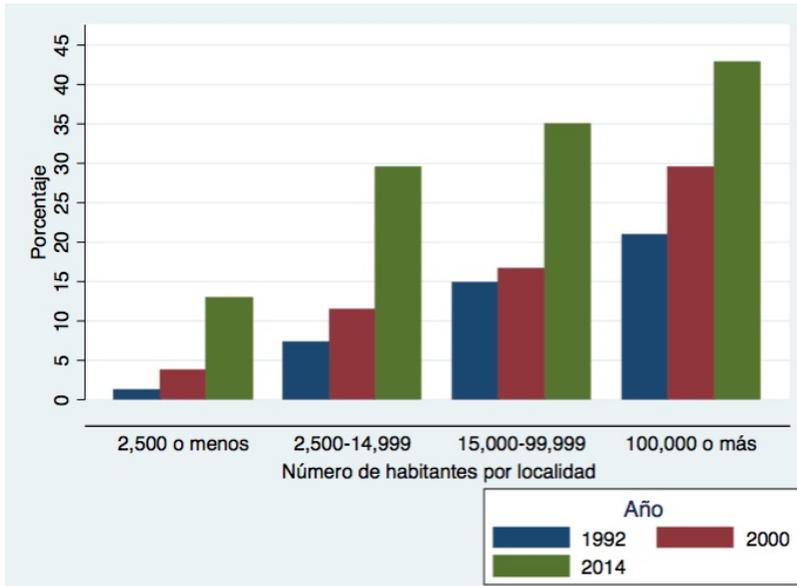
Cuadro II.5 Proporción de jóvenes entre 19 y 23 años que participaban en la ES según tamaño de localidad de residencia, 1992, 2000 y 2014

Tamaño de localidad	1992	2000	2014
Menos de 2,500 habitantes	1.26	3.71	12.87
2,500-14,999 habitantes	7.32	11.46	29.43
15,000-100,000 habitantes	14.78	16.61	34.90
100,000 habitantes o más	20.91	29.54	42.85

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 1992, 2000 y 2014 (INEGI, 1992, 2000, 2014).

Se puede apreciar la evolución de las desigualdades visualmente en la Gráfica II.6.

Gráfica II.6 Porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años que participaban en la ES según tamaño de localidad de residencia, 1992, 2000 y 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ENIGH 1992, 2000 y 2014 (INEGI, 1992, 2000, 2014).

En conclusión, los análisis anteriores sugieren que aunque jóvenes de diferentes niveles económicos y localidades de distintos tamaños incrementaron su participación en la ES entre 1992 y 2014, la expansión de la cobertura especialmente favoreció a los grupos más privilegiados y urbanos. Estas conclusiones apoyan a la hipótesis de MMI, mencionada en el primer capítulo³⁴. Lo anterior indica que quizá las políticas educativas que se han implementado para promover la equidad (conceptualizada como mayor participación de los sectores más desfavorecidos de la sociedad), no han sido suficientemente intencionales en incorporar a los que menos acceso han tenido; participan más en términos de números absolutos, pero la brecha entre el acceso para los más pobres y más ricos, así como entre los jóvenes de localidades urbanas y rurales, ha aumentado.

³⁴ Dados los límites de los datos, un análisis de la hipótesis EMI no fue posible.

Conclusiones

El capítulo dio inicio con una contextualización de las desigualdades actuales que existen en el acceso a la ES. Si bien la cobertura de la ES ha aumentado a través de un mayor número de lugares dentro del sistema educativo, la cobertura de la ES en México es bastante baja en comparación con otros países. Además de que hay relativamente pocos lugares, hay desigualdades importantes en quiénes acceden a dichos lugares. Los análisis de datos más actuales de ENIGH, representativos a nivel nacional, sugieren que las desigualdades más grandes en cuanto al acceso a la ES son entre jóvenes de distintos estratos socioeconómicos (alto a medio alto y bajo a medio bajo), de diferentes tamaños de localidad (urbano y rural) y origen étnico (indígenas y no indígenas). Debido a que tienen menor probabilidad de entrar a la ES los jóvenes de bajos recursos, de ámbitos rurales e indígenas, es necesario que se dirijan las políticas educativas hacia dicha población.

Para entender el desarrollo del acceso a la ES en México y las desigualdades actuales en el sistema, se reseñó la evolución de los diferentes modelos de acceso, primero el modelo oligárquico durante el colonialismo, el modelo con características sociodemocráticas durante los años 50 a 70 y el modelo neoliberal a partir de los 80. Se dio un gran paso a la apertura de la ES durante los mediados del siglo XX, debido a la industrialización y urbanización, así como la demanda social y el financiamiento del estado. El cambio al paradigma neoliberal puso como prioridades la modernización y tecnificación del sistema de ES, dando lugar a una diversificación del sistema que ha creado más y diferentes tipos de IES y programas educativos.

Tanto los planes y programas nacionales de la educación como las políticas educativas a partir de los años 90 han pretendido enfatizar y priorizar una mayor cobertura, inclusión y equidad en el sistema de ES; sin embargo, hay dudas acerca de la calidad de las nuevas IES que se han creado. A primera vista, las nuevas oportunidades parecen promover una democratización del sistema por abrir más lugares, supuestamente para los que menos acceso han tenido. No obstante, se ha argumentado que las nuevas opciones (como las IES tecnológicas, las interculturales y las privadas creadas con fines lucrativos para absorber la demanda) son de segunda; es decir, o son de baja calidad o no figuran en las preferencias de los alumnos (Guzmán Gómez, 2014; Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013; Silva Laya y Rodríguez, 2012).

Asimismo, la expansión del sistema de ES no ha disminuido las brechas del acceso y participación en la ES entre distintos grupos de jóvenes en la sociedad. Los análisis presentados indican que si

bien todos los grupos socioeconómicos han aumentado su participación en la ES en las últimas dos décadas, la brecha entre los más pobres y más ricos, así como los de ámbitos rurales y urbanos, ha aumentado de tal forma que la expansión de cobertura ha beneficiado a los más favorecidos en lugar de los menos favorecidos. Utilizando el término de Solís (2014), lo que ha ocurrido es un acaparamiento de oportunidades por los sectores más privilegiados de la sociedad mexicana.

Entonces, si bien las políticas dirigidas hacia la creación de nuevas opciones de IES han permitido mayor matrícula, ¿hasta qué punto podemos hablar de la equidad educativa? En un contexto de políticas educativas que han resultado en más IES que nunca, no se ha cerrado suficientemente las brechas existentes en cuanto al acceso a la ES. Segundo, la diferenciación de tipo y calidad de IES dentro el sistema educativo podría ser un mecanismo de mantener el estatus quo, de tal forma que la segmentación hace que los más privilegiados siguen aprovechando las mejores oportunidades públicas y privadas dentro del sistema, mientras que los que menos tienen están canalizados hacia las opciones de peor calidad y/u opciones que no desean. Quizá lo que se observa en los mejores casos es una democratización parcial con avances hacia la equidad, y en el peor de los casos una democratización y equidad ilusoria que parecen fomentar un sistema de ES más incluyente, pero en la actualidad siguen reproduciendo de alguna manera las desigualdades socioeconómicas en la sociedad.

CAPÍTULO III. La expansión territorial de las universidades autónomas públicas mexicanas y la equidad educativa: el panorama nacional y el caso de la BUAP

De acuerdo a los análisis realizados en el capítulo anterior, las mayores desigualdades actuales en cuanto al acceso a la ES son entre jóvenes de los estratos socioeconómicos más altos y más bajos, asimismo entre los jóvenes de ámbitos urbanos y rurales, de tal forma que los que tienen menos probabilidad de tener la oportunidad de cursar estudios universitarios son jóvenes de bajos ingresos en zonas rurales o semirurales. En México, este factor geográfico es particularmente importante, ya que la oferta educativa del nivel superior históricamente se ha caracterizado por varias desigualdades geográficas, entre entidades federativas, regiones del país y espacios con diferentes niveles de urbanización. Por ende, lograr una mayor equidad en el sistema de ES implica prestar atención a las desigualdades territoriales que existen, y particularmente a los jóvenes de regiones alejadas de los centros urbanos que no cuentan con una oferta consolidada de la ES.

En este capítulo se explora una estrategia específica de aumentar la equidad de la ES de manera geográfica: la expansión territorial de las UA³⁵. Si bien algunas IES tecnológicas se han instalado en regiones no urbanas y/o con poco acceso a la ES, además de las escuelas normales rurales que históricamente han sido las únicas opciones de realizar estudios superiores para algunas poblaciones rurales, la expansión reciente de las UA es importante por la demanda que tienen estas instituciones a nivel nacional, así como la calidad que tienen comparada con otras opciones de IES. No obstante, no se ha examinado la expansión territorial de las UA en lo referente a su posible contribución a la equidad educativa del nivel superior.

Las preguntas a las que se busca dar respuesta en este capítulo son mayormente relacionadas con el primer elemento de la equidad educativa: el acceso. ¿Cómo se caracterizan las poblaciones de los municipios donde se instalan las nuevas sedes regionales, que supuestamente tendrán mayor oportunidad de entrar a la ES? ¿Cuáles son sus condiciones socioeconómicas y educativas? Se exploran las mismas cuestiones para el caso específico de la BUAP, y además se examinan las características de educación a las cuales dan acceso las sedes regionales en cuanto al contenido (oferta académica) y la calidad docente (contrataciones y niveles educativos). Asimismo, se

³⁵ Se refiere a las UA federales y estatales de carácter público.

explora el segundo elemento de la equidad educativa, la compensación, en las sedes regionales de la BUAP. Además, la reseña histórica de la política de regionalización de la BUAP y su estructura organizativa actual arrojan luz sobre el aspecto de la equidad relacionado con la participación democrática que se debe proporcionar a los sujetos beneficiarios (alumnos y comunidad) de dicha política.

Por ende, se organiza el capítulo en dos apartados principales. En el primero, se examinan las tendencias del proceso de expansión de las UA a nivel nacional, notando en particular la temporalidad y las características de los municipios donde se han instalado. En el segundo apartado, se presenta a detalle el caso de la BUAP y las 16 sedes regionales que se han fundado en el interior del estado de Puebla. Primero se reseñan los antecedentes y el desarrollo de la política institucional de regionalización, y después, a partir de un análisis de las características de los municipios y de la educación que la universidad lleva a dichos municipios, se ofrece una primera valoración sobre la potencial que tienen las sedes regionales para promover la equidad en la ES en los municipios donde se ubican.

3.1 La expansión territorial de las UA: tendencias nacionales³⁶

La expansión de las UA es una estrategia de política educativa relativamente nueva, ya que las políticas educativas a partir de los años 90 han priorizado la creación de nuevas IES públicas particularmente dentro del subsistema tecnológico. Cada UA, tanto federal como estatal, ha llevado un proceso de ampliación territorial de su oferta académica mediante el establecimiento de sedes ubicadas fuera del municipio donde se encuentra el campus principal. No obstante, los procesos son bastante heterogéneos entre instituciones e incluso pueden variar dentro de una misma. A continuación se describe brevemente el problema de las desigualdades territoriales en el acceso a la ES, y el papel reciente de las UA en atenderlas. Después se presentan las tendencias nacionales de la expansión territorial de las UA, las cuales se desarrollaron en los trabajos de Mejía Pérez y Worthman (2015, 2016), con enfoque en el número de sedes de las UA, la temporalidad de su fundación y las características de los municipios donde se instalan.

³⁶ Este apartado se basa en dos trabajos hechos en coautoría por la autora; el primero es una ponencia presentada el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa el 20 de noviembre de 2015 en Chihuahua, México (Mejía Pérez y Worthman, 2015) y el otro es un manuscrito no publicado que actualmente está en espera de dictaminación en una revista arbitrada (Mejía Pérez y Worthman, 2016).

3.1.1 Las desigualdades territoriales en el acceso a la ES en México

Hasta los años 70, la matrícula de la ES se centralizaba casi exclusivamente en la zona metropolitana de la Ciudad de México, cuando alrededor del 80% de los estudiantes universitarios asistía a una IES en el Distrito Federal (Brunner et al., 2008). Desde entonces se han dado grandes pasos hacia la desconcentración geográfica de la oferta de ES fuera de la Ciudad de México: aún es la entidad federativa con más estudiantes, pero su proporción es mucho menor, aproximadamente un 15.8% de la matrícula del país para el año escolar 2014-2015 (SEP, 2015). Dos instituciones públicas, la UNAM y el IPN, concentran alrededor de 38.6% de toda la matrícula en el Distrito Federal (SEP, 2015).

Mientras que la oferta educativa ha logrado salir de la capital del país, persisten fuertes desigualdades regionales. La brecha más marcada en la cobertura se observa entre las regiones del centro y norte del país y las regiones occidente y sureste: mientras que en la zona centro³⁷ se reporta una tasa bruta de escolarización del 41.6%, las zonas occidente y sureste cuentan con tasas de cobertura de 29.6% y 26.1%, respectivamente (SEP, 2015)³⁸. Por su parte, las zonas noreste y noroeste están arriba del promedio nacional, a 35% y 38.6%. Según Guzmán Gómez (2014), estas desigualdades regionales se explican en parte por las diferencias socioeconómicas entre los estados y por el nivel de apoyo que otorgan los gobiernos estatales para fomentar la oferta de nivel superior en sus respectivas entidades federales.

Pero además de las desigualdades entre entidades federativas y regiones del país, la concentración de las IES en espacios metropolitanos, donde se ubica más de 75% de la matrícula de la ES (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013), ha obstaculizado el acceso a la ES para ciertos sectores de la sociedad. Si bien ciertas instituciones han atendido a la población no urbana, más notablemente

³⁷ Las zonas según la SEP son:

- 1) Centro: Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.
- 2) Occidente: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Querétaro y Zacatecas.
- 3) Sureste: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.
- 4) Noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas.
- 5) Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Durango.

³⁸ La tasa bruta de escolarización toma en cuenta ambas modalidades (escolarizada y no escolarizada).

los institutos tecnológicos y escuelas normales rurales, una mayor parte del desarrollo de la ES se ha dado en zonas metropolitanas y urbanas, de tal modo que plantean Gil Antón et al. (2009) que “el factor de atracción que jugaba el Distrito Federal se ha desplazado—y con mayor énfasis—a las capitales o zonas conurbadas de los estados” (p. 236). Debido a que las regiones rurales del país se caracterizan por pobreza, marginación y una falta generalizada de acceso a servicios, la desigualdad en el acceso a la ES entre espacios rurales y urbanos también guarda una relación con lo socioeconómico: según Brunner et al. (2008), al inicio del siglo XXI, mientras un 45% de jóvenes entre 18 y 24 años provenientes de clase media y media alta en entornos urbanos asistía a alguna IES, solo 3% de jóvenes provenientes de zonas rurales y marginadas podía ingresar a la ES. Los análisis del capítulo anterior sugieren que dicha relación perdura, ya que el 70% de jóvenes entre 19 y 23 años de la clase alta en localidades urbanas estaba matriculado o se había titulado de alguna IES, comparado con el 8% de los jóvenes más pobres de localidades rurales (INEGI, 2014). Además de que existe poca o nula oferta de ES en dichas regiones rurales y marginadas, la mayoría de la población tampoco cuenta con los recursos suficientes para poder trasladarse a donde se ubican las IES.

En parte como respuesta a dicha problemática, la expansión de las UA a través de nuevos planteles o sedes regionales se empieza a observar realmente a partir de los años 90 (De Vries y Álvarez Mendiola, 2005), aunque algunas UA federales y estatales habían contado con sedes en varias ubicaciones, sobre todo en zonas metropolitanas y urbanas, desde los años 70 o antes, tales como la UNAM, la UAM y la Universidad Veracruzana (UV). Debido a que las políticas educativas nacionales a partir de los años 90 apostaban por aumentar la cobertura de la ES de manera general y territorial a través de la creación de nuevas IES públicas, mayoritariamente en el subsistema tecnológico, la expansión de la capacidad de las UA, particularmente las estatales, no fue priorizada de la misma manera (Galaz Fontes y Sevilla García, 2006). Fue apenas que esta estrategia se concretó a nivel nacional a través de fondos extraordinarios que apoyan la ampliación de las UA: en 2008 se creó el Fondo de Ampliación de Oferta Educativa que suministró recursos para la creación de nuevas sedes de IES públicas, y dicho fondo se conoció después como el Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior y posteriormente como el Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Superior (SES, 2015), los fondos del Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior son para cuatro fines:

crear nuevas sedes, crear nuevos programas educativos, incrementar la matrícula de nuevos programas educativos a nivel licenciatura, de los cuales aún no ha egresado ninguna generación e incrementar la matrícula en programas educativos acreditados por una buena calidad.

No se han investigado los posibles efectos de la expansión territorial de las UA, sobre todo en regiones con poco acceso a la ES. En general las UA cuentan con una demanda sumamente más alta que las otras opciones del nivel superior (Guzmán Gómez, 2014; Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013), en gran parte por su prestigio y calidad, además de que tienen más programas acreditados que las IES tecnológicas (Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013). Sumando esto al hecho de que los jóvenes de bajos recursos y con poco acceso a ES reportan que las opciones que se les han ofrecido (las IES tecnológicas, modalidades a distancia, privadas de baja calidad y universidades interculturales) no son de su primera elección (Guzmán Gómez, 2014; Silva Laya y Rodríguez, 2012), se abren nuevas posibilidades atractivas con las sedes regionales de las UA.

3.1.2 Las tendencias nacionales de la expansión territorial de las UA

Para entender las tendencias y características de la expansión territorial de las UA, primero Mejía Pérez y Worthman (2016) identificaron el número de sedes regionales por cada una de las 38 UA federales y estatales que existen en el país a partir del Anuario Estadístico 2014-2015 de la ANUIES e información disponible en las páginas web de las UA. Como se puede apreciar en el Cuadro III.1, en total se logró identificar 227 sedes, y el número de sedes por UA varía desde una hasta 17. Cabe destacar que la BUAP se encuentra dentro de las tres UA con mayor número de sedes.

Cuadro III.1 Número de sedes regionales por UA

Número de sedes regionales	UA
1	Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Juárez del Estado de Durango
2	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez
3	Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma del Carmen, Universidad de Quintana Roo
4	Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad de Colima, Universidad de Guanajuato, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nuevo León
5	Universidad Autónoma de Chihuahua, UAM, Universidad Autónoma de Querétaro
6	Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Sonora
7	Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Tabasco
9	Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Tlaxcala, UNAM
12	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Chiapas
13	Universidad de Guadalajara
14	BUAP ³⁹
17	Universidad Autónoma del Estado de México, UV
227	Total

Fuente: Mejía Pérez y Worthman (2016).

De las 227 sedes, los autores identificaron el año de fundación para 141 (62.1%), las cuales se presentan por década en el Cuadro III.2. Las tendencias de la temporalidad del establecimiento de las sedes regionales de las UA siguen las mismas tendencias de la ampliación del sistema de ES a

³⁹ En el momento de realizar el análisis de datos, aún no se habían abierto dos sedes de la BUAP.

nivel nacional: se fundaron algunas en los años 70 e incluso antes, se retoma la apertura en los años 90 y se impulsa de manera importante a partir del 2000, de tal manera que cerca del 71% de las sedes se ha abierto en los últimos 20 años.

Cuadro III.2 Temporalidad de la fundación de sedes regionales de las UA

Década	Número de sedes fundadas	Porcentaje
40s-60s	8	5.6
70s	24	17.0
80s	9	6.3
90s	21	14.8
Desde el 2000	79	56.0
Total	141	99.7

Fuente: Mejía Pérez y Worthman (2016).

Los autores también recolectaron información sobre la oferta académica de las sedes regionales identificadas en su análisis, resultados del cual apuntan a que cerca del 40% de las licenciaturas que se ofrecen son del área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho, seguido por el área de Ingeniería, Manufactura y Construcción (23.5%), Salud (10.4%), Ciencias Naturales, Exactas y Computación (9.3%), Agronomía y Veterinaria (7.3%), Artes y Humanidades (6.1%), Educación (2.6%), y por último el área de Servicios donde la oferta es casi nula.

Además de las características básicas de las sedes, también se buscaba conocer las características básicas de los municipios, es decir, las poblaciones a las cuales sirven las sedes, partiendo del supuesto de que un número importante de los alumnos de las sedes serían habitantes de las comunidades cerca de las mismas. Por ende, los autores exploraron los grados de marginación y la oferta educativa a nivel superior. Con respecto a la marginación⁴⁰, aproximadamente 70% de los municipios donde se instalan las sedes de las UA se caracteriza por un grado bajo a muy bajo, como se observa en el Cuadro III.3. Solo 1.8% y 3.9% son municipios con grados de marginación alto y muy alto, respectivamente.

⁴⁰ El CONAPO (2010) calcula el índice de marginación mediante indicadores del analfabetismo, la terminación de la primaria, las características de vivienda (drenaje, energía eléctrica, agua entubada, hacinamiento, tipo de piso), la población de localidades e ingresos.

Cuadro III.3 Distribución de las sedes regionales de las UA por grado marginación de los municipios donde se ubican

Grado de marginación de municipio	Número de sedes	Porcentaje
Muy alto	4	1.8
Alto	9	3.9
Medio	58	25.6
Bajo	55	24.2
Muy bajo	101	44.5
Total	227	100

Fuente: Mejía Pérez y Worthman (2016).

Al analizar por cada UA el grado de marginación de los municipios donde se ubican sus sedes, indican los autores que resultaron tan solo tres UA que habían establecido sedes en municipios con un muy alto grado, una siendo la BUAP. Asimismo son seis UA que tienen sedes ubicadas en municipios caracterizados por un alto grado de marginación (Mejía Pérez y Worthman, 2016).

En cuanto a la oferta de ES que existe en los municipios donde se han creado sedes regionales de las UA, los análisis destacaron que para el 15.86% de los municipios, la sede de la UA es la única opción de ingresar en la ES, como se observa en el Cuadro III.4. Un poco menos de 40% de los municipios cuenta con tres o menos IES, y aproximadamente el mismo porcentaje de los municipios cuenta con seis o más (Mejía Pérez y Worthman, 2016).

Cuadro III.4 Número de IES por municipio que cuenta con sedes de las UA

Número de IES por municipio	Frecuencia	Porcentaje
1	36	15.86
2	29	12.78
3	19	8.37
4	20	8.81
5	18	7.93
6	16	7.05
7	8	3.52
8	12	5.29
9	5	2.20
10 +	64	28.19
Total	227	100.00

Fuente: Mejía Pérez y Worthman (2016).

Según los autores, los análisis anteriores acerca de los datos sociodemográficos básicos sugieren que, en general, la ampliación territorial de las UA se ha dado mayormente en municipios con condiciones socioeconómicas favorables, pero una proporción importante se ubica en lugares sin oferta consolidada de la ES (Mejía Pérez y Worthman, 2016).

En otro trabajo que trata el mismo tema, Mejía Pérez y Worthman (2015) comparan los diferentes procesos de ampliación de las UA, tomando en cuenta el número de sedes que tiene una UA, así como el nivel de urbanización y años promedio de escolaridad de la población en el municipio con más de 15 años. Mientras que la mitad de las UA cuentan con pocas sedes regionales, tienen poca oferta de ES y está en municipios urbanos y metropolitanos; la BUAP es una de las cinco UA que “cuentan con una oferta amplia en todos sentidos: número, tipo de urbanización y nivel de escolaridad. O en otras palabras, se ubican desde las zonas más marginadas hasta aquellas que gozan de altos niveles de escolaridad y calidad de vida” (Mejía Pérez y Worthman, 2015, p. 7).

3.1.3 Conclusiones sobre la ampliación territorial de las UA a nivel nacional y su posible contribución a la equidad educativa

Los dos trabajos de Mejía Pérez y Worthman (2015, 2016) destacan algunas tendencias puntuales sobre la ampliación de las UA a través de las sedes establecidas en municipios o delegaciones fuera del lugar donde se ubica el campus principal. En primera instancia, todas las UA cuentan con un proceso de expansión territorial, aunque los procesos son bastante heterogéneos. En segunda instancia, los procesos son históricamente nuevos: si bien algunas UA fundaron sedes regionales en los años 70 o antes, se observa la retoma de su expansión territorial a partir de los años 90, y aún más desde el 2000. Las licenciaturas que ofrecen las sedes son mayormente ubicadas en el área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho o Ingeniería, Manufactura y Construcción, pero se necesitaría realizar trabajos más enfocados y profundos para averiguar si la oferta es compatible tanto con los mercados laborales locales y regionales como con la demanda e interés de los aspirantes.

Por lo regular, las condiciones socioeconómicas donde se establecen las sedes regionales de las UA suelen ser favorables o por lo menos regulares, ya que están en zonas metropolitanas y urbanas con bajos o muy bajos grados de marginación. Sin embargo, es importante mencionar que la expansión territorial de las UA también ha llegado a algunos municipios con condiciones

socioeconómicas precarias, así como municipios con un nivel de marginación medio, alto y muy alto, que cuentan con pocas opciones de ingresar a la ES. Estas sedes son particularmente interesantes en cuanto a la promoción de la equidad educativa.

En lo referente a la presente investigación, los estudios anteriores apuntan a que la BUAP es una de las UA que tiene un mayor número de sedes, así como un proceso de expansión amplio que ha incluido la creación de sedes en municipios no urbanos, con un grado de marginación alto y muy alto, bajos niveles de escolaridad y sin oferta consolidada de la ES. A continuación se analiza a más detalle el proceso por el que ha pasado la BUAP en su expansión territorial, así como una profundización sobre las sedes y los municipios donde se ubican.

3.2 La política de regionalización de la BUAP

Según el Anuario Estadístico 2015-2016 de ANUIES, la BUAP es la séptima universidad más grande del país en cuestión de la matrícula al nivel superior con 63,178 alumnos⁴¹. Los datos institucionales más recientes de la BUAP indican que su matrícula total de todos los niveles fue de 79,795 alumnos del ciclo escolar 2014-2015: 14,792 del nivel bachillerato, 974 nivel técnico, 88 nivel TSU, 59,904 nivel licenciatura y 4,037 nivel posgrado (BUAP, 2015). Además, para el mismo ciclo escolar, contaba con más de 4,000 profesores al nivel superior, 2,000 de los cuales eran de tiempo completo. Son 78 licenciaturas que se ofertan, 65 de las cuales son certificadas dentro de los Programas Educativos de Buena Calidad de Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y 39 son Programas Educativos Acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (BUAP, 2015). Sumando el subsidio federal (\$3,711,175,476 pesos), subsidio estatal (\$1,827,892,399 pesos) e ingresos escolares (\$287,385,802.39 pesos), el total de ingresos institucionales para 2016 fue \$5,826,453,677.39 pesos (BUAP, 2016d).

Se encuentran los inicios de la expansión territorial de la BUAP en el 1974 cuando se fundó su primera facultad fuera del área de la ciudad de Puebla, la cual fue la Facultad de Medicina

⁴¹ Las 10 universidades mexicanas más grandes por matrícula al nivel superior son la UNAM, la Universidad de Guadalajara, el IPN, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Abierta y a Distancia de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la BUAP, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma del Estado de México (ANUIES, 2016).

Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) en Tecamachalco, después seguida por la FIA en Teziutlán en 1987. Fue hasta el 1999 que la universidad retomó la iniciativa de la expansión geográfica universitaria, con la consolidación de la política de regionalización a través de las UR. La primera UR se creó en Tehuacán en este año, la cual dio pauta a un periodo de expansión que sigue hasta la fecha, ya que actualmente la universidad cuenta con un total de 16 sedes regionales. En este apartado, se reflexiona sobre la evolución de esta política institucional de la BUAP, empezando con una breve reseña de los antecedentes de la BUAP como institución y su política de regionalización. Después se presentan las características tanto de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP como de las mismas sedes. Se finaliza con unas conclusiones sobre la potencial de aportación con la que cuentan las sedes regionales a la equidad educativa.

3.2.1 Antecedentes de la BUAP y la política de regionalización universitaria

Se funda la BUAP en el año 1578 a partir de la solicitud del cabildo de la Ciudad de Puebla a que los jesuitas de Nueva España vinieran a residir en dicha ciudad (BUAP, 2008). Por lo tanto, nació como el Colegio del Espíritu Santo, una institución religiosa jesuita para jóvenes de la clase alta de la sociedad cuya “educación impartida llevaba como finalidad consolidar y defender los estamentos de aquella sociedad colonial” (Arróniz, 1978, p. 13). Al expulsar a los jesuitas casi dos siglos después en el año 1767, la universidad se convirtió en los Colegios de San Gerónimo y San Ignacio (1767-1790) y después el Real Colegio Carolino (1790-1820), hasta que regresaron los jesuitas en 1820 y se la renombró el Real Colegio del Espíritu Santo por un año (BUAP, 2008). El nombre de la universidad cambió de nuevo al Imperial Colegio de San Ignacio, San Gerónimo y Espíritu Santa entre los años 1821 y 1825 (BUAP, 2008).

A partir de la independencia, el nuevo Colegio del Estado (1825-1937) perteneció al gobierno (BUAP, 2008), a pesar de que sus rectores seguían siendo sacerdotes en aquella época (Palacios López, 2008). Oficialmente se declara la Universidad de Puebla en 1937 por decreto constitucional (Palacios López, 2008), gestionado por el general Maximino Ávila Camacho (BUAP, 2008). Se logró la autonomía en 1956, y se la otorgó el Congreso del Estado de Puebla el título Benemérita en 1987 (BUAP, 2008), “debido a sus notables avances en materia de investigación” (Palacios López, 2008, p. 24).

Históricamente y actualmente, la sede principal de la BUAP está en la ciudad de Puebla, donde se ubican todas las facultades, menos dos. La mayoría está en el campus principal, Ciudad Universitaria, mientras que algunas están en el centro histórico de la ciudad y otras en el Complejo Cultural Universitario. Además, la BUAP cuenta con 16 sedes universitarias y 12 sedes de EMS⁴², las cuales han formado parte de la regionalización de la BUAP, que refiere a la expansión geográfica fuera de la ciudad de Puebla. Dicho proceso de regionalización ha pasado por tres periodos cronológicos y temáticos, cada uno con sus propias características: la descentralización de facultades, la desconcentración a través de las UR y la desconcentración a través de complejos universitarios. La descentralización⁴³ consistió en la creación de dos nuevas facultades con nuevas carreras universitarias: la FMVZ en la población y el municipio de Tecamachalco (1974) y la FIA en la población de San Juan Acateno en el municipio de Teziutlán (1987). En el caso de la FIA, se ha extendido su oferta académica a otras sedes además de esta sede principal. Posteriormente, entre 1999 y 2012, la etapa de la desconcentración resultó en la creación de 10 UR en los municipios de Acatzingo, Atlixco, Chiauhtla de Tapia, Chignahuapan, Cuetzalan, Huauchinango, Libres, Tehuacán, Tetela de Ocampo, y Zacapoaxtla, las cuales son multidisciplinarias y ofertan carreras que ya se han establecido en el campus principal en la ciudad de Puebla. Finalmente, a partir del año 2014, la universidad optó por la creación de complejos universitarios más grandes que suelen ofertar licenciaturas en la misma área de conocimiento. Por ejemplo, se abrió primero el CUS en la cabecera municipal de Teziutlán (2014), después el Complejo Universitario de Ciencias Agropecuarias (CUCA) en Tecamachalco (2015), el Complejo de Ingenierías en San José Chiapa (2016) y el Campus Regional de la Mixteca en Izúcar de Matamoros (2016).

Mediante estos modelos, la BUAP ha llegado a ser una de las UA más desarrolladas geográficamente en el país en cuanto al número de sedes regionales, con 16 sedes regionales en

⁴² La presente investigación se enfoca únicamente en la regionalización universitaria, pero cabe señalar las sedes preparatorias de la universidad. Se crearon dos nuevas preparatorias, la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Regional en Tecamachalco (1973) y la Preparatoria Regional “Simón Bolívar” en Atlixco (1981), y 10 secciones de preparatorias ya existentes: sección de la Preparatoria “Lic. Benito Juárez García” en Libres (2002), sección de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Urbana en Cuetzalan (2010), sección de la Preparatoria “Enrique Cabrera Barroso” Regional en Teziutlán (2010), sección de la Preparatoria “Simón Bolívar” en Izúcar de Matamoros (2010), sección de la Preparatoria “Emiliano Zapata” en San Martín Texmelucan (2010), sección de la Preparatoria “Lázaro Cárdenas del Río” en Ciudad Serdán (2010), sección de la Preparatoria “2 de Octubre de 1968” en Tepeaca (2011), sección de la Preparatoria “2 de Octubre de 1968” en Chiauhtla de Tapia (2012), sección de la Preparatoria “Alfonso Calderón Moreno” en Acajete (2012) y sección de la Preparatoria “Lázaro Cárdenas del Río” en Zacatlán (2012) (BUAP, 2016a).

⁴³ Las etapas “descentralización” y “desconcentración” son autonombradas por la BUAP.

15 municipios. En términos de matrícula, según los datos institucionales, eran 5807 alumnos de licenciatura matriculados en las sedes regionales durante el año escolar 2014-2015, o el 9.7% de la población estudiantil a nivel licenciatura (BUAP, 2015). A continuación se detalla cada uno de los modelos de la regionalización.

3.2.1.1 Descentralización: la FMVZ y la FIA

La primera expresión de la regionalización de la BUAP nació durante la construcción del proyecto de la Universidad Democrática, Crítica y Popular, resultado de la lucha del Movimiento de la Reforma Universitaria que empezó en los años 60 y dio lugar a la llegada del Partido Comunista Mexicano al poder de la universidad en 1972⁴⁴ (García García y Reyes Ugarte, s.f.; Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo, 2008; Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004). El proyecto de la Universidad Democrática, Crítica y Popular buscaba convertir la universidad en un espacio que sirviera los intereses de los sectores populares de la sociedad, no solo a través de una masificación y democratización de la matrícula que incluía a los jóvenes hijos de campesinos y obreros, sino también a través de una verdadera reforma de la universidad que la vinculara con los movimientos sociales (Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo, 2008).

Según Vallejo Romero y Méndez Spínola (2004), dentro de los objetivos del Movimiento de la Reforma Universitaria fue la extensión de la universidad al interior del estado, particularmente para apoyar a las poblaciones de campesinos, es decir la regionalización de los servicios universitarios. El municipio de Tecamachalco fue una región prometedora para forjar esta relación entre universidad y región, dado el papel mediador que la BUAP había tomado en un conflicto entre terratenientes, autoridades y campesinos; la decisión fue a favor de los campesinos, la cual apoyó la construcción de una relación favorable entre la universidad y la población de la región (Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004). A partir de estos antecedentes, el ayuntamiento de Tecamachalco solicitó la creación de una preparatoria, escuela de medicina veterinaria y escuela de biología⁴⁵ (BUAP, s.f. c; Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004), y se comprometió a darle a la universidad las instalaciones necesarias para impartir clases y crear una posta zootécnica,

⁴⁴ Para una reseña histórica y analítica de los sucesos que dieron lugar a que el Partido Comunista Mexicano llegara al poder de la BUAP, véase García García y Reyes Ugarte (s.f.) y Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo (2008).

⁴⁵ La escuela de biología no se fundó en Tecamachalco sino en la ciudad de Puebla posteriormente.

asimismo cubrir los gastos de electricidad y mano de obra por el primer año; además, los ejidatarios acordaron a proveerles a los alumnos las oportunidades de realizar sus prácticas y servicio social en la zona (Palacios López, 2008). Por parte de la universidad, la propuesta “encuadró en el proyecto universitario de regionalización”, ya que los tres ejes fueron:

1. Llevar la educación media superior y superior a todas las regiones del estado de Puebla.
2. Generar conocimientos adecuados a las necesidades de la región.
3. Vincular el proyecto de universidad democrática, crítica y popular con su entorno social. (Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004, p. 134).

En esta coyuntura política y social, se abrieron puertas a la Escuela Preparatoria Popular Regional Enrique Cabrera Barroso en 1973 (Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004) y las de la FMVZ en 1974 (Palacios López, 2008). Aunque la creación de estas instituciones fue específicamente para hijos de ejidatarios de la región, notan Vallejo Romero y Méndez Spínola (2004) que los alumnos que terminaron ingresándose a la preparatoria eran de clase media, pues no era común que los hijos de campesinos terminaran sus estudios de la primaria para dedicarse a labores del campo.

Desde su inicio, la FMVZ ha ofertado la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia, pero también cuenta con un posgrado, la Maestría en Medicina Veterinaria y Producción Animal, y según el Anuario Estadístico Institucional de 2014-2015, eran 955 alumnos de licenciatura y 29 alumnos de maestría en dicho año escolar (BUAP, 2015). A partir del año escolar 2015-2016 hubo cambios en la oferta académica: se abrieron la Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia (carrera de la FIA) y la Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial (carrera de la Facultad de Ingeniería Química). También se ofertó la Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial en la convocatoria, pero no abrió por la poca demanda que tuvo (Rodríguez, 2015). De esta manera, las instalaciones universitarias en Tecamachalco ya no sólo consisten de la FMVZ, sino que ahora se conoce como el CUCA, el cual forma parte del tercer modelo que se revisará más adelante.

Fue hasta 13 años después de la fundación de la FMVZ que la segunda iniciativa del modelo de descentralización de la regionalización universitaria se concretó con la creación de la FIA en San Juan Acateno, Teziutlán en 1987. Palacios López (2008) afirma que la fundación de la FIA “fue

fruto de un minucioso estudio de la región y sus posibilidades de respuesta a la acción de la UAP [Universidad Autónoma de Puebla] en el campo de la educación y la capacitación de cuadros profesionales para esa zona del estado de Puebla” (p. 172). Se oferta en esta facultad la Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica, la cual tiene el propósito de combinar la fitotecnia, o las técnicas de producción agrícola, con la irrigación en una sola carrera. También cuenta con la Maestría en Manejo Sostenible de Sistemas Agrícolas. En 1997 se estableció otra sede de la FIA en Tlatlauquitepec donde se imparte la Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia, en 2006 se abrió la Licenciatura en Ingeniería Agroforestal en Tetela de Ocampo (sede que también es UR y oferta otras carreras que no pertenecen a la FIA). Como se mencionó anteriormente, la FIA también ha extendido parte de su oferta académica (Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia) a la misma FMVZ en Tecamachalco, de tal modo que actualmente la FIA opera en tres sedes además de la sede principal en Teziutlán. Según los datos del año escolar 2014-2015 que la FIA contaba con un total de 394 alumnos en sus licenciaturas (155 en Teziutlán, 135 en Tlatlauquitepec y 104 en Tetela de Ocampo) y 17 alumnos en la maestría (BUAP, 2015). Se resume la información de la FMVZ y la FIA en el Cuadro III.5.

Cuadro III.5 Sedes, año de fundación, matrícula y oferta académica actual a nivel licenciatura de la FMVZ y FIA

Facultad	Sede	Año	Matrícula 2014-2015	Oferta académica 2016-2017
FMVZ	Tecamachalco	1974	955	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia
FIA	Teziutlán	1987	155	Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica
	Tlatlauquitepec	1997	135	Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia
	Tetela de Ocampo	2006	104	Licenciatura en Ingeniería Agroforestal
	Tecamachalco	2014	no disponible	Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial
Total			1,349	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015* (BUAP, 2015).

Además de que las carreras que ofertan las dos facultades tienen relevancia y aplicación en el ámbito rural, otra justificación importante de establecer la FMVZ y la FIA fuera de la zona metropolitana fue debido al espacio que requieren las carreras con que se cuenta. Por ejemplo, la Confederación Nacional de Escuelas de Medicina Veterinaria requiere una mínima cantidad de hectáreas para una posta (Palacios López, 2008). Asimismo, se necesitan espacios amplios para los campos experimentales de la FIA.

Cabe destacar que el modelo de descentralización de la política de regionalización estableció *nuevas* carreras que no se podrían cursar en la ciudad de Puebla. Puesto que son facultades propiamente consolidadas que no dependen de ninguna otra facultad del campus principal en la ciudad, tanto la FMVZ como la FIA tienen Consejos de Unidad Académica y también representantes dentro del Consejo Universitario (BUAP, 2007). En otras palabras, dichas facultades, por ser consideradas Unidades Académicas, están incorporadas dentro del marco institucional legislativo, y se puede tomar decisiones sobre los planes de estudios y la aplicación del presupuesto como cualquier facultad de la universidad. De esta manera, por lo menos institucionalmente, las responsabilidades y autonomía que tienen la FMVZ y FIA reflejan el grado de descentralización administrativa de la delegación, pues sus trámites y tareas son más allá que burócratas. Además forman parte de la estructura de la toma de decisiones mediante sus representantes en el Consejo Universitario.

3.2.1.2 Desconcentración: las UR

Durante el periodo del Rector Enrique Doger Guerrero se retoma la iniciativa de la regionalización. En su publicación *Diez años de transformación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, plantea la regionalización universitaria como uno de los nuevos retos de la institución:

Asimismo, con un enfoque de corresponsabilidad con las políticas gubernamentales de impulso al desarrollo económico, social y cultural de nuestras regiones, la BUAP diseñará un plan estratégico de implantación regional, con un esquema novedoso de reorganización y creación de Unidades Académicas Integrales, que permitan la desconcentración de nuestra oferta educativa y de servicios. Lo haremos en consonancia con los compromisos comunitarios, municipales, estatales y federales. (Doger Guerrero, 1999, p. 26)

Hay un cambio desde la creación de facultades, signo del modelo anterior de la regionalización, a la creación de sedes que desconcentran la oferta educativa; es decir, no ofertarán nuevas carreras, sino que se ofertan las que ya existen en la ciudad de Puebla. A partir del 1999, se implementa este modelo de desconcentración a través de la UR en Tehuacán, que hasta la fecha es la UR más consolidada en cuanto a matrícula, oferta y planta docente.

Los objetivos de cobertura y equidad están presentes en el discurso acerca de la regionalización universitaria. Tanto en la publicación *Regionalización* como en la de *Fundamentos Modelo Universitario Minerva* se establece la siguiente misión de la regionalización:

Ser una institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad, que considera la educación como bien público y que busca llevar los beneficios de la educación, extensión universitaria, difusión de la cultura e investigación *ampliando la cobertura educativa de calidad*, propiciando la integración social y *fomentando la equidad en el acceso a la educación privilegiando a los grupos sociales en situación de desventaja*. (BUAP, 2007, p. 11; BUAP, 2009a, p. 113, énfasis agregado)

Específicamente, se plantean los cuatro objetivos de:

1. Ampliar y diversificar la oferta educativa de la Institución con programas académicos pertinentes y de calidad en aquellas localidades del Estado consideradas como polos de desarrollo;
2. Acercar a las regiones del Estado la educación superior para contribuir a su desarrollo integral y a la reducción de desigualdades sociales;
3. Potenciar el aprovechamiento de los recursos regionales, generando investigación aplicada para resolver problemas específicos; y
4. Difundir la cultura en las regiones del estado respetando, en todo momento, la multiculturalidad local y regional. (BUAP, 2009a, p. 114)

Basada en estos propósitos e ideas, la etapa de la desconcentración de la regionalización universitaria fue una de alto crecimiento en términos de número de sedes, como se observa en el Cuadro III.6. La BUAP estableció 10 UR en un periodo de 13 años, iniciando con Tehuacán en

1999 y terminando con Huauchinango en 2012. Para el año escolar 2014-2015, la universidad reportó que fueron 4129 los alumnos matriculados en las UR. En el Cuadro III.6 se ordenan las UR por su año de fundación incluye la matrícula en el año escolar 2014-2015 y oferta académica actual.

Cuadro III.6 UR, año fundación, matrícula y oferta académica actual

UR	Año de fundación	Matrícula 2014-2015	Oferta académica 2016-2017
Tehuacán	1999	2127	Licenciatura en Derecho Licenciatura en Arquitectura Licenciatura en Diseño Gráfico Licenciatura en Estomatología Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Comunicación Licenciatura en Ciencias Políticas Licenciatura en Medicina Licenciatura en Nutrición Clínica Licenciatura en Readaptación y Activación Física Profesional Asociado en Imagenología
Chignahuapan	2000	397	Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Administración Turística Licenciatura en Derecho
Libres	2002	186	Licenciatura en Administración de Empresas Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Derecho
Zacapoaxtla	2003	95	Licenciatura en Contaduría Pública
Acatzingo	2005	277	Licenciatura en Administración de Empresas
Chiautla de Tapia	2005	77	Licenciatura en Administración de Empresas
Tetela de Ocampo	2006	250	Ingeniería Agroforestal Licenciatura en Enfermería
Cuetzalan	2009	156	Licenciatura en Administración de Empresas
Atlixco	2009	382	Licenciatura en Administración Turística Licenciatura en Contaduría Pública
Huauchinango	2012	182	Licenciatura en Arquitectura Licenciatura en Derecho
Total		4,129	

Nota: La matrícula reportada es del ciclo escolar 2014-2015, mientras que la oferta académica es del ciclo escolar 2016-2017, de tal forma que la matrícula cuenta con alumnos de licenciaturas que posiblemente ya no se ofrezcan (por ejemplo, la matrícula de 2014-2015 de la UR Cuetzalan incluye a los alumnos de Licenciaturas en Fisioterapia y Administración Turística, las cuales ya no se ofertan).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Oferta educativa* (BUAP, 2016e) y *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015* (BUAP, 2015).

A partir de los planes de desarrollo institucionales (PDI), se puede seguir un poco el desarrollo de este modelo de desconcentración, así como los problemas que ha enfrentado. Si bien tenemos otras publicaciones sobre regionalización durante el periodo del Rector Enrique Agüera Ibáñez (BUAP, 2007; BUAP, 2009a), son pocas las referencias a la regionalización en el PDI 2006-2009 y el PDI 2009-2013. En la primera referencia, solamente se menciona el compromiso de la institución de ampliar una educación de calidad al interior del estado, así como la necesidad de modalidades educativas alternativas que se vinculan con los sectores productivos y atienden a los problemas sociales de las regiones (BUAP, 2006). No obstante, en el PDI para el 2009-2013, hay un claro reconocimiento de algunos de los problemas con las nueve UR en ese entonces. Se cita la organización de las UR como una de las debilidades de la institución, y se plantea específicamente que se necesita “buscar nuevos esquemas de financiamiento que le den sustentabilidad y certidumbre al pago de los recursos humanos” (BUAP, 2009b, p. 15). Asimismo, se plantea como objetivo el mejoramiento de infraestructura de las UR.

En el PDI 2013-2017 del actual rector, Rector J. Alfonso Esparza Ortiz, se dedica una sección completa a las UR, y se renueva la importancia de las UR para contribuir a la equidad educativa. Por ejemplo, se sustenta el proyecto de regionalización citando el PND 2013-2013, específicamente los aspectos de inclusión y equidad a través de la expansión de acceso a la ES a más regiones y sectores de la población (BUAP, 2013). Asimismo, cita al Plan Estatal de Desarrollo de Puebla 2011-2017, que también subraya la necesidad de llevar oportunidades educativas a todas las regiones del estado para impulsar la equidad. Además, se plantea el siguiente objetivo general:

Fortalecer el desarrollo con equidad y calidad de las Unidades Regionales a través de la actualización de su infraestructura física y tecnológica, la apertura de nuevos programas educativos en los niveles de licenciatura y posgrado, el impulso a la investigación regional, la formación y actualización de los docentes, así como por la vinculación con los sectores productivos y gubernamentales de cada región. (BUAP, 2013, p. 183)

Se reconoce que las brechas entre las UR y el campus principal perviven, ya que se plantea la meta de que todas las UR “operen en igualdad de condiciones de calidad en el servicio, en la infraestructura, la docencia y en pertenencia regional de sus programas educativos...” (BUAP,

2013, p. 184). Asimismo, se expresa la necesidad de ampliar el programa de becas y adaptar adecuadamente la oferta académica de acuerdo a las necesidades regionales.

Actualmente, se ha mantenido la misma misión la Dirección de Regionalización que antes, de acuerdo con el sitio web oficial (BUAP, 2016b), pero se observa otra vez la importancia de los temas de equidad e inclusión que son aún más subrayados en la página web de la dirección:

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, es consciente de la importancia que tiene la inclusión, la equidad y el acceso a la educación en todas las regiones del estado. Con el fin de atender las necesidades educativas y de aprendizaje en nivel superior, se ha determinado como una prioridad el atender a un mayor número de estudiantes, brindando las mismas habilidades cognitivas tanto a los estudiantes de la capital, como a los del interior de nuestra entidad. (BUAP, 2016c, énfasis agregado)

Es evidente, entonces, que los objetivos y prioridades en el discurso institucional en cuanto a la regionalización tienen el fin de proveer oportunidades de acceso e inclusión a la ES para jóvenes de grupos menos favorecidos del estado, y que estas oportunidades sean equivalentes a las que tienen los jóvenes en el campus principal de la institución.

En cuanto a la selección de municipios donde se crean las UR y oferta académica, la BUAP, a través de la Dirección de Regionalización, pretende realizar estudios de factibilidad para determinarlos. Los cinco estudios de factibilidad o propuestas de creación (Huauchinango, Libres, Tecamachalco, Tetela de Ocampo, Zacapoaxtla) que se consiguieron de la institución, si bien no son idénticos en su presentación y estructura, suelen exponer los siguientes puntos: antecedentes históricos y diagnóstico básico de la región, una delimitación de los municipios de impacto, análisis de la demanda potencial basada en matrícula de nivel EMS y proyecciones de la población, y un diagnóstico de las IES existentes y su oferta académica (BUAP, s.f. a, s.f. b, s.f. c, s.f. d, s.f. e). Solamente en un documento, el de Tetela de Ocampo, se menciona la realización de una consulta a la comunidad para conocer las opiniones y perspectivas en la región sobre la instalación de la BUAP en dicho municipio (BUAP, s.f. a). En la sección relacionada con la demanda educativa, se reporta que la BUAP convocó mesas de trabajo, “a los sectores Educativos (Directivos, académicos y alumnos), Económico (Productores, comerciantes y empresarios) y Social (Padres de familia, líderes, habitantes y organizaciones)” (BUAP, s.f. a, p. 30). Se encuentra

información más precisa sobre los cuestionarios a alumnos, que fueron un total de 1,252 aplicados a los de tercer grado de secundaria y de bachillerato en la región, pero no hay información sobre los participantes de los sectores económicos ni sociales. Se desconocen el número de reuniones, el número y descripción demográfica de las personas, los criterios para participar y los mecanismos de convocar su participación; sin embargo, se presentan algunos resultados generales a las preguntas⁴⁶ acerca de las carreras que pensaron los alumnos que serían de mayor impacto y otros servicios de la universidad que les gustaría⁴⁷.

Lo que se observa es que, más que ser estudios de factibilidad, los documentos parecen reflejar decisiones ya tomadas en cuanto al establecimiento de una sede (o bien, en el caso de Tecamachalco una expansión de una sede ya existente) en el municipio respectivo, pues no se presentan criterios establecidos para aceptar o rechazar la creación de una sede sino justificaciones acerca de su fundación, e incluso tres documentos (los de Libres, Tecamachalco y Zacapoaxtla) son titulados “Propuestas de creación” y no propiamente “Estudios de factibilidad” (BUAP, s.f. a, s.f. b, s.f. c, s.f. d, s.f. e). Las entrevistas que se realizaron con los coordinadores generales de las sedes en la Sierra Nororiental, así como con administradores de la institución apuntaron la naturaleza política de la selección de municipios. Por razones entendibles en cuanto a la viabilidad de los proyectos, es sumamente importante tener el apoyo tanto del ayuntamiento como el gobierno estatal, para poder distribuir los recursos necesarios para la construcción de las sedes y su funcionamiento. Por lo tanto, no parece ser siempre la BUAP la que propone o justifica a dónde se debe expandir, sino lo que reciben son propuestas y solicitudes de los municipios, cuyos ayuntamientos se comprometen con las instalaciones o terrenos para las sedes. En dos documentos de los estudios de factibilidad (Libres y Tecamachalco), se detallan claramente el apoyo y los recursos necesarios que les pide la BUAP a los municipios, como instalaciones provisionales,

⁴⁶ Según el documento, se formularon las preguntas de la siguiente manera: “Conocedor de su región, y de su vocación productiva, ¿Cuáles son, a su juicio, las carreras universitarias que tendrían mayor impacto positivo en el desarrollo de la región de Tetela?, ¿Cuáles, de las anteriores, son las 3 de mayor interés?, ¿Cuáles consideras que son las carreras que más interesan a los jóvenes de esta región?, Junto con las carreras profesionales, ¿Qué otros cursos, talleres, diplomados, etc. te gustaría que ofrezca la BUAP?” (BUAP, s.f. a, p. 30).

⁴⁷ Si bien no es el objetivo de estudio de la presente investigación, cabe mencionar que la BUAP cuenta con un proyecto de extensión que se conoce como Unidades de Apoyo Universitario al Desarrollo Regional, mediante las cuales se ofrecen actividades, capacitaciones y educación continua en algunas comunidades.

donación de terreno y/o apoyo económico para la construcción, aportación económica inicial y un compromiso económico anual (BUAP s.f. a, s.f. b).

La negociación política entre la universidad, los ayuntamientos y el gobierno del estado para determinar los municipios donde se instalan las sedes regionales de la BUAP refleja lo que ocurre en el sistema de ES en general. Por ejemplo, en lo referente a la creación de nuevas IES, plantea la ANUIES (2012) que “no han estado enmarcadas en una planeación con visión de largo plazo; en más de una ocasión han obedecido a decisiones de las autoridades locales por razones más políticas que educativas” (p. 90). Concuerda Gil Antón (2010) que la fundación de muchas IES es resultado de acuerdos entre gobernadores y autoridades de la SEP, y agrega que “[m]uchas de las fundaciones no resisten el menor análisis de factibilidad, pero tienen sentido en votos, acuerdos en el Congreso hasta vanidades personales” (p. 305).

Asimismo, afirma Mendoza-Rojas (2015) que tanto las negociaciones entre el gobierno federal, estatal y local como el presupuesto disponible en los diferentes subsistemas parecen determinar qué tipo de IES se establece y donde, y en algunos casos la demanda social. Dice el autor:

Diversos actores locales realizaron gestiones para la apertura de nuevos establecimientos en determinadas localidades del estado; en unos casos estaban de por medio promesas de campaña de gobernadores, presidentes municipales o diputados; en otros existían demandas de la población por el establecimiento de un plantel de educación superior en el municipio (Mendoza-Rojas, 2015, p. 25).

De la misma manera, la creación de UR de la BUAP ha sido sujeta a los factores políticos a nivel municipal, estatal y dentro de la misma universidad.

Como se refleja en la oferta académica en el Cuadro III.6, las UR son multidisciplinarias, y desconcentran la oferta académica ya existente en el campus principal. Todas las UR cuentan con una, dos o tres carreras, menos la UR Tehuacán, la más consolidada de todas, que oferta 10 licenciaturas y un programa de nivel profesional asociado. Cuando los documentos de los estudios de factibilidad mencionan la selección de carreras, se toman en cuenta los sectores productivos de la región, así como las necesidades y la oferta académica existente en la región por parte de otras IES (BUAP, s.f. a, s.f. b, s.f. c, s.f. d, s.f. e).

No obstante, se destacan los cambios que han hecho en la oferta académica. Por ejemplo, en el caso de la UR Zacapoaxtla, la propuesta de creación propone que se justifique una oferta concentrada en ciencias de la salud, basada en los problemas específicos de la salud de la población de la región (BUAP, s.f. e); sin embargo, ahora se oferta Contaduría Pública. Asimismo, la propuesta de creación de la UR Libres se enfocó primariamente en el sector agropecuario, con recomendaciones de las carreras de Ingeniería Agrónomo, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Industrial, Ingeniería Químico en Productos Lácteos y Administración de Empresas Agroindustriales (BUAP, s.f. e); actualmente sus carreras son Administración de Empresas, Derecho y Contaduría Pública. En la UR Tetela, si bien aún cuenta con la Licenciatura en Ingeniería Agroforestal (propuesta única en su estudio de factibilidad), se ha agregado la Licenciatura en Enfermería BUAP, s.f. a). Por su parte, se recomendaron las licenciaturas de Derecho, Administración de Empresas, Administración Turística, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Fisioterapia y Psicología en la UR Huauchinango, y actualmente hay Derecho y Arquitectura. (BUAP, s.f. b).

Si bien se puede justificar un cambio de oferta académica a través de poca demanda o impacto, no es claro el proceso que se realiza para determinar las nuevas ofertas, además de que no hay mecanismos institucionales para apoyar a los alumnos actuales a los cuales estas decisiones afectan. Existe el caso de la UR Cuetzalan, que anteriormente ofrecía Administración Turística, carrera que se quitó en un periodo de verano, reubicando a los alumnos con poco tiempo a la UR Atlixco para el cuatrimestre de otoño y después, a petición de los alumnos, en el campus principal de la BUAP. Parecida fue la oferta de Ingeniería Agroindustrial que anteriormente estaba en la UR Zacapoaxtla que después se cambió a la UR Acatzingo. En estos casos, es sumamente complicado el cambio de carreras para los alumnos ya matriculados de bajos ingresos de la región donde se ubica la UR a que entraron, ya que no pueden solventar los gastos asociados a estudiar en otro lugar. Desafortunadamente, no ha habido un seguimiento de alumnos en estas circunstancias para poder captar los casos de deserción con precisión, pero anecdóticamente se sabe que hay alumnos que dejan de estudiar por el cambio de su carrera a otra UR o al campus principal en Puebla, principalmente por razones económicas.

En cuanto a la organización institucional de las UR, un aspecto importante de destacar de las UR es que no cuentan con el mismo privilegio que la FMVZ y la FIA en cuanto a la representación ante el Consejo Universitario. Las carreras en las sedes son consideradas como secciones o

extensiones de la misma facultad a que pertenece en el campus principal, de tal forma que no cuentan con su propia representación (por ejemplo, los profesores y alumnos de la licenciatura de administración de empresas en la UR Cuetzalan no tienen su propia representación, sino que forman parte de la población más grande de la Facultad de Administración en la ciudad de Puebla, que no enfrenta los mismos problemas ni retos que ellos). La organización en las UR es tal que el Jefe de Programa de la UR de cada carrera es el vínculo académico entre la UR y la facultad correspondiente en el campus principal, mientras que el coordinador general de la UR realiza las tareas administrativas generales y reporta a la Dirección de Regionalización ubicada en la capital. Por lo tanto, el modelo de desconcentración universitaria de la BUAP refleja, efectivamente, la desconcentración como primer grado de la descentralización administrativa que plantea Schneider (2003). Existe una distribución geográfica en cuanto a la administración necesaria para ampliar la oferta académica, pero las UR no cuentan con autonomía propia ni control prácticamente en ningún sentido. Además, hay mecanismos que participan en el marco legislativo de la institución propiamente como sedes, sino a través de sus respectivas facultades que rara vez toman en cuenta su voz.

Cabe mencionar que hay una propuesta de cambiar este esquema organizacional tanto en la publicación de *Regionalización* (BUAP, 2007) como en la de *Fundamentos Modelo Universitario Minerva* (BUAP, 2009a). Al ser multidisciplinarias, las UR dependen de varias facultades, de acuerdo a su oferta académica. Por lo tanto, la UR en sí es limitada en cuanto a las decisiones que puede tomar. Debido a que las UR responden a contextos específicos, se propone en *Fundamentos Modelo Universitario Minerva* un mayor nivel de descentralización para la toma de decisiones, es decir una descentralización de gestión, para que puedan adaptarse mejor a las necesidades de la región o bien “autodeterminar su rumbo y planificar sus acciones” (BUAP, 2009a, p. 118).

De la misma manera, también se plantea un nuevo esquema legislativo que permitirá representación adecuada de los alumnos en las UR en el Consejo Universitario. La propuesta es crear “una nueva figura jurídica denominada *Regiones Universitarias*”, que serán tres (la Región Universitaria de la Sierra Nororiental, Región Universitaria Mixteca y Región Universitaria del Valle de Tehuacán), y contarán con directores, consejeros profesores, consejeros alumnos y consejeros no académicos para representar cada región (BUAP, 2009a, pp. 118-120). Asimismo, la propuesta incluye implementar en las UR un órgano de gobierno y administración, lo cual no

tienen actualmente. Se conformará, igual que las unidades académicas en el campus principal, de un Consejo de Unidad Académica, Director, Secretario Académico, Secretario administrativo, Secretario de Investigación y Estudio de Posgrado (si ofertan posgrado) y Secretario de Vinculación (BUAP, 2009a, p. 120). Hasta la fecha no se han implementado estas propuestas.

A pesar de los retos que han enfrentado algunas de las UR (por ejemplo, poca y cambiante oferta, poca demanda, instalaciones inadecuadas), el modelo de desconcentración mediante la fundación de UR ha constituido la etapa más fuerte en la ampliación territorial de la BUAP. Sin embargo, la práctica de abrir muchas sedes con poca oferta parece que será un modelo del pasado con el cambio a otra estrategia: los complejos universitarios.

3.2.1.3 Desconcentración: los complejos universitarios

A partir de 2014, se observa un cambio al modelo de la regionalización de la BUAP con la inauguración del CUS en Teziutlán, el CUCA en Tecamachalco en 2015 y posteriormente el Complejo de Ingenierías en San José Chiapa y el Campus Regional de la Mixteca en Izúcar de Matamoros 2016. Cabe mencionar que aún cabe dentro del modelo de desconcentración, pero la característica que define esta etapa de la regionalización es el tamaño de los complejos; ahora, si bien se conservan los mismos objetivos generales de la regionalización para ampliar la cobertura y contribuir al desarrollo de las regiones donde se instalan, se proyectan sedes más grandes, con mayor infraestructura y capacidad para alumnos.

En el caso de los complejos universitarios que se han establecido hasta ahora, otra característica es que son temáticos: el CUS cuenta con licenciaturas en el área de la salud, el CUCA en ciencias agropecuarias, el Complejo de Ingenierías en ingenierías relacionadas con la industria automotriz⁴⁸ y el Campus Regional de la Mixteca⁴⁹ en carreras de las ciencias naturales encaminadas hacia el aprovechamiento de los recursos naturales de la zona. En el Cuadro III.7 se presenta la información de los complejos ordenados por su año de fundación. Debido a que el último Anuario Estadístico

⁴⁸ Se ubica el Complejo de Ingenierías en San José Chiapa donde se ha instalado la nueva planta automotriz de Audi.

⁴⁹ Si bien se ha llamado el Campus Regional de la Mixteca y no un complejo, se observa un intento de romper con el modelo anterior de las UR, así se le ubica como parte de esta nueva estrategia.

de la BUAP es de 2014-2015, solo se cuenta con la matrícula del CUS de dicho año, la cual fue de 433 alumnos (BUAP, 2015).

Cuadro III.7 Complejos universitarios, municipio, año de fundación y oferta académica

Complejo universitario	Municipio	Año de fundación	Oferta académica 2016-2017
CUS	Teziutlán	2014	Licenciatura en Enfermería Licenciatura en Estomatología Licenciatura en Fisioterapia Licenciatura en Medicina Familiar y Comunitaria Licenciatura en Nutrición Clínica Licenciatura en Psicología Profesional Asociado en Imagenología
CUCA	Tecamachalco	2015	Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica
Complejo de Ingenierías	San José Chiapa	2016	Ingeniería en Automatización y Autotrónica Ingeniería en Sistemas y Tecnologías de la Información Industrial Ingeniería en Procesos y Gestión Industrial
Campus Regional de la Mixteca	Izúcar de Matamoros	2016	Licenciatura en Biotecnología Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Oferta educativa* (BUAP, 2016e).

Como las UR, la fundación de los complejos es a través de la BUAP, el municipio y el gobierno del estado. Por ejemplo, en el caso del CUS que se creó en el antiguo Hospital Regional de Teziutlán, el presidente municipal, Edgar Antonio Vázquez Hernández, se comprometió a rehabilitar los espacios, el gobierno del estado, Rafael Moreno Valle Rosas, con la infraestructura y equipamiento y la BUAP los gastos de operación y de los académicos y administrativos (Milenio Digital, 2014).

Igual que las UR, las carreras del CUS dependen de las facultades correspondientes del campus principal en Puebla, y se les considera como secciones de las mismas. La excepción es la

Licenciatura en Medicina Familiar y Comunitaria; si bien pertenece a la Facultad de Medicina de la BUAP, el plan de estudios es único y solo se puede cursarla en Teziutlán. Cabe mencionar que los egresados serán médicos cirujanos con cédula profesional como sus homólogos en la ciudad de Puebla, pero su currículo se enfoca desde la licenciatura en la medicina familiar preventiva y básica, en un intento de satisfacer la demanda para médicos familiares en muchas comunidades del país.

El grado de descentralización administrativa de los complejos es igual que el de las UR: una desconcentración burocrática sin control ni poder de toma de decisiones. Además, los complejos tampoco cuentan con representación propia como sedes ante el Consejo Universitario. Sin embargo, debido a la escala y planeación temática de los proyectos, se considera que deben ser tratados como su propio modelo de la política de regionalización.

3.2.1.4 Resumen sobre el origen, desarrollo y estructura organizativa de la política de regionalización de la BUAP

En resumen, la BUAP como institución se ha expandido bastante geográficamente por el estado en términos de cantidad de sedes, aún en muchos casos con muy poca oferta académica. Desde la primera sede regional, la FMVZ, el objetivo de proveer oportunidades educativas a las poblaciones marginadas en el interior del estado ha sido presente. A partir del 1999 con el periodo de a la creación de las UR, el discurso de la política es explícito en su fin de ampliar y diversificar la oferta educativa para apoyar el desarrollo y la reducción de desigualdades sociales en la regiones en el interior del estado, promoviendo la equidad para jóvenes de grupos sociales menos favorecidos (BUAP, 2007). Asimismo, el documento y la información más actual, el PDI 2013-2017 y el contenido disponible en las páginas web de la institución, destacan claramente la meta de ampliar la cobertura y promover la equidad educativa mediante estas sedes, en congruencia con los objetivos tanto a nivel nacional como estatal.

El proceso de regionalización ha pasado por tres etapas (descentralización a través de la FMVZ y FIA, desconcentración a través de las UR y desconcentración a través de complejos universitarios), las cuales han resultado en sedes con distintas características, resumidas en el Cuadro III.8. La estructura organizativa depende del tipo de sede. Por un lado, las FMVZ y FIA tienen la facultad de diseñar y modificar el contenido de su oferta académica y manejar su propio presupuesto;

asimismo cuentan con su propia representación universitaria. Por otro lado, 10 UR y los complejos dependen académicamente de las facultades de las carreras que se ofertan y administrativamente de la Dirección de Regionalización.

Cuadro III.8 Resumen de las características de las sedes regionales de la BUAP

Modelo universitario	Tipo de sede	Número de sedes	Tipo de oferta académica	Grado de descentralización administrativa	Representación propia ante el Consejo Universitario
Descentralización	Facultad	2	Disciplinaria	Delegación	Sí
Desconcentración	UR	10	Multi disciplinaria	Desconcentración	No
Desconcentración	Complejo universitario	4	Multi disciplinaria bajo un área temático ⁵⁰	Desconcentración	No

Nota: Se retoman los grados de descentralización administrativa de Schneider (2003) revisados en el primer capítulo (desconcentración, delegación y devolución).

Fuente: Elaboración propia.

Quedan dudas sobre la selección de municipios para las sedes regionales y también de la oferta académica, ya que parecen ser el resultado de una negociación política entre la BUAP y los gobiernos a nivel municipal y estatal. El rápido crecimiento de las UR entre 1999 y 2012 ejemplifica una planeación a corto plazo, pues se han abierto UR en municipios vecinos como la UR Cuetzalan y UR Zacapoaxtla, por ejemplo, que ofertan muy pocas carreras y además han experimentado constantes cambios en su oferta académica. En lugar de que la universidad tome una posición activa con una visión de largo plazo, la cual requeriría un diagnóstico verdadero de las necesidades educativas en el estado y varios análisis de costo-beneficio para comparar opciones de ubicación y oferta académica, parece que las razones más importantes en la selección de municipios y carreras son mayormente políticas. En muchos casos son los presidentes municipales, a veces en conjunto con el gobierno estatal, quienes solicitan que se instale la institución educativa en sus municipios, en lugar de que la universidad diagnostique y proponga

⁵⁰ Esta característica es lo que se observa actualmente. En un futuro se podrían establecer complejos universitarios multidisciplinarios sin un área unificador.

en cuáles municipios se debe de instalar y por cuáles razones. Este factor político en las decisiones que determinan dónde se abren nuevas sedes, así como su oferta educativa, no es solo una característica de la BUAP, sino del sistema de ES en general (ANUIES, 2012; Mendoza-Rojas, 2015).

Dados estos antecedentes de la política de regionalización, surge la pregunta principal de esta investigación: ¿hasta qué punto realmente han contribuido las sedes regionales a la equidad educativa? Se conoce poco sobre las realidades en las que se insertan las sedes de la BUAP, así como sus alumnos. En la siguiente sección se explorará el primero: las características de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP.

3.2.2 Características generales de las sedes regionales de la BUAP y los municipios donde se ubican

Para poder evaluar si la política de regionalización de la BUAP realmente contribuye de alguna forma a la promoción de equidad educativa en el estado, es necesario en primera instancia conocer las características de los municipios y poblaciones donde se han establecido las nuevas sedes universitarias, así como a grandes rasgos el tipo de educación que se está llevando, incluso las tendencias de la oferta académica, el personal académico y las oportunidades de becas que se ofrecen. Se presenta en esta sección un análisis descriptivo y se termina con algunas observaciones e inquietudes preliminares sobre la política de regionalización de la BUAP a nivel general.

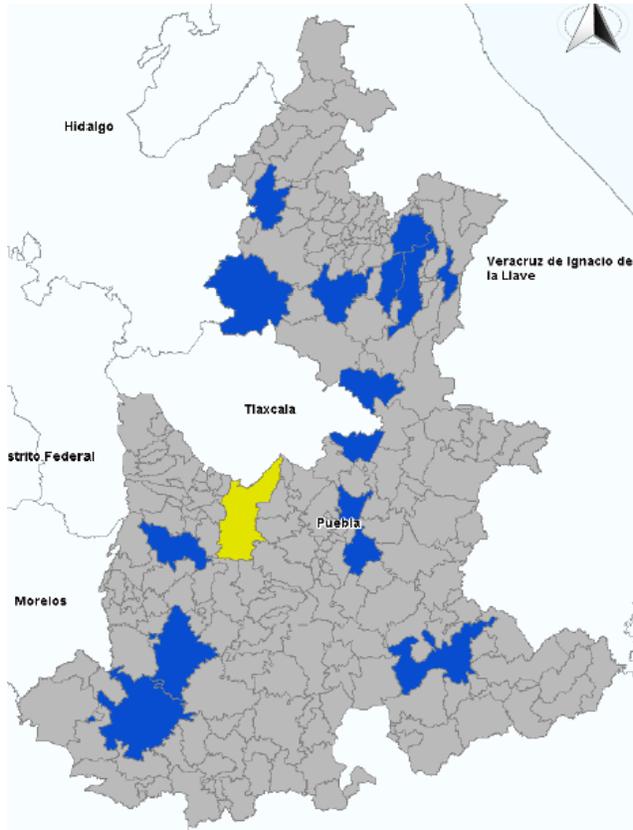
Se recolectaron datos sobre los municipios utilizando como fuentes el Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Puebla (CEIGEP, 2015), el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015a), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2013), y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015). En cuanto a la información institucional, se utilizó el Anuario Estadístico más reciente de la BUAP del ciclo escolar 2014-2015 (BUAP, 2015).

Primero se presentan características generales de los municipios donde se han establecido sedes regionales de la BUAP, incluso su ubicación geográfica, población, grados de marginación y urbanización, niveles educativos y acceso a la educación. A partir de la contextualización de los municipios y sus poblaciones, se presenta información sobre las sedes mismas, como la oferta académica, personal docente y becas.

3.2.2.1 Características generales de los municipios de las sedes regionales de la BUAP

Las 16 sedes regionales de la BUAP se ubican en 15 municipios⁵¹ por todo el estado de Puebla, como se ilustra en la Figura III.1.

Figura III.1 Ubicación geográfica de las sedes regionales de la BUAP



Nota: los municipios en azul son los de las sedes regionales, y el municipio en amarillo es el de Puebla, donde se ubica el campus principal.

Fuente: Elaboración propia a partir del Mapa Digital de México V6.1.

Si bien las sedes regionales pueden atraer a jóvenes de municipios cercanos también, las características de los municipios donde actualmente se sitúan pueden ofrecer un acercamiento de las características de la región más amplia. Además, se parte del supuesto que los jóvenes que

⁵¹ Dos sedes, la sede principal de la FIA y el CUS, se ubican en el municipio de Teziutlán, aunque en diferentes localidades; la FIA está localizada en San Juan Acateno y el CUS en la cabecera municipal en localidad de Teziutlán.

tienen más posibilidades de beneficiarse de las sedes regionales de la universidad son aquellos quienes viven en los mismos municipios.

Como se observa en el Cuadro III.9 en la siguiente página, las sedes de la BUAP se ubican en municipios con características heterogéneas. De acuerdo con los datos de CONAPO (2010), las poblaciones de los municipios empiezan desde 8,692 habitantes hasta 274,906 habitantes ($M=72,560$, $SD=64,286$), y un poco más de la mitad de los municipios donde se encuentran las sedes son considerados no urbanos (53.3%). La mayoría de los municipios (66.7%) se caracterizan por un grado de marginación medio, mientras que tres municipios son de bajo grado, uno de alto grado y uno de muy alto grado (CONAPO, 2010). Cabe mencionar que el municipio de Puebla donde está el campus principal es un municipio metropolitano con muy bajo nivel de marginación, con una población municipal de 1,539,819 habitantes (CEIGEP, 2015).

Por lo anterior, es evidente que la BUAP ha extendido a municipios de varias regiones del estado, de diversos tamaños y diferentes grados de urbanización y marginación. Para poder consolidar los siguientes análisis y llegar a algunas conclusiones generales, se agrupan los municipios por tipo de urbanización (urbano o no urbanos), debido a que el nivel de urbanización permita un punto de partida similar en cuestiones de la cobertura de servicios, así como tendencias de los sectores económicos importantes.

Una primera inquietud se refiere a los niveles educativos y la oferta educativa existente en los municipios donde se han instalado sedes de la BUAP. Mientras en la capital se registra un promedio de 10.34 años, son 7.84 años ($SD = .66$) en municipios urbanos y 6.75 años ($SD = .50$) en municipios no urbanos, o la equivalente de estudios parciales de EMS en el ámbito metropolitano y algunos años de secundaria en los ámbitos urbanos y no urbanos (INEGI, 2015a).

Asimismo, la cobertura de los niveles educativos muestra las mismas disparidades entre municipios de diferentes niveles de urbanización. Se compara la cobertura educativa de los niveles primario, secundario y EMS⁵² en la Gráfica III.1, donde se observa que el promedio de la cobertura primaria alcanza casi 100% en todos los municipios, y en cuanto a la cobertura secundaria, se encuentra arriba de 80% en promedio. No obstante, la cobertura educativa empieza a divergir

⁵² La cobertura educativa en este caso refiere a la tasa bruta, la cual es el número de alumnos matriculados por nivel educativo por cada 100 individuos con las edades oficiales para asistir en dicho nivel. Se utilizó la tasa bruta en lugar de la tasa neta debido a la disponibilidad de la información.

marcadamente en los municipios de diferentes niveles de urbanización a partir de la EMS, de tal manera que son muchos menos jóvenes proporcionalmente en municipios urbanos y aún menos en municipios no urbanos que cumplen con el requisito básico de entrar en la ES: un título del nivel EMS. Específicamente, la cobertura de EMS en el municipio de Puebla alcanza un 89.24%, mientras en los municipios urbanos llega a 77.19% ($SD = 15.36$) y tan solo 59.34% ($SD = 7.13$) en municipios no urbanos donde se ha instalado la BUAP. La baja cobertura educativa también pone en duda la calidad de la educación en los municipios urbanos y no urbanos ante el gran desarrollo educativo del municipio metropolitano (CEIGEP, 2015).

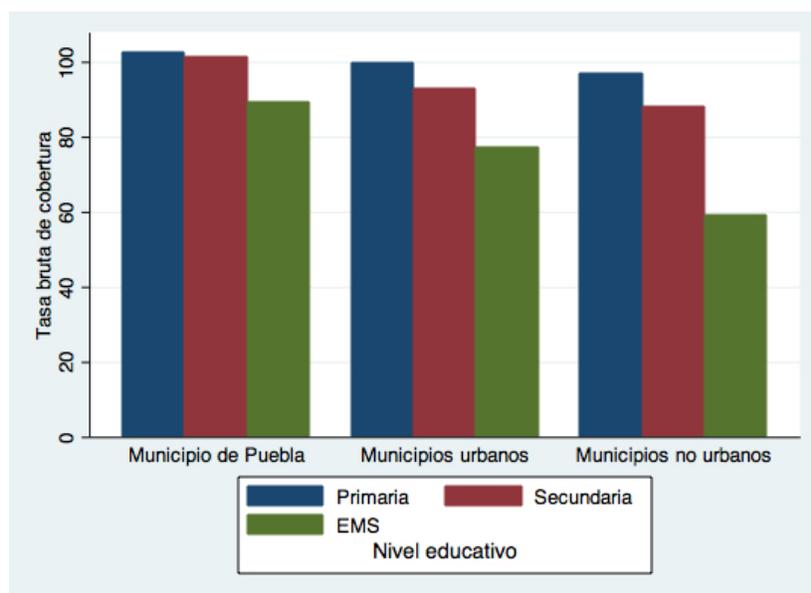
Cuadro III.9 Características generales de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP

Municipio	Región del estado	Población	Tipo de urbanización	Grado de marginación
Acatzingo	Valle de Serdán	52,078	Urbano	Medio
Atlixco	Valle de Atlixco y Matamoros	127,062	Urbano	Bajo
Chiautla de Tapia	Mixteca	19,037	No urbano	Medio
Chignahuapan	Sierra Norte	57,909	No urbano	Medio
Cuetzalan de Progreso	Sierra Nororiental	47,433	No urbano	Muy alto
Huauchinango	Sierra Norte	97,753	Urbano	Medio
Izúcar de Matamoros	Valle de Atlixco y Matamoros	77,601	Urbano	Medio
Libres	Valle de Serdán	31,532	No urbano	Medio
San José Chiapa	Valle de Serdán	8,692	No urbano	Medio
Tecamachalco	Valle de Serdán	71,571	Urbano	Medio
Tehuacán	Tehuacán y Sierra Negra	274,906	Urbano	Bajo
Tetela de Ocampo	Sierra Norte	25,793	No urbano	Alto
Teziutlán	Sierra Nororiental	92,246	Urbano	Bajo
Tlatlauquitepec	Sierra Nororiental	51,495	No urbano	Medio
Zacapoaxtla	Sierra Nororiental	53,295	No urbano	Medio

Nota: Aunque son 16 sedes, son 15 municipios ya que dos sedes se ubican en el municipio de Teziutlán (el CUS y la sede principal de la FIA).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Índice de marginación por entidad federativa y municipio* (CONAPO, 2010), *Fichas municipales* (CEIGEP, 2015) y *Unidad de microrregiones: cédulas de información municipal* (SEDESOL, 2013).

Gráfica III.1 Promedio de cobertura educativa en los municipios de las sedes regionales de la BUAP por nivel de urbanización



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Fichas municipales* (CEIGEP, 2015).

La cobertura de la ES es aún más desigual entre el municipio de la capital y los municipios urbanos y no urbanos adonde ha llegado la BUAP. En el municipio de Puebla, la tasa bruta de cobertura de ES es de 89.8%, comparada con 34.5% ($SD = 17.51$) en los municipios urbanos y apenas 17.95% ($SD = 13.45$) en los municipios no urbanos (CEIGEP, 2015); las altas desviaciones estándares muestran la heterogeneidad de los municipios aún clasificados con el mismo nivel de urbanización.

Sin embargo, la cobertura de ES no nos especifica si los alumnos que están matriculados en la ES asistan a las IES en su municipio o en otro. Por lo tanto, para complementar el análisis, se analizó la oferta de ES según el número de IES en los municipios. No es sorprendente que se observen las mismas tendencias. Mientras que en el municipio del campus principal, el total de IES escolarizadas y no escolarizadas es 192, en los municipios urbanos donde se han establecido sedes de la BUAP hay una dispersión bastante grande en cuanto al número de escuelas de IES; el promedio es de 10 escuelas ($SD = 9.73$), pero el rango es de una sola IES en el municipio con menos oferta hasta 30 IES en el que tiene más oferta. Lo anterior demuestra la variedad de condiciones y desigualdad que existen aún entre municipios del mismo nivel de urbanización. Por

su parte, la oferta de escuelas de ES en municipios no urbanos es bastante baja, a tan solo 2.88 escuelas como promedio ($SD = 2.42$), con un rango de cero⁵³ hasta siete (SEP, 2015).

Dadas las condiciones educativas de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP, es evidente que la institución está llegando, en parte, a regiones con bajo acceso y oferta a la educación, no simplemente en términos de la ES sino también la EMS. Si bien parece que la BUAP hace un intento de abrir las oportunidades educativas de nivel superior en municipios menos favorecidos, también las desigualdades presentes implican que la institución tendrá que esforzarse e invertir aún más en las sedes en dichos municipios para que las poblaciones puedan acceder una experiencia educativa comparable con la que imparte en la ciudad.

3.2.3 Las características de las sedes regionales de la BUAP: oferta académica, personal académico y becas

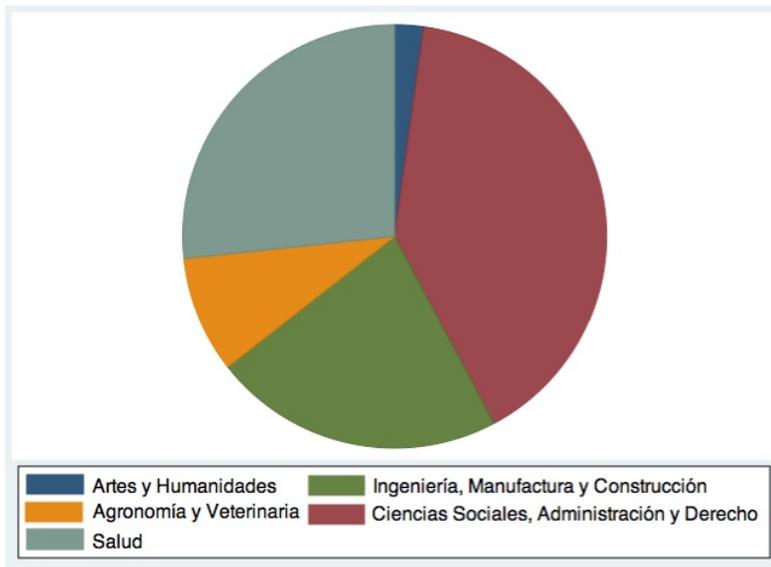
Después de haber conocido un poco más acerca de los municipios y sus poblaciones, se presenta información general sobre las sedes regionales de la BUAP con el fin de acercarnos al tipo de educación al que se da acceso en las sedes regionales. Se analizará la oferta académica, el personal docente y las becas de las sedes.

3.2.3.1 Oferta académica en las sedes regionales de la BUAP

Como se señaló anteriormente, en general las sedes regionales de la BUAP ofertan pocas licenciaturas, la mayoría entre una y tres. Se clasificaron las carreras que ofertan las sedes según la Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica (INEGI, 2012), utilizando los campos amplios: 1) Educación, 2) Artes y Humanidades, 3) Ciencias Sociales, Administración y Derecho, 4) Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, 5) Ingeniería, Manufactura y Construcción, 6) Agronomía y Veterinaria, 7) Salud y 8) Servicios.

⁵³ El municipio que no registra ninguna IES es San José Chiapa; como la información de SEP (2015) son del ciclo escolar 2014-2015, es probable que el número de IES en dicho municipio así como Izúcar de Matamoros no refleje la apertura de sedes regionales de la BUAP.

Gráfica III.2 Oferta académica de las sedes regionales de la BUAP por área de conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Oferta educativa* (BUAP, 2016e).

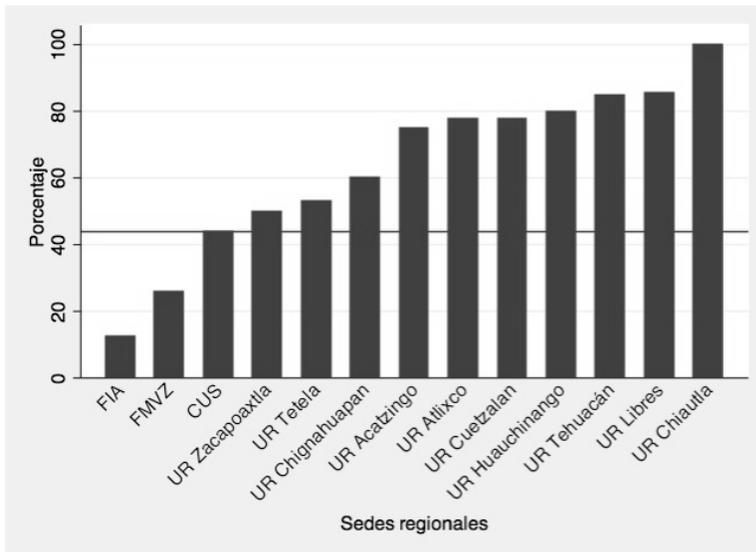
Según la clasificación, se observa en la Gráfica III.2 que 40% de las carreras pertenecen al campo de Ciencias Sociales, Administración y Derecho y 26.7% al campo de Salud, lo que se debe al CUS. En tercer lugar son las carreras de Ingeniería, Manufactura y Construcción a 22%, y finalmente Agronomía y Veterinaria a 8.9% y Artes y Humanidades a 2.2%. No hay ninguna oportunidad de estudiar Educación ni Ciencias Naturales, Exactas y Computación en ninguna sede regional, y solo hay una carrera de Artes y Humanidades (Licenciatura en Diseño Gráfica en la UR Tehuacán), a pesar de que otros investigadores han establecido que existe una demanda para dicho campo de conocimiento en algunas regiones del estado (Fernández, Alarcón, Barajas y Fernández, 2012). No obstante, se requerirá mayor investigación en el tema de seguimiento de egresados para averiguar el porcentaje que se quede en la región y en cuál sector finalmente encuentren empleo, con el fin de evaluar la compatibilidad de las carreras ofertadas con el mercado laboral local y regional.

3.2.3.2 Personal docente

La calidad de la educación guarda una relación estrecha con la calidad de la docencia. Por lo tanto, se examinaron datos acerca del tipo de contratación de los docentes y su grado educativo para algunas de las sedes regionales de la BUAP para las que se cuenta con información.

Primero, los profesores contratados por hora/clase o asignatura representan casi 67.1% del total de docentes en las sedes regionales de la BUAP, comparado con el promedio para toda la universidad de 43.9% (BUAP, 2015). Como se observa en la Gráfica III.3, las únicas sedes que se encuentran por debajo del promedio de la universidad son el CUS, la FIA y la FMVZ. Se destacan las sedes de las UR Acatzingo, Atlixco, Cuetzalan, Huauchinango, Libres y Tehuacán que tienen más de 75% de personal docente contratado por asignatura, y aún más el caso de la UR Chiautla donde todos los profesores son de asignatura.

Gráfica III.3 Porcentaje de personal docente contratado por asignatura en las sedes regionales de la BUAP



Nota: La línea roja marca el promedio de personal docente contratado por asignatura para toda la universidad, 43.9%.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Oferta educativa* (BUAP, 2016e) y *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015* (BUAP, 2015).

En lo que se refiere al grado académico de los profesores en las sedes regionales⁵⁴, más de la mitad del personal docente (53.7%) cuenta con estudios avanzados (especialidad o maestría), 41.5% son licenciados pero menos de 5% tienen el grado de doctor. Además, son cinco sedes (las UR Chiautla, Cuetzalan, Huauchinango, Libres y Zacapoaxtla) que no tienen ningún profesor con nivel doctorado, las cuales se encuentran en ámbitos no urbanos. El Cuadro III.10 detalla los grados académicos de los profesores en las sedes regionales.

Cuadro III.10 Grados académicos del personal docente en las sedes regionales de la BUAP

Sede regional	Licenciatura	Estudios avanzados	Doctorado	Personal docente
FIA	8	17	4	29
UR Acatzingo	11	16	2	29
UR Atlixco	5	10	1	16
UR Chiautla	3	3	0	6
UR Chignahuapan	11	12	2	25
UR Cuetzalan	6	3	0	9
UR Huauchinango	4	10	0	14
UR Libres	14	13	0	27
UR Tehuacán	55	68	4	127
UR Tetela de Ocampo	8	13	2	23
UR Zacapoaxtla	5	3	0	8
Total	130	168	15	313

Fuente: Elaboración propia a partir de información institucional solicitada (Secretaría de la Unidad de Transparencia y Acceso al Información de la BUAP, 2015).

En general la alta proporción de profesores de asignatura y el número reducido de profesores con el grado de doctor pueden indicar las dificultades que existen en encontrar personal académico que cumpla con los requisitos de ser docentes de tiempo completo o medio tiempo en las regiones donde se encuentran las sedes, o la falta de recursos destinados por parte de la institución para emplear a más profesores bajo dichos contratos e incentivarlos a tomar puestos en estas sedes, particularmente en ámbitos no urbanos y menos desarrollados.

⁵⁴ Se incluye información de las 10 UR y la FIA en Teziutlán, la cual abarca también las sedes en Tlatlauquitepec y la carrera de Ingeniería Agroforestal en Tetela de Ocampo. No se cuenta con información de la FMVZ, el CUS, el Complejo de Ingenierías en San José Chiapa ni el Campus Regional en Izúcar de Matamoros.

3.2.3.3 Becas

Finalmente, se analizó el número de becas a la luz de la matrícula para todas las sedes regionales de la BUAP con el fin de darse cuenta del nivel de compensación que existe para sus alumnos. En el Cuadro III.11 que está en la siguiente página, se presenta el número total de becas, desglosado por su origen (externas o internas a la institución), así como la matrícula y el cociente de becas por alumno. Cabe precisar que la proporción no representa el porcentaje de alumnos becados, ya que un alumno puede tener más de una beca (por ejemplo, una beca de manutención y otra institucional), sino que es un simple cociente del número total de becas en una sede por el número total de alumnos para poder comparar las sedes. Como se aprecia en el cuadro, el cociente de becas por alumno varía desde .13 hasta .59, con un promedio de .24. Casi todas las becas son de carácter gubernamental, y por ende externas de la BUAP, y 93.2% de las becas externas son de la beca de manutención (antes PRONABES), la cual señala las bajas condiciones socioeconómicas de los alumnos becados. Si se toman en cuenta los datos según el tipo de urbanización, resulta que hay más becas por alumno en los municipios no urbanos (0.45) que los municipios urbanos (0.22); dado que la gran parte de las becas son de manutención, esto indica que en general los alumnos que asisten a las sedes regionales en ámbitos no urbanos provienen de situaciones socioeconómicas menos favorables que los de las sedes en municipios urbanos.

En adición a las becas, la Dirección de Acompañamiento Universitario ofrece otro tipo de apoyo a grupos vulnerables y madres solteras. La definición que proporciona la universidad de grupos vulnerables es los que se encuentran en “pobreza extrema, madres solteras, adolescentes embarazadas, estudiantes con enfermedades crónicas degenerativas o alguna discapacidad y de ascendencia indígena” (BUAP, 2014, sin página). El apoyo consiste en “seguimiento especial a su historial académico, médico (bienestar físico) y psicológico (bienestar emocional), apoyo y asesoría en obtención de becas y asesoría para condonación de cuotas” (BUAP, 2015, p. 185).

A pesar de que algunas de las sedes regionales están ubicadas en regiones con poblaciones de bajos ingresos y/o indígenas, la institución casi no reporta este tipo de apoyo para los alumnos matriculados en las sedes regionales. En el *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015*, solo se reporta que una mujer de la UR Acatzingo y dos mujeres de la FMVZ recibieron el apoyo a grupos vulnerables (BUAP, 2015). En cuanto al apoyo a madres solteras, el mismo documento señala que había tan solo una alumna de la UR Acatzingo, dos de la UR Chiautla y siete de la UR Chignahuapan que se beneficiaron del mismo apoyo. Visto de otra manera, solo 13 alumnos de los

5807 que son matriculados en las sedes regionales de la BUAP accedieron a estos apoyos en el ciclo escolar 2014-2015, o 0.22%; asimismo, 75% de las sedes regionales no tienen ningún alumno inscrito en estos programas, aunque parece que este tipo de ayuda sería necesario sobre todo para los alumnos de las sedes regionales provenientes de las mismas regiones desfavorecidas.

Cuadro III.11: Distribución de las becas otorgadas en las sedes regionales de la BUAP

Sede regional	Becas externas	Becas internas	Becas totales	Matrícula	Becas por alumno
CUS	87	0	87	433	.20
FIA Teziutlán	35	0	35	155	.23
FIA Tlatlauquitepec	50	0	50	135	.37
FMVZ	117	5	122	955	.13
UR Acatzingo	81	2	83	277	.30
UR Atlixco	91	0	91	383	.24
UR Chiautla	42	0	42	77	.55
UR Chignahuapan	138	0	138	397	.35
UR Cuetzalan	49	1	50	156	.32
UR Huauchinango	50	0	50	182	.27
UR Libres	110	0	110	186	.59
UR Tehuacán	367	4	371	2127	.17
UR Tetela de Ocampo	137	0	137	250	.55
UR Zacapoaxtla	38	0	38	95	.40
Total	1392	12	1404	5808	.24

Nota: No incluye la información de las sedes en Izúcar de Matamoros o San José Chiapa debido a que no estaba abiertas para el ciclo escolar 2014-2015.

Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario Estadístico Institucional 2014-2015* (BUAP, 2015).

3.2.4 Conclusiones preliminares

Los resultados del análisis de las características de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP y también de las características académicas de las sedes mismas apuntan a las siguientes conclusiones preliminares. Primero, la regionalización de la BUAP se ha desarrollado de una manera importante en los últimos 15 años, con la fundación de casi todas las sedes regionales a partir del 1999, y un mayor porcentaje de las mismas están en la Sierra Norte y

Nororiental. Se han establecido sedes de la BUAP en municipios urbanos y no urbanos en una proporción similar, y sobre todo en municipios con medio grado de marginación, aunque dos sedes están en municipios con alto y muy alto grados de marginación; de esta manera, la expansión universitaria ha intentado llegar a municipios en ámbitos rurales y/o condiciones desfavorecidas. En cuanto a las poblaciones de los municipios de las sedes regionales de la BUAP, se caracterizan por bajos niveles de escolaridad, y los municipios no tienen una oferta consolidada de la ES. Las disparidades ante las condiciones educativas del municipio del campus principal indican que es probable que las sedes regionales tengan que compensar adecuadamente a los jóvenes provenientes de estos lugares no solo en términos económicos, sino también académicos.

En cuanto a las sedes mismas, la oferta académica es bastante reducida en el número de carreras y campos de conocimiento, de tal forma que la elección es restringida para los jóvenes en los municipios donde se ubican. El sesgo es hacia las Ciencias Sociales, Administración y Derecho, mientras no existe ninguna oportunidad de estudiar la licenciatura de Educación ni de Ciencias Naturales, Exactas y Computación en ninguna sede. Asimismo, Artes y Humanidades es ausente en municipios no urbanos. Se vale preguntarse si las pocas carreras y los campos de conocimiento que ofertan son compatibles con los intereses y aspiraciones de los alumnos, y también con los mercados laborales locales y regionales.

Sobresalen las deficiencias en la consolidación de las plantas docentes en las sedes regionales: casi el 70% de profesores son contratados por asignatura y solo 5% cuenta con el grado de doctor. Hay casos extremos donde no hay o hay pocos profesores de tiempo completo ni tampoco profesores con el grado de doctor. El personal académico es menos preparado en los municipios no urbanos con grados medios a muy altos de marginación. Las tendencias anteriores sugieren que posiblemente no se encuentren docentes con el perfil necesario para las contrataciones de medio tiempo o tiempo completo en los municipios donde están las sedes regionales de la BUAP, o que no hay recursos adecuados para incentivar a docentes cualificados a integrarse a sus plantas académicas.

En lo referente a las becas, se otorgan más becas por alumnos en las sedes regionales ubicadas en municipios no urbanos en comparación a los alumnos que asisten a las sedes en los municipios urbanos. Debido a que casi todo este apoyo proviene del gobierno federal a través de las becas de manutención, señala que probablemente haya más alumnos de las sedes en ámbitos no urbanos

que son de bajos niveles socioeconómicos. La compensación de la BUAP es poca, no solo en términos de becas, sino también los apoyos integrales que ofrecen a grupos vulnerables. Dadas las condiciones de los municipios de las sedes regionales, particularmente en ámbitos rurales, la institución tendrá que hacer mayor y mejor diagnóstico de los alumnos para identificar las desventajas económicas y académicas con las que ingresan a la institución, y después intentar corregirlas a través de la extensión de los apoyos existentes o la creación de nuevos apoyos adaptados para ellos.

Conclusiones

En el presente capítulo se contextualizó la ampliación territorial de las UA, haciendo un diagnóstico general de las condiciones de los municipios donde se instalan así como las características de las sedes mismas, tanto a nivel nacional como para el caso específico de la BUAP. Al nivel nacional, se vale reiterar la novedad de la creación de las sedes de la UA. Como se mencionó, mientras algunas UA han contado con sedes regionales desde antes de los años 70, más de la mitad de las sedes para las cuales se logró identificar el año de fundación se abrieron a partir del 2000. Una razón por la cual las UA han empezado dicha expansión es por los fondos que están disponibles a nivel federal para ampliar su cobertura educativa mediante nuevas sedes. Las tendencias de la BUAP son parecidas a las nacionales en términos de la temporalidad: tres cuartos de las sedes se crearon a partir del 2000.

La visión de la regionalización de la BUAP desde su inicio ha centrado en proveer oportunidades educativas en regiones del estado que no cuentan con ellas. La fundación de la FMVZ fue producto de una coyuntura particular en la que la universidad había construido una relación con la población del municipio y el ayuntamiento, quienes expresaron sus deseos por una sede de preparatoria y universitaria con una cierta oferta académica (García García y Reyes Ugarte, s.f.; Márquez Carrillo y Diéguez Delgadillo, 2008; Vallejo Romero y Méndez Spínola, 2004). Sin embargo, la etapa de las UR y ahora de los complejos universitarios no pareciera reflejar una participación tan involucrada de la población, sino de los políticos del ayuntamiento, el gobierno federal y la universidad. Además, la estructura organizativa y legislativa de las sedes regionales, en particular las UR y los complejos, no permiten que participen de una manera significativa en el cuerpo más importante de la institución: el Consejo Universitario. Por lo tanto, hay serias dudas de cómo la

formulación de la política, la estructura de la toma de decisiones y las reglas y procedimientos que gobiernan las mismas tomen en cuenta a los afectados y supuestos beneficiarios de la política de la regionalización de la BUAP: los alumnos y las comunidades.

Ahora, ¿cuáles son las características de estos municipios y sus poblaciones donde se han fundado sedes regionales de la UA y que nos señalan sobre la equidad educativa? Las UA suelen llegar a municipios con regulares o favorables condiciones socioeconómicas, en zonas metropolitanas o urbanas con bajos grados de marginación. Si bien contribuyen estas sedes a la expansión de la cobertura educativa en general, no llegan a los municipios más necesitados en cuestión del acceso a la ES. Sin embargo, es notable el número de sedes de las UA, aunque no sea la mayoría, que han llegado a municipios con grados de marginación medio, alto y muy alto y que no cuentan con oferta consolidada de la ES. La BUAP en particular tiene presencia en municipios con grados de marginación medio, alto y muy alto, así como a municipios con baja cobertura educativa, bajos niveles de escolaridad y sin oferta consolidada de la ES. Por estar ubicadas en municipios desfavorecidos, dichas sedes pueden contribuir a la equidad educativa si es que los que ingresan sean de la región y de condiciones socioeconómicas que no les permitan salir de sus comunidades o su región para realizar estudios superiores.

¿A qué tipo de educación se da acceso a través de las sedes regionales de la BUAP? En cuanto a la oferta académica, las sedes regionales de BUAP siguen las tendencias nacionales de las sedes regionales de las UA en que ofertan más dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales, Administración y Derecho que cualquier otro ámbito. En general las sedes regionales de la BUAP cuentan con pocas opciones, con la excepción de dos o tres sedes. Además, la calidad académica considerada desde el insumo más importante, los docentes, es preocupante dados los retos de consolidar una planta docente cualificada, pues la mayoría de profesores son contratados por asignatura, y muy pocos cuentan con estudios de doctorado; se agravan estas tendencias en las sedes ubicadas en municipios no urbanos que cuentan con pocos docentes.

En cuanto a la compensación de desventajas económicas, los datos generales de becas y apoyos institucionales de la BUAP indican que se ha hecho muy poco para apoyar a los alumnos de las sedes regionales más allá de darles acceso a la ES. Si bien hay becas, la mayoría son de carácter federal a través de las becas de manutención para alumnos de bajos ingresos. Resalta que la BUAP

cuenta con un programa de apoyo integral para grupos vulnerables pero casi no tiene presencia en las sedes regionales.

Desde una perspectiva general, la expansión geográfica de las UA tiene una gran posibilidad de generar más inclusión y equidad para jóvenes de grupos desfavorecidos en el país, particularmente las sedes que se ubican en regiones con poblaciones marginadas, con bajos niveles educativos y pocas o ningunas opciones de ingresar a la ES. Sin embargo, abrir sedes en contextos con estas características implica bastantes retos, desde el número y selección de la oferta académica, la contratación de docentes que cuenten con los perfiles necesarios y la compensación a los alumnos; especialmente si los alumnos provienen de las mismas regiones desfavorecidas, es probable que necesiten aún más apoyo económico y académico para que puedan tener éxito en su experiencia educativa.

Lo que se sabe hasta aquí es que las sedes regionales, por sus ubicaciones geográficas, pueden ser impulsores de una cobertura educativa más incluyente de poblaciones marginadas que de otra forma difícilmente accedan a la ES, siempre y cuando sean estos alumnos que acceden a las sedes. En otras palabras, nos hemos acercado un poco a las poblaciones de los municipios donde se han establecido sedes regionales de la BUAP, pero no sabemos precisamente quiénes son los alumnos matriculados. ¿En efecto, los alumnos son mayormente de las comunidades donde se ubican las sedes? ¿Son de familias de escasos recursos que no hubieran podido solventar sus estudios en otro lado? ¿Hubieran tenido otras oportunidades u opciones de acceder a la ES sin la presencia de la BUAP? En el siguiente capítulo, se pretende abordar más sobre estos mismos sujetos principales, los alumnos, para poder responder a estos interrogantes y completar el análisis de la equidad educativa de las cinco sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental.

CAPÍTULO IV. La política de regionalización de la BUAP y la equidad educativa en la Sierra Nororiental de Puebla

Hasta aquí se ha abordado el tema de la equidad educativa y las políticas que se han implementado para promoverla a nivel nacional, haciendo un énfasis en la desconcentración de las UA, pues es una estrategia que ha sido poco investigada. En el capítulo anterior, se presentaron algunas tendencias de la desconcentración de las UA a nivel nacional, y se profundizó sobre la política de regionalización de la BUAP: el origen, desarrollo, objetivos y estructura organizativa. Ahora se voltea la mirada hacia los sujetos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental para analizar la contribución de esta política a la equidad educativa en dicha región.

Por ende, en este capítulo se presentan la metodología y resultados el trabajo de campo realizado en cinco sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental: las UR de Cuetzalan y Zacapoaxtla, las sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec, y el CUS en Teziutlán. En el primer apartado se abarca el diseño metodológico, el cual incluye una breve revisión de los elementos del análisis de la equidad educativa, la delimitación espacial y temporal, las técnicas de investigación y las estrategias de muestreo de la investigación. En la segunda parte se presentan los resultados, organizados por tema (acceso, compensación, permanencia e inclusión en la toma decisiones). Se finaliza con una discusión de la interpretación de resultados y conclusiones.

4.1 Diseño metodológico

4.1.1 El análisis de la equidad educativa

Como se discutió en el primer capítulo, la categoría de la equidad educativa se relaciona con la justicia distributiva, la cual busca la forma más adecuada de repartir el acceso a la ES sin discriminar injustamente a los aspirantes ni reproducir las desigualdades de la sociedad. Se argumentó que, las desigualdades que existen entre grupos sociales en el acceso a la ES, solo se podrían reducir si se toma una perspectiva de equidad. Esta perspectiva busca incorporar a los jóvenes que menos oportunidad han tenido de ingresar a la ES: los de bajos ingresos, de regiones no urbanas, y/o de origen indígena. Los trabajos de Silva Laya (2012, 2014) dan los cimientos para conceptualizar y analizar los resultados de las políticas educativas que buscan promover la equidad educativa al nivel superior a partir de una propuesta de las siguientes dimensiones: acceso,

compensación, permanencia y resultados significativos⁵⁵. Desde esta postura, se requiere un análisis concreto de los sujetos (el perfil socioeconómico y demográfico de los alumnos, sus opciones y razones para ingresar a las sedes regionales de la BUAP, mecanismos de compensación para asegurar su permanencia y fomentar una buena experiencia educativa, etc.).

No obstante, como se señaló en la discusión de la equidad educativa en el primer capítulo a partir de los trabajos de Young (1990, 2000), una verdadera equidad para los sujetos implica incluirlos en términos participativos en la formulación e implementación de la política, así como en la estructura de la toma de decisiones. Puede existir una redistribución del acceso a la ES, pero si la estructura institucional que determina tal redistribución no incorpora a los sujetos afectados (alumnos y comunidades) en el proceso de la toma de decisiones, es posible que las opciones educativas que se las proveen no son las más adecuadas para que enfrenten y cambien su realidad. En otras palabras, si se busca establecer un acceso a la ES de una manera más justa, se debe tomar en cuenta las necesidades y perspectivas de los sujetos que se pretende ayudar. Esto significa que el análisis de la equidad educativa debe de ir más allá que los resultados de una redistribución del acceso a los más desfavorecidos y considerar la forma en que se incluyen sus voces en la formulación, implementación y evolución del mismo proceso de la redistribución.

En el capítulo anterior, se exploró este tema en cuanto a la selección de sedes y de la oferta académica. Las decisiones parecieran reflejar una organización vertical, desde arriba (la universidad y políticos de los ayuntamientos y el gobierno estatal) hacia abajo (las comunidades y aspirantes potenciales). Asimismo, se destacó que la estructura organizativa de la regionalización universitaria limite la representación y participación de las UR y complejos en la toma de decisiones a través del Consejo Universitario. En el trabajo de campo se profundizó sobre este aspecto a partir de las perspectivas de los alumnos, profesores y administradores.

4.1.2 La delimitación espacial y temporal

La investigación actual se enfocó en la Sierra Nororiental como un estudio de caso para analizar la política de la regionalización de la BUAP, entendiendo un estudio de caso como un análisis a profundidad de un problema desde la perspectiva de los sujetos (Martínez Rodríguez, 2011). Las

⁵⁵ Se recuerda que la presente investigación es un estudio de los alumnos actuales y por lo tanto no se abordan los resultados significativos.

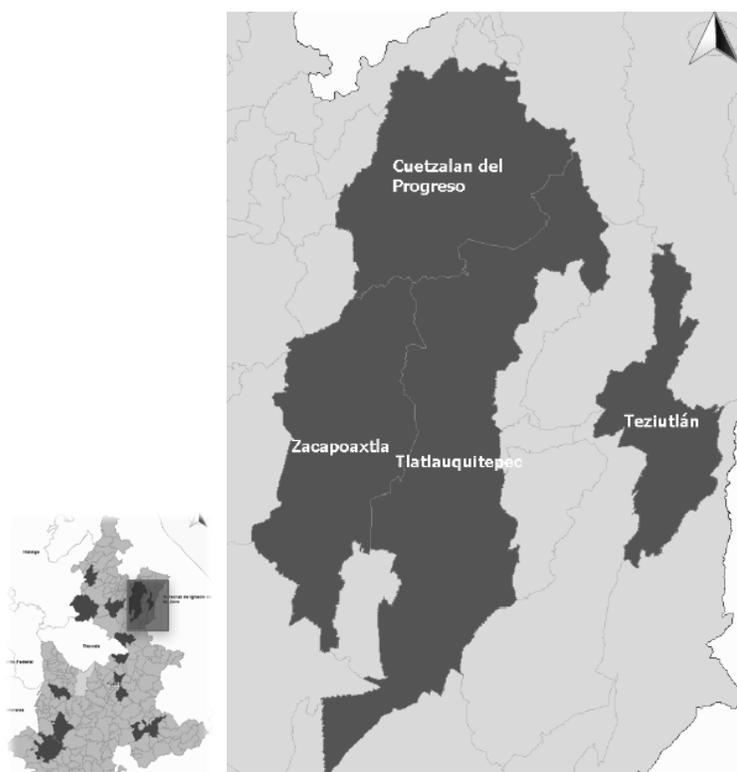
unidades de estudio, las cuales refieren al ámbito físico (Guber, 2005), eran las sedes mismas, y las unidades de análisis, o los sujetos (Guber, 2005), eran los alumnos actuales de las sedes regionales de la BUAP en el momento de realizar el trabajo de campo⁵⁶. Las unidades de análisis secundarias eran los coordinadores y los profesores de las sedes. La investigación fue principalmente de tipo transversal, ya que se llevó a cabo el trabajo de campo entre los meses de agosto y noviembre del 2015.

Como se mencionó en la introducción a la tesis, la Sierra Nororiental se caracteriza por alta pobreza, marginación y desigualdad, entonces se consideró que pudiera ser una región que beneficiaría de la política de la regionalización de la BUAP. Además, la Sierra Nororiental es una región donde se ubican sedes regionales de la BUAP de todas las etapas de la política de regionalización: una facultad, dos UR y un complejo. Asimismo, delimitar el estudio a cinco sedes cercanas dentro de la misma región facilitó la realización del trabajo de campo y se maximizaron los recursos limitados disponibles.

En la Figura IV.1 se ilustran las ubicaciones de las sedes por municipio, y a continuación se describen las características socioeconómicas y educativas básicas de los municipios, así como los años de fundación y oferta académica de la sede regional de la BUAP que se ubica en cada una.

⁵⁶ Los alumnos eran de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015.

Figura IV.1 Municipios de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir del Mapa Digital México V6.1.

4.1.2.1 El municipio de Cuetzalan y la UR de la BUAP

El municipio de Cuetzalan es el más marginado, pobre, rural y con mayor cantidad de población indígena de los cuatro municipios donde se realizó el trabajo de campo. Tiene un grado de marginación muy alto y alrededor de 80% de su población vive en condiciones de pobreza (CEIGEP, 2015). Un poco más del 80% de la población es rural, y 65% de la población municipal habla una lengua indígena, en su mayoría náhuatl o totonaco. La actividad primaria domina la economía, con 43.47% de la población ocupada trabajando en ella; en segundo lugar es el sector terciario con 34.21% y finalmente el secundario a 21.92% (CEIGEP, 2015).

En cuanto a la educación, la población de municipio cuenta con 6.2 años de escolaridad en promedio. La cobertura del nivel primario llega a casi 90%, la cual baja a 78.9% para el nivel secundario y tan solo a 51.8% para la educación media superior (CEIGEP, 2015)⁵⁷. La cobertura

⁵⁷ El CEIGEP utiliza la tasa de escolarización bruta para calcular la cobertura educativa de los diferentes niveles.

de ES es casi nula a 1.7% (CEIGEP, 2015), con dos IES registradas según la información de la SEP (2015). Una de las IES registradas es la BUAP, y la otra es una IES privada, el Instituto de Estudios Superiores de la Sierra que tiene sedes en Libres, Tlatlauquitepec, Teziutlán (campus principal), Zacapoaxtla y Zaragoza.

Se fundó la UR Cuetzalan en 2009 a partir de una solicitud del presidente municipal, quien también era uno de los fundadores de la UR Zacapoaxtla en 2003, en colaboración con el gobernador. Durante el primer semestre de operaciones se ocuparon las instalaciones de la Casa de Cultura del municipio hasta que se terminó la construcción de las instalaciones de la sede, las cuales también se encuentran en la Colonia Centro de la Ciudad de Cuetzalan, y que son compartidas con la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana Sección Cuetzalan.

Cuando se abrió la UR, se ofertaron las licenciaturas en Administración Turística y Fisioterapia, pero ahora solamente cuenta con Administración de Empresas. En el momento en que se realizó el trabajo de campo había 18 alumnos de la generación 2014, ya que no se alcanzó el cupo mínimo para abrir la generación de 2015, y seis profesores.

4.1.2.2 El municipio de Zacapoaxtla y la UR de la BUAP

El municipio de Zacapoaxtla se ubica al sur del municipio de Cuetzalan, y sus condiciones son ligeramente mejores: tiene un grado de marginación medio, pero aún tres de cuatro personas viven en pobreza. La población es menos rural que la de Cuetzalan, con 45% de la población viviendo en localidades rurales. También hay menos hablantes de una lengua indígena, 36.9% de la población municipal. El sector primario sigue siendo importante, así como el sector terciario, con aproximadamente 40% de la población ocupada en cada uno. El sector secundario emplea 19.5% de la población trabajadora (CEIGEP, 2015).

El promedio de años de escolaridad es 7.0 en el municipio, y la cobertura educativa es más elevada que la de Cuetzalan. Cuenta con casi 98% de cobertura de la primaria, 91.5% de la secundaria, 71.2% de la EMS y 37.3% de ES (CEIGEP, 2015). Son cinco IES en el municipios (SEP, 2015), y tres son particulares (SEP, 2015). Las dos IES públicas son la sede regional de la BUAP y el Instituto Tecnológico Superior de Zacapoaxtla, y las tres IES privadas son el Instituto de Estudios Superiores de la Sierra, el Centro Educativa Regional Apaxtepec y el Normal Primaria Profesor Raúl Isidro Burgos (ANUIES, 2015).

La UR Zacapoaxtla se abrió en 2003 y sus instalaciones se encuentran en la Colonia Ayoco ubicada en la zona norte de la Ciudad de Zacapoaxtla. Se han ofertado carreras en Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Ingeniería Agroindustrial, Administración de Empresas, y Contaduría Pública; asimismo se graduó una generación de Maestría en Administración de Empresas. Actualmente sólo se ofrece Contaduría Pública, y habían cuatro generaciones de alrededor de 25 a 30 alumnos en cada una, por un total de 110 alumnos durante el cuatrimestre de otoño 2015 y ocho docentes.

En cuanto a la historia de la demanda, llegaron a ingresar más alumnos en los años iniciales cuando se ofertaban carreras relacionadas con la salud, como Medicina, Fisioterapia y Enfermería. Después, se abrió la Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial, pero por poca demanda se cambiaron los alumnos a la UR Acatzingo. Por su parte, la Licenciatura en Psicología estaba demandada, pero se cambió la carrera al CUS en Teziutlán para el año escolar 2014-2015.

4.1.2.3 El municipio de Tlatlauquitepec y la sede de la BUAP

Tlatlauquitepec es parecido a Zacapoaxtla en términos del desarrollo y pobreza. También el municipio tiene un nivel medio de marginación, y casi 70% de la población vive en condiciones de pobreza. Es más rural que Zacapoaxtla pero no tan rural como Cuetzalan, con 61.3% de la población residiendo en localidades rurales. Tiene menor población indígena que los dos municipios anteriores, ya que solo 17.2% de la población municipal reporta ser hablantes de una lengua indígena. Sus actividades económicas reflejan las de Zacapoaxtla en su distribución: el sector primario y terciario emplean acerca de 40% de la población ocupada cada uno, mientras el sector secundario constituye 19.1% de la población ocupada.

El municipio tiene 7.2 años de escolaridad en promedio; son casi idénticos a los de Zacapoaxtla, pero su cobertura educativa es menor, especialmente en los niveles de la EMS y ES: hay 94% cobertura educativa de la primaria y 91.3% de secundaria, pero 60.4% de la EMS y 23.3% de ES (CEIGEP, 2015). No obstante, hay seis IES registradas en el municipio, (ANUIES, 2015), cuatro particulares y dos públicas (SEP, 2015). Las dos públicas son la sede regional de la BUAP y el Instituto Tecnológico Superior de Tlatlauquitepec. Las cuatro privadas son dos normales (Profesora Adela Márquez de Martínez y Profesor Guillermo Melgarejo Palafox), el Centro de

Estudios Superiores Tlatlauquitepec (que también oferta carreras dentro de la educación) y la sede del Instituto de Estudios Superiores de la Sierra (ANUIES, 2015).

La sede de la FIA en Tlatlauquitepec se abrió en 1997 y ha mantenido la misma oferta académica: la Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnista. Sus instalaciones se encuentran dentro de la cabecera municipal, aproximadamente a una hora de la sede principal de la FIA en Teziutlán. Originalmente se abrió la licenciatura en Teziutlán, pero por la petición del gobierno estatal y municipal, la mudaron a Tlatlauquitepec.

Al realizar el trabajo de campo, había 89 alumnos totales de las cuatro generaciones inscritas. Varios profesores de la sede en Tlatlauquitepec comparten su tiempo entre las cuatro sedes de la FIA: Tlatlauquitepec, Teziutlán, Tetela de Ocampo y Tecamachalco. Además había aproximadamente 29 profesores en total de la FIA.

4.1.2.4 El municipio de Teziutlán y las sedes de la BUAP

Teziutlán es el municipio más urbano y cuenta con los mejores indicadores de los cuatro municipios. Su nivel de marginación es bajo y el porcentaje de pobreza de la población municipal es 52.2%; si bien esta cifra es mucho mejor de la de los otros municipios, es importante tener presente que aun así, una de cada dos personas vive en condiciones de pobreza. El 18.3% de la población vive en localidades rurales, y solo 7% reporta ser hablantes de una lengua indígena. A diferencia de los otros municipios, el sector primario no es tan importante, el cual se refleja en la baja proporción de personas ocupadas en ella (5.7%), mientras que el sector secundario toma un papel más significativo, con 41% de la población ocupada trabajando en dicho sector. El sector de servicios es lo más importante, ya que emplea a más de la mitad de personas ocupadas (52.7%; CEIGEP, 2015).

Sus indicadores educativos también son más elevados: en promedio son 8.5 años de escolaridad para la población de Teziutlán, con 100.6% cobertura de la primaria, 96.1% de la secundaria, 95% de la EMS y 52.1% de la ES (CEIGEP, 2015). Además el municipio cuenta con 14 IES (SEP,

2015), de las cuales solo son tres públicas: la BUAP⁵⁸, el Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán y una sede de la Universidad Pedagógica Nacional (ANUIES, 2015).

El campus principal de la FIA se abrió en 1987 y se encuentra en la localidad San Juan Acateno, que se ubica fuera de la cabecera de Teziutlán. Las instalaciones son amplias, y cuenta con espacios para invernaderos y campos experimentales. Se oferta la Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica en esta sede, pero se coordina desde allí la oferta académica en las otras sedes de Tlatlauquitepec, Tetela de Ocampo y Tecamachalco. Como ya se mencionó, son alrededor de 29 profesores en total, y varios comparten su tiempo entre dichas sedes. En el cuatrimestre del otoño de 2015, había 106 alumnos totales en las cuatro generaciones.

El CUS se abrió en Teziutlán en 2014 en las instalaciones del antiguo Hospital Regional de Teziutlán como iniciativa del ayuntamiento, el cual apoyó en la rehabilitación de dicho espacio, y también el gobierno estatal se comprometió a proporcionar recursos para la infraestructura y equipamiento; por su parte, la BUAP cubre los gastos de operación y de los académicos y administrativos. Si bien existe la FIA cercana, se opera el CUS de manera separada. Hay siete carreras que se ofertan dentro del área de la salud: las licenciaturas en Enfermería, Estomatología, Fisioterapia, Medicina Familia y Comunitaria, Nutrición Clínica y Psicología, así como el profesional asociado en Imagenología. Hasta ese entonces había 778 alumnos que ingresaron en los primeros dos ciclos del complejo (2014-2015 y 2015-2016), y contaba con aproximadamente 50 profesores.

Dadas estas características socioeconómicas de los municipios donde se ubican las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, se esperaría que las sedes regionales de la BUAP sí atendieran a jóvenes de bajo nivel socioeconómico de la región. Además, las otras opciones de oferta de ES son mayormente privadas, y las IES públicas que compiten más con las sedes de la BUAP son los institutos tecnológicos en Teziutlán, Tlatlauquitepec y Zacapoaxtla, pero cuentan con inscripciones y colegiaturas más altas que las de la BUAP.

⁵⁸ Aunque están en diferentes ubicaciones dentro del municipio, el registro del ANUIES cuenta las dos sedes regionales de la BUAP como una.

4.1.3 Las técnicas de la investigación

Un acercamiento metodológico mixto de técnicas cuantitativas y cualitativas permitió un mejor entendimiento de los diferentes aspectos de la equidad educativa. Específicamente, el trabajo de campo consistió en aplicar un cuestionario a 537 alumnos, realizar 24 grupos focales con alumnos y llevar a cabo entrevistas semi estructuradas con 29 profesores de las sedes regionales y los cuatro coordinadores generales⁵⁹.

El cuestionario fue el instrumento principal de la investigación para analizar las dimensiones de la equidad tomadas en cuenta en esta investigación (acceso, compensación y permanencia), sobre todo para averiguar quiénes son los alumnos que acceden a estas sedes regionales (por ejemplo, perfil sociodemográfico, lugar de origen y nivel socioeconómico), las razones por las cuales ingresaron en las sedes y otras opciones de la ES, las becas y apoyos que reciben y los retos en la permanencia. Se desarrollaron los 73 preguntas cerradas y abiertas en siete apartados a partir de Silva Laya y Rodríguez (2012), Solís, Rodríguez Rocha y Brunet (2013), la ENIGH de INEGI, el índice de nivel socioeconómico de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública (López, 2011)⁶⁰ y elaboración propia. Cabe mencionar que se realizó una fase piloto inicial con 29 estudiantes de la Facultad de Economía de la BUAP en el campus principal para descartar las dudas o problemas más evidentes con las preguntas. El cuestionario completo se encuentra en el Anexo I.

Los cuestionarios se complementaron con grupos focales con los alumnos para conocer la experiencia educativa que se vive en las sedes regionales. Además de tocar las razones por las cuales ingresaron a las sedes y las otras opciones educativas en la región, se aprovechó del espacio para discutir los buenos aspectos y los retos que se enfrentan en las sedes regionales, desde la infraestructura y equipamiento hasta los profesores y la calidad educativa. Se incluye la guía de los grupos focales en el Anexo II.

⁵⁹ Los directivos más altos de las UR y el CUS se conocen como “coordinadores generales”, mientras que la FIA cuenta propiamente con un director por ser una facultad; cabe aclarar que la sede de la FIA en Tlatlauquitepec no cuenta con director ni coordinador porque se pertenece a la FIA, cuyo campus principal está en Teziutlán. En el documento se usa coordinador para referir tanto a los coordinadores de las UR y el cUS como al director de la FIA.

⁶⁰ Este índice ha sido retomado para aproximarse al nivel socioeconómico de hogar en encuestas como Encuesta de Movilidad Social en México 2011 del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, por ejemplo.

También se entrevistó a los coordinadores generales de las sedes y algunos de los profesores para conocer sus perspectivas sobre las sedes regionales, particularmente las fortalezas, oportunidades y necesidades de las mismas. La guía de las entrevistas a los coordinadores de las sedes se encuentra en el Anexo III y la de los profesores en el Anexo IV.

Se resumen las técnicas metodológicas en el Cuadro IV.1, de acuerdo con la dimensión de la equidad educativa y categorías analíticas correspondientes.

Cuadro IV.1 Las técnicas de investigación y categorías de análisis según la dimensión de la equidad educativa

Dimensión de la equidad educativa	Categorías de análisis	Técnicas metodológicas
Acceso	<ul style="list-style-type: none"> -Perfil sociodemográfico y socioeconómico de los alumnos -Capital cultural de alumnos -Opciones educativas -Razones por entrar en las sedes regionales de la BUAP -Calidad de la educación 	Principales: 1. Cuestionario a alumnos actuales (Apartados I-IV del instrumento)
		Complementarias: 1. Grupos focales con alumnos actuales 2. Entrevistas a coordinadores 3. Entrevistas a profesores
Compensación	<ul style="list-style-type: none"> -Mecanismos de apoyo económico y académico 	Principales: 1. Cuestionario a alumnos actuales (Apartado V del instrumento)
		Complementarias: 1. Grupos focales con alumnos actuales 2. Entrevistas a coordinadores 3. Entrevistas a profesores
Permanencia	<ul style="list-style-type: none"> -Retos u obstáculos para continuar estudios y egresar de las sedes 	Principales: 1. Cuestionario a alumnos actuales (Apartado VI del instrumento)
		Complementarias: 1. Grupos focales con alumnos actuales 2. Entrevistas a coordinadores 3. Entrevistas a profesores
Participación en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> -Mecanismos de representación y participación en los procesos de toma de decisiones 	Principales: 1. Entrevistas a coordinadores generales 2. Entrevistas a profesores 3. Grupos focales con alumnos

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4 Las estrategias de muestreo

La estrategia de muestreo para la aplicación del cuestionario a los alumnos varió según la sede regional. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, se trató de un censo de los alumnos, ya que se aplicó el cuestionario a 100% de la población estudiantil de la UR Cuetzalan (N=18) y 93.6% de la población estudiantil de la UR Zacapoaxtla (N=110). Para las sedes de la FIA en Tlatlauquitepec y Teziutlán, se realizaron muestras estratificadas simples por generación⁶¹ a niveles de confianza de 95%. En el CUS también se hizo una muestra estratificada simple por generación y carrera a niveles de confianza de 95%. Cabe mencionar que se delimitó a alumnos que se encontraban en ese momento cursando materias en las sedes, los cuales fueron de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015 en las sedes de la FIA; el CUS solo contaba con generaciones de 2014 y 2015. Los cálculos de las muestras están detallados en el Anexo V, y se resume el tamaño de la muestra y matrícula total de las sedes en el Cuadro IV.2.

Los coordinadores de las sedes regionales facilitaron el acceso a los salones para la aplicación del cuestionario. La investigadora permaneció durante todo el tiempo de la aplicación del cuestionario (entre 30 y 45 minutos) para resolver cualquier duda o comentario que surgió por parte de los alumnos.

Cuadro IV.2 Tamaño de la muestra de los cuestionarios a alumnos y la matrícula total de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Sede	n	N
UR Cuetzalan	18	18
UR Zacapoaxtla	103	110
FIA, sede Tlatlauquitepec	72	89
FIA, sede Teziutlán	84	106
CUS Teziutlán	260	778
Totales:	537	1101

Nota: La información de la matrícula fue proporcionada por las sedes regionales, ya que los datos de la Dirección de Administración Escolar de la BUAP no siempre están actualizados.

Fuente: Elaboración propia.

La elección de los participantes para los grupos focales de alumnos y las entrevistas a profesores fueron muestras no probabilísticas, ya que no se basaron en los criterios de representatividad. La

⁶¹ No se tuvo que estratificar por carrera debido a que solo se oferta una carrera ambas sedes.

selección dependió de la disposición de los informantes, y por ende fueron muestras de oportunidad o muestras por conveniencia (Guber, 2005). Los grupos focales de alumnos fueron por generación, y se buscó una variedad de participantes cuando fue posible; por ejemplo, se reclutaron tanto a hombres como mujeres, así como alumnos originarios de la región y otros que venían de fuera.

En cuanto a los profesores, se balanceó entre los contratados por asignatura y los que contaban con plazas de tiempo completo, y también se buscó tener una representación igual de género y de diferentes lugares de origen. Se tomó en cuenta tanto para los grupos focales como para las entrevistas de profesores el criterio de saturación teórica que propone que se termina el muestreo cuando ya no se obtiene nueva información con más entrevistas o grupos focales (Castro, 1996). Finalmente, cabe mencionar que se entrevistó a todos los coordinadores de las sedes y también al coordinador del Gabinete de Rectoría, oficina a que depende la Dirección de Regionalización y que aprobó la investigación.

En el Cuadro IV.3 se resume el número de grupos focales y entrevistas a profesores por sede regional.

Cuadro IV.3 Número de grupos focales y entrevistas por sede regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Técnica metodológica	UR Cuetzalan	UR Zacapoaxtla	FIA sede Teziutlán	FIA sede Tlatlauquitepec	CUS Teziutlán	Total
Grupos focales con alumnos	2	6	4	4	8	24
Entrevistas a profesores	4	6	5	5	9	29

Nota: Los profesores de las sedes de la FIA imparten clases en los dos campus.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Resultados

En este apartado, se presentan los resultados principales del trabajo de campo. Se organiza por los diferentes aspectos de la equidad educativa (acceso, compensación, permanencia e inclusión de los sujetos en la formulación e implementación de la política) señalando las diferencias por sede.

4.2.1 Acceso: las características de los alumnos, sus opciones educativas y la calidad educativa en la sedes regionales

El primer tema imprescindible de la equidad educativo es el acceso. ¿Quiénes son los alumnos que acceden a las sedes regionales de la BUAP? ¿De dónde vienen y cuál es su perfil demográfico y socioeconómico? ¿Por qué escogen estudiar allí? Además de identificar quienes son, en particular averiguar si son jóvenes de bajos ingresos sin opciones viables de ingresar a la ES, también es sumamente importante considerar la calidad de la educación a que tienen acceso, porque ingresar a IES de baja calidad no apoya la equidad sino que promueve un sistema segmentado. Si bien el análisis de la calidad es complejo y multifacético, aquí se acerca al tema principalmente desde las propias perspectivas y palabras de los alumnos sobre su experiencia educativa en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental.

Por ende, en esta sección, la cual es la más extensa del análisis, se presentan los resultados en torno a estas preguntas. Se empieza con las características de los alumnos (su perfil sociodemográfico básico, municipio y estado de origen, nivel socioeconómico y capital cultural), después sus opciones y razones para ingresar a las sedes regionales de la BUAP y finalmente la perspectiva de los alumnos sobre la calidad de la educación a que tienen acceso mediante estas sedes.

4.2.1.1 Perfil sociodemográfico de los alumnos

El análisis de las variables relacionadas con el perfil sociodemográfico de los alumnos sugieren que son universitarios “tradicionales”: en su mayoría empezaron sus estudios superiores inmediatamente después de terminar la EMS⁶², su estado civil es soltero y no tienen dependientes, sean hijos u otras familiares o personas. En cuanto a la distribución del género, 59.6% son mujeres y 40.4% son hombres de la muestra, aunque varía por sede.

Alrededor de 15% reporta hablar una lengua indígena, y casi el 30% tiene por lo menos un padre que habla una lengua indígena. Estos porcentajes son más altos en la UR Cuetzalan y después la UR Zacapoaxtla. De los alumnos y los padres que hablan una lengua indígena, las lenguas más comunes son náhuatl y totonaco.

⁶² Cabe mencionar que 92% de los alumnos de la muestra asistió a instituciones de EMS públicas y el promedio de la EMS de la muestra fue 8.7. El 98% completó sus estudios dentro del tiempo reglamentario (en tres años) y 94% tenía entre 17 y 19 años al terminar la EMS.

De toda la muestra, tres de cada cuatro alumnos son primera generación en la universidad; esto significa que sus padres no completaron estudios de nivel superior. Esta cifra es arriba del 90% en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, arriba del 75% en las sedes de la FIA y aproximadamente 65% en el CUS.

Uno de cada cuatro alumnos estudia y trabaja. En promedio trabajan 16 horas a la semana, aunque varía bastante ($SD=11.66$). Las actividades mencionadas con mayor frecuencia eran ayudar en algún negocio (familiar o no), ayudar en labores del campo o vender algún producto. La razón más importante por la cual trabajan es para contribuir a solventar los gastos familiares y/o gastos asociados con sus estudios. En el Cuadro IV.4 se resumen las variables descritas para la muestra así como por sede.

Cuadro IV.4 Resumen del perfil sociodemográfico de los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Variable	Sede					Muestra total
	UR Cuetzalan	UR Zacapoaxtla	FIA Tlatlauquitepec	FIA Teziutlán	CUS Teziutlán	
Promedio de edad	19.12 (1.10)	19.67 (1.54)	19.86 (1.41)	20.51 (2.63)	19.24 (1.26)	19.6 (1.67)
Proporción de mujeres	.72 (.11)	.58 (.05)	.36 (.06)	.40 (.05)	.72 (.03)	.60 (.02)
Proporción de solteros	1.00 (0.00)	.96 (.02)	.94 (.03)	.95 (.02)	.96 (.01)	.96 (.01)
Promedio de dependientes	0.00 (0.00)	.08 (.39)	.06 (.23)	.12 (.42)	.07 (.28)	.08 (.32)
Proporción que habla una lengua indígena	.44 (.12)	.36 (.05)	.07 (.03)	.05 (.02)	.10 (.02)	.15 (.02)
Proporción cuyo padre o madre habla lengua indígena	.72 (.11)	.58 (.05)	.24 (.05)	.17 (.04)	.18 (.02)	.28 (.02)
Proporción cuyos padres no estudiaron la ES	.94 (.05)	.91 (.03)	.76 (.05)	.79 (.04)	.65 (.03)	.75 (.02)
Proporción que trabaja	.56 (.12)	.36 (.05)	.26 (.05)	.31 (.05)	.18 (.02)	.26 (.02)
Promedio de horas de trabajo a la semana	19.3 (7.09)	16.41 (10.28)	18.2 (16.57)	13.52 (19.53)	15.53 (12.40)	16.03 (11.66)

Nota: Para las variables que son discretas (edad, número de dependientes y horas de trabajo), se presenta primero el promedio y después la desviación estándar en paréntesis; para las proporciones se presenta el error estándar en paréntesis.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.2 Municipios y estados de origen de los alumnos

A lo referente al lugar de origen de los 537 alumnos, vienen de 138 municipios o delegaciones de 11 entidades federativas (Chiapas, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, México, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz). La gran mayoría (81.2%) provienen del estado de Puebla, el cual se divide en siete regiones ilustradas en la Figura IV.II. De acuerdo con el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2016) las regiones son:

- Región I: Sierra Norte (35 municipios)
- Región II: Sierra Nororiental (28 municipios)
- Región III: Serdán (31 municipios)
- Región IV: Angelópolis (33 municipios)
- Región V: Valle de Atlixco y Matamoros (24 municipios)
- Región VI: Mixteca (45 municipios)
- Región VII: Tehuacán y Sierra Negra (21 municipios)

Figura IV.2 Las siete regiones socioeconómicas del estado de Puebla



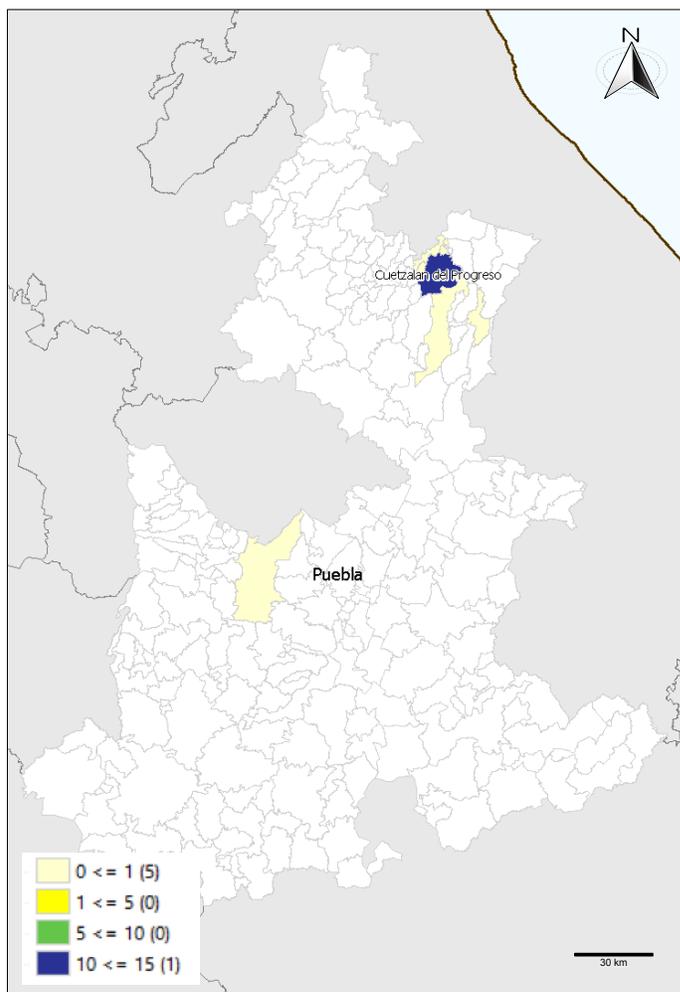
Fuente: INAFED (2016).

Partiendo de esta clasificación, de los 435 alumnos poblanos, 67.4% es de la Sierra Nororiental, 12.4% de la región Angelópolis, 7.6% de Serdán, 5.3% de la Sierra Norte, 3% del Valle de Atlixco y Matamoros, 2.8% de la Sierra Negra y 1.6% de la Mixteca.

En cuanto a los lugares de origen de otras entidades federativas, 9.12% de la muestra es de Veracruz, 2.6% de Guerrero, 1.9% de Oaxaca, 1.7% de Tlaxcala y 1.1% del Estado de México; también hay alumnos de Chiapas, Distrito Federal, Hidalgo, Jalisco y Morelos, pero cada una de estas entidades federativas representa menos de 1% del lugar de origen de los alumnos.

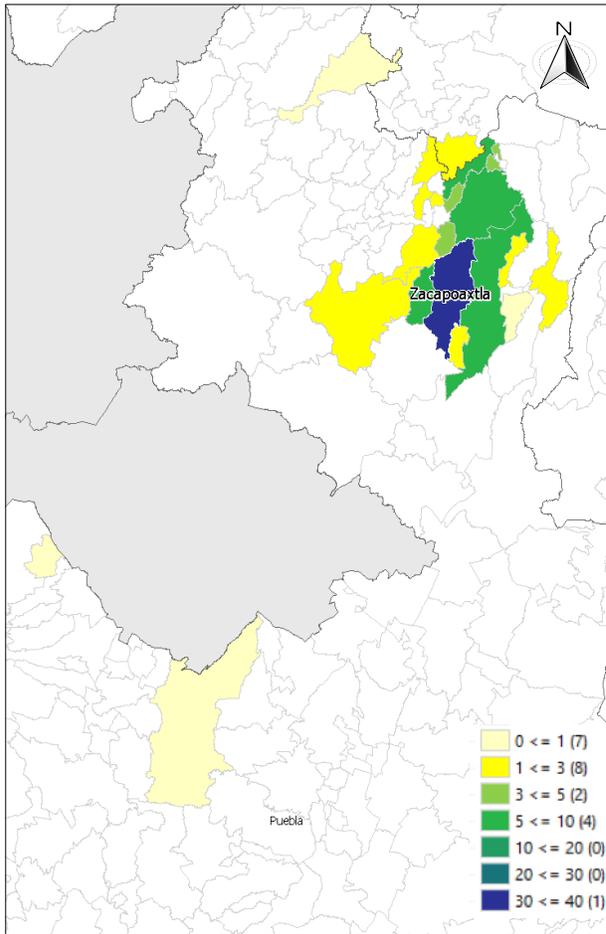
Los alumnos que acceden a las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla son casi exclusivamente de la Sierra Nororiental: 100% en la UR Cuetzalan y 94% en la UR Zacapoaxtla. Dado que la mayoría es del municipio de Cuetzalan para esta UR, 72.2% reporta que aun residen con sus padres; en la UR Zacapoaxtla, esta cifra baja casi 20 puntos porcentuales, a 57.3%, lo que significa que aproximadamente cada dos de cinco alumnos de la UR Zacapoaxtla cambiaron su residencia para asistir a la universidad. Se puede observar los diferentes municipios de origen de los alumnos que acceden a la UR Cuetzalan en la Figura IV.3 y a la UR Zacapoaxtla en Figura IV.4.

Figura IV.3 Municipios de origen de alumnos de la UR Cuetzalan



Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1

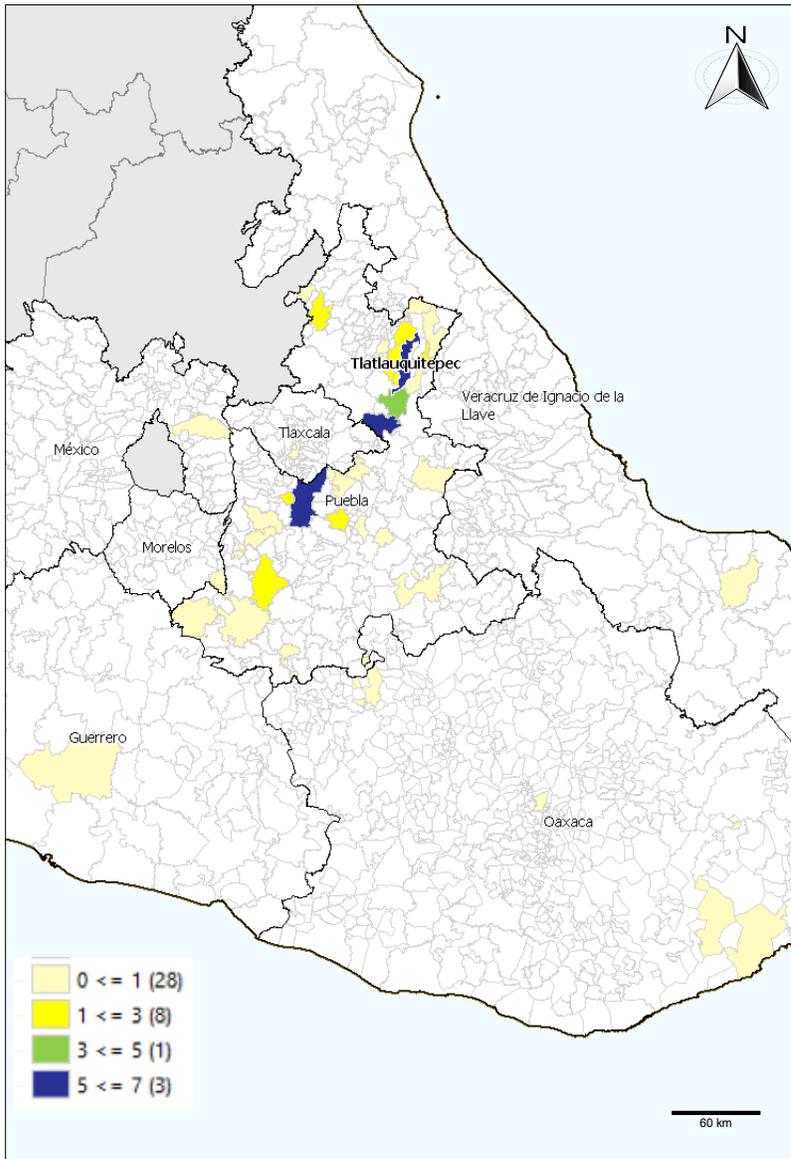
Figura IV.4 Municipios de origen de alumnos de la UR Zacapoaxtla



Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1

La sede de la FIA en Tlatlauquitepec es similar: 87.5% son de Puebla. Los municipios de origen de mayor número de alumnos se concentran en los más cercanos a Tlatlauquitepec y también el municipio de Puebla, como se aprecia en la Figura IV.5. Cabe mencionar que tres de cuatro alumnos de la sede regional en Tlatlauquitepec cambiaron su residencia para poder estudiar allí.

Figura IV.5 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Tlatlauquitepec

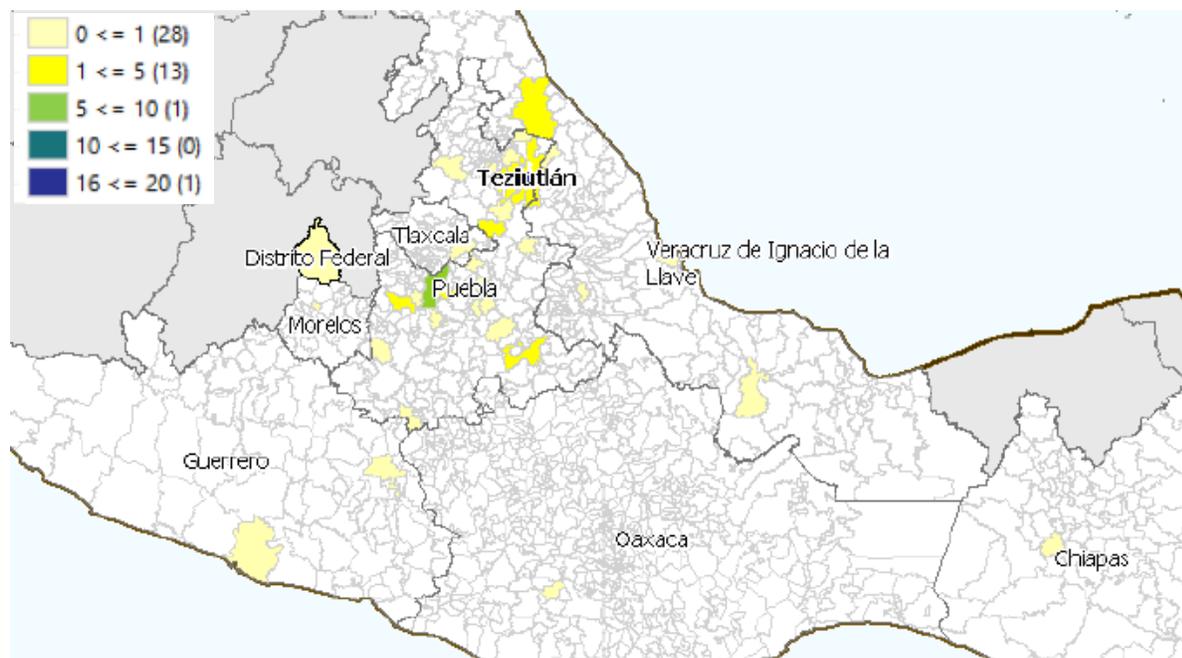


Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
 Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1.

Las tendencias de los municipios de origen para las dos sedes en el municipio de Teziutlán son similares. Todavía los alumnos son mayormente poblanos: 79.8% en la sede de la FIA y 73.5% en el CUS. Por lo demás, de los alumnos poblanos 61.2% son de la Sierra Nororiental en el caso de la FIA y 67% en el CUS. No obstante, para ambas sedes se nota la diversidad de entidades federativas de los lugares de origen de los alumnos, especialmente para el CUS. La mayoría de los

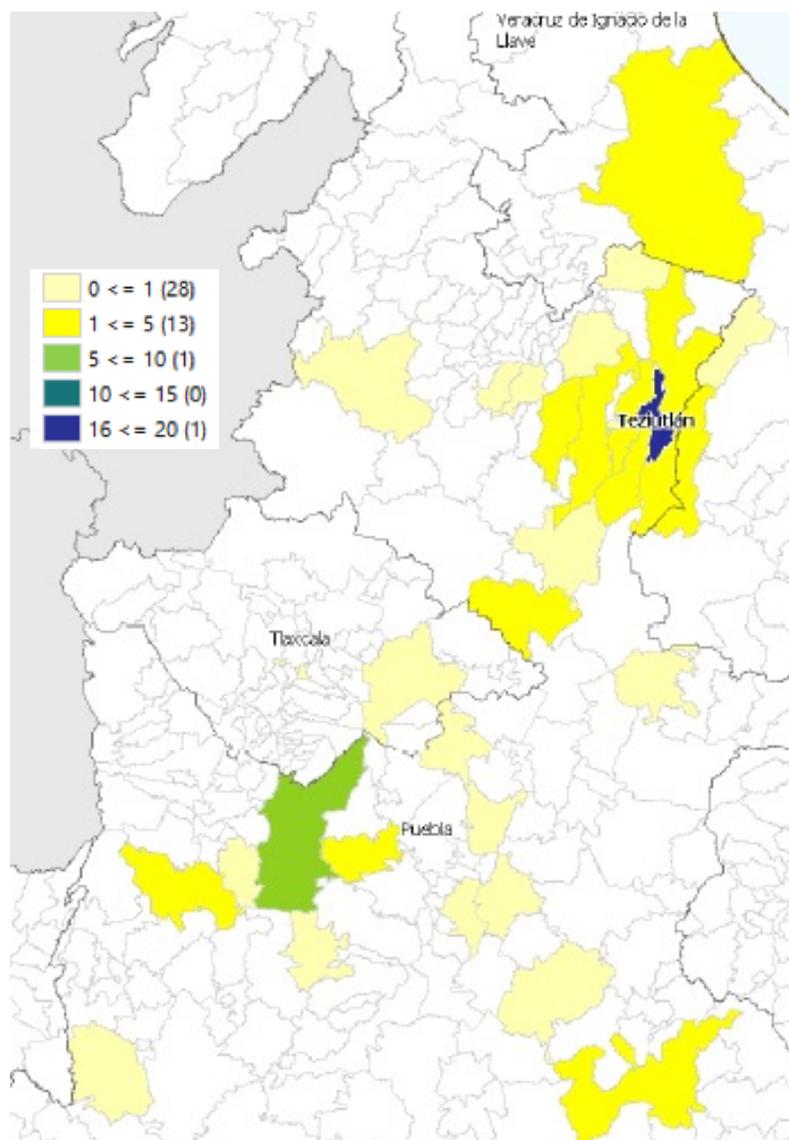
alumnos (el 66.7% de la FIA y el 58.1% del CUS) reportó haberse mudado de casa para ingresar a estas sedes. Dada la amplitud geográfica de los municipios de origen de los alumnos que asisten ambas sedes, se muestran dos mapas para cada una: el primer mapa es de todos los municipios de origen de los alumnos y el segundo solo es de la región de Puebla y Veracruz. Las Figuras IV.6 y IV.7 ilustran los municipios de origen para alumnos de la FIA en Teziutlán y las Figura IV.8 y Figura IV.9 del CUS.

Figura IV.6 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Teziutlán



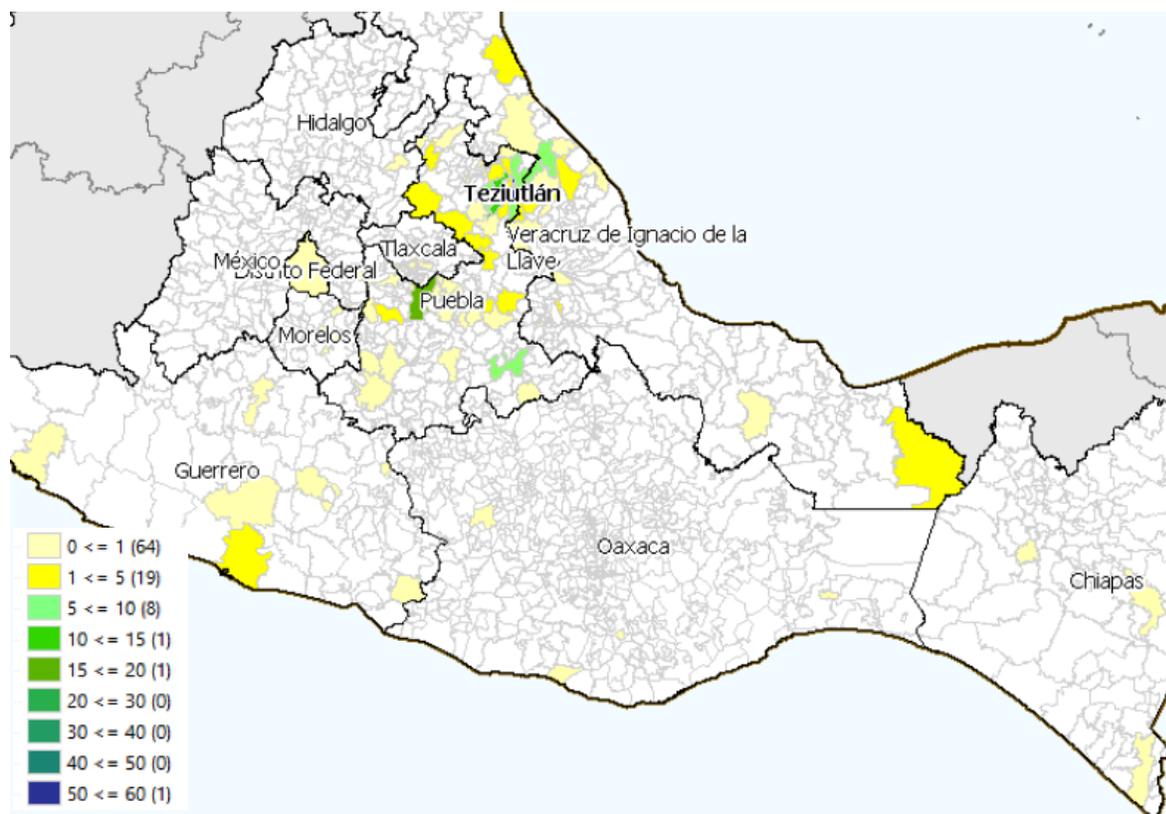
Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1.

Figura IV.7 Municipios de origen de alumnos de la FIA sede Teziutlán de Puebla y Veracruz



Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1.

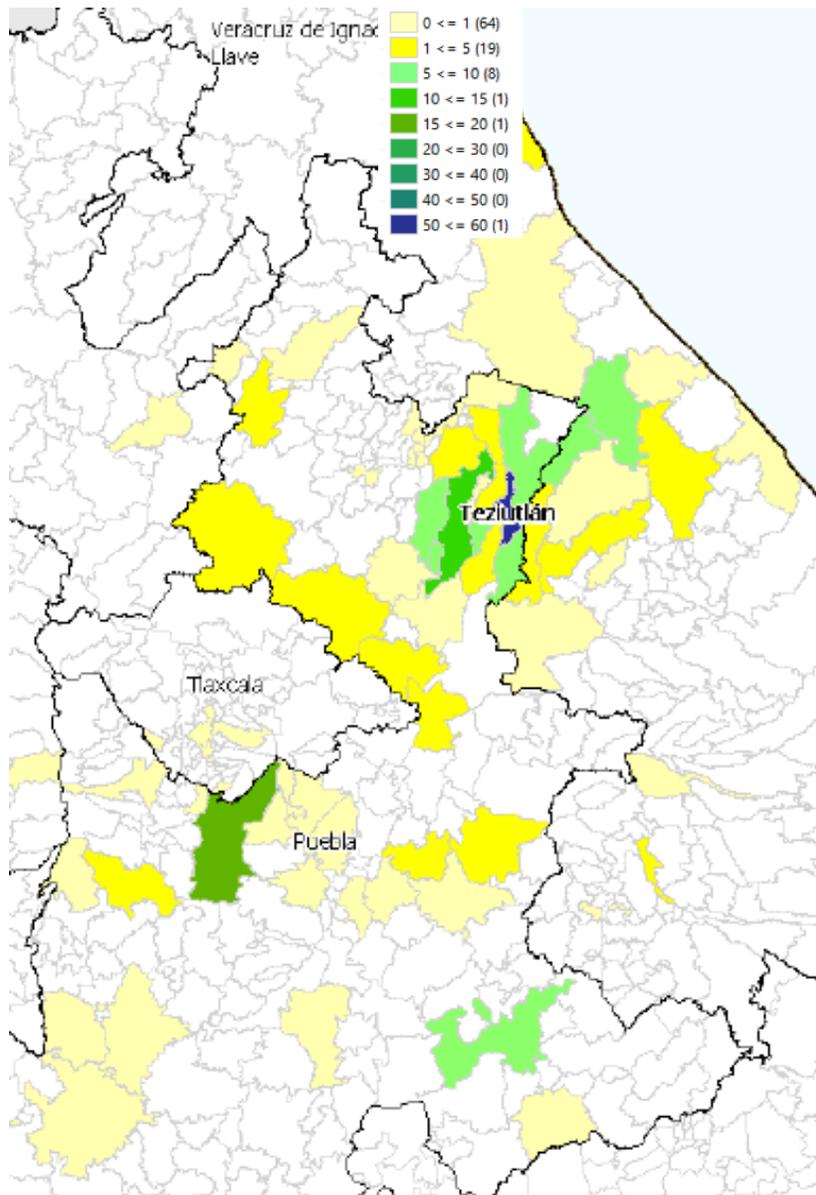
Figura IV.8 Municipios de origen de alumnos del CUS



Elaboración Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1.

Figura IV.9 Municipios de origen de alumnos del CUS de Puebla y Veracruz

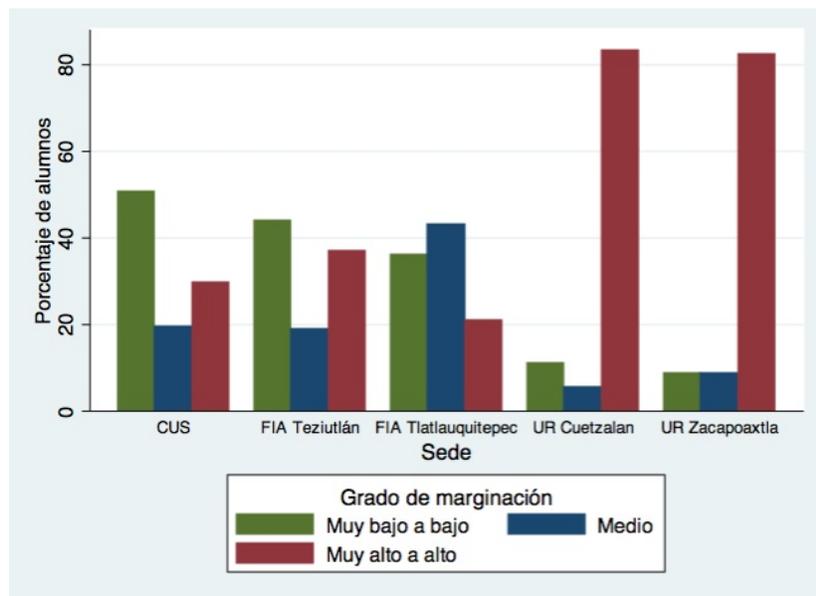


Elaboración Nota: Los números de la leyenda representan el rango de alumnos por municipio.
 Fuente: Elaboración propia a partir de Mapa Digital México V6.1.

Se exploraron los grados de marginación de los municipios de origen de los alumnos en un intento de acercarse al contexto del cual vienen. Los análisis indican que 41.5% de los alumnos son de municipios de alto a muy alto grados de marginación, 20% son de municipios de medio grado y 38% son de municipios de muy bajo a bajo grado de marginación. Al hacer el ejercicio por sede, se destaca que arriba del 80% de los alumnos de las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla son de municipios de alto a muy alto grado de marginación, mientras que las otras sedes atraen menos de 40% de sus

alumnos de este tipo de municipio. Las dos sedes en Teziutlán (el CUS y la sede principal de la FIA) cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes de municipios de bajo a muy bajo grado de marginación, mientras que el mayor porcentaje de los alumnos de la sede de la FIA en Tlatlauquitepec son de municipios de medio grado de marginación. Se puede observar esta distribución en la Gráfica IV.1.

Gráfica IV.1 Distribución de alumnos según el grado de marginación de sus municipios o delegaciones de origen por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de CONAPO (2010) y del trabajo de campo.

Para recapitular, los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental comparten algunas características sociodemográficas de los universitarios tradicionales (jóvenes, solteros y sin dependientes). Se destaca la proporción de alumnos que son de primera generación en acceder a la ES y las proporciones de alumnos que hablan una lengua indígena o cuyos padres hablan una lengua indígena, especialmente en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla.

Los alumnos vienen de una variedad de lugares y contextos, pero la gran mayoría son poblanos y una buena parte de ellos son de la Sierra Nororiental. Sus municipios de origen varían en términos de sus grados de marginación: casi la misma proporción (40%) vienen de municipios con alto a

muy alto grados y de municipios de bajo a muy bajo grados. El 20% restante viene de municipios de grado medio.

4.2.1.3 Nivel socioeconómico

Ahora conociendo un poco más sobre los alumnos y sus lugares de origen, se aproximó su nivel socioeconómico para tener una estimación más precisa sobre las condiciones de su familia. Si bien algunos de los datos anteriores, como la proporción de alumnos que son de primera generación, sugieren que las sedes regionales dan oportunidades a quienes estadísticamente tienen menos probabilidad de entrar⁶³, el nivel socioeconómico del hogar es otro indicador indispensable para averiguar si la política de regionalización promueve la equidad educativa.

Se estimó el nivel socioeconómico de los alumnos en dos pasos. Primero, se creó un Índice de Condiciones y Activos de la Vivienda (ICAV) a través de un análisis factorial utilizando las características de la vivienda de los padres o tutores de los alumnos, así como el acceso que tienen a ciertos activos y servicios. Específicamente las variables que se usaron fueron el número de cuartos, número de focos, número de electrodomésticos, posesión de una computadora y teléfono y acceso al internet. Después se utilizó dicho índice en conjunto con otras variables socioeconómicas (los niveles educativos del padre y de la madre y la ocupación del padre) en un análisis de clusters que resultó en tres agrupaciones de los alumnos de la muestra: los de nivel socioeconómico bajo, medio bajo y medio. A continuación se explican los detalles de la estimación del nivel socioeconómico y posteriormente se presentan los resultados de la misma.

4.2.1.3.1 Estimación de nivel socioeconómico: el Índice de Condiciones y Activos de la Vivienda

La construcción de índices basados en las características de la vivienda y/o los activos del hogar para estimar el nivel socioeconómico o riqueza de los hogares ha ganado terreno en las últimas décadas por una variedad de razones. Mientras que tradicionalmente se ha basado el nivel socioeconómico en los ingresos y gastos del hogar, es común que dichas variables no son disponibles y/o confiables. Por ejemplo, los entrevistados pueden tener dificultades en recordar

⁶³ El nivel educativo de los padres es una variable fundamental en determinar la probabilidad que uno accede a la ES; si han completado estudios superiores, es mucho más probable que su hijo también alcanzará este nivel de educación.

gastos, inflar o disminuir sus ingresos por razones personales o no saber con precisión los ingresos o gastos de otros miembros de la familia. En adición, para quienes trabajan en la agricultura u otros campos afectados por temporadas, así como en el sector informal, los ingresos de un mes al otro pueden ser bastante diferentes. Otro problema es el tiempo que implica la recolección precisa de datos, particularmente los gastos del hogar.

En la presente investigación, el cuestionario a los alumnos no incluía una pregunta acerca los ingresos ni gastos de sus familias por algunas de estas razones. Se consideró que era dudable que los alumnos pudieran proporcionar una estimación confiable de los ingresos mensuales de sus padres, por una parte por el simple desconocimiento, y por otra debido a que una proporción importante de los padres de los alumnos trabajan en el sector agrícola (28.1%), donde los ingresos son sujetos a la temporada. Por lo tanto, se estimó el nivel socioeconómico de los alumnos en un primer momento a través de características de la vivienda, y después se usó esta estimación como insumo al análisis más integral que incluyó los niveles educativos de los padres y la ocupación del padre.

Existen varias técnicas multivariadas para crear índices de las características del hogar; las más comunes son el análisis factorial, análisis de componentes principales y análisis de correspondencias múltiples. El objetivo de las técnicas en el caso de crear índices es lo mismo: reducir o resumir la dimensionalidad de variables relacionadas en algunos pocos factores, componentes o dimensiones (dependiendo de la técnica). Las características de las variables determinan en parte la técnica; se utiliza el análisis de correspondencias múltiples para investigaciones con variables categóricas, mientras que el análisis factorial y el análisis de componentes principales son adecuados para variables cuantitativas o mixtas.

El análisis factorial y el análisis de componentes principales son parecidos en sus formas de extraer los factores o componentes, pero el análisis de componentes principales suele ser más común en la construcción de índices de activos o del nivel socioeconómico (Caro y Cortés, 2012; Krishnan, 2010; McKenzie, 2005; Solís et al., 2013; Vyas y Kumaranayake, 2006). Aunque pueden dar resultados parecidos, hay diferencias entre las dos técnicas en cómo se extraen los factores: en el análisis de componentes principales se extraen de manera lineal los componentes a partir de toda la varianza de las variables en la matriz de correlaciones, y en el análisis factorial se separa la varianza compartida y la varianza única de las variables para extraerlos (OCDE, 2008a). Como

ejemplo, Sahn y Stifel (2003) justifican su uso del análisis factorial para la construcción de un índice de activos en países en vías de desarrollo en lugar del análisis de componentes principales precisamente por esta diferenciación, pues explican que el análisis de componentes principales “obliga a que los componentes expliquen exactamente y completamente toda la estructura de correlación entre los activos” (p. 467) mientras que el análisis factorial extrae los factores a partir de la covarianza de una manera en que no tienen que explicar toda la varianza. Asimismo, Costello y Osborne (2005) y Osborne (2015) argumentan que por estas razones es preferible al análisis factorial en cuanto a la identificación de las variables latentes o subyacentes, en este caso sería el bienestar económico⁶⁴. Por ende, se optó por el análisis factorial para crear el ICAV.

Se utilizaron las variables de las características y condiciones de la vivienda, así como el acceso a ciertos activos y servicios, las cuales se detallan en el Cuadro IV.5 en la siguiente página.

Se hizo un primer análisis factorial a partir de estas variables, menos la luz eléctrica ya que todos reportaron contar con este servicio. Aunque el primer factor extraído constituyó 85.62% de la varianza con un Eigenvalor de 5.11, resultaron 10 variables con una varianza única mayor de 0.50, específicamente las características de la vivienda del tipo de piso y contar con una regadera funcionando, los servicios (agua entubada, calle pavimentada fuera de la casa, recolección de basura), las variables relacionadas con el capital cultural objetivado (diccionario, enciclopedia, libros) y número de autos y posesión de un celular. Esto significa que más de la mitad de la varianza de estas variables no fue compartida con las otras variables, e indica que probablemente no miden el mismo fenómeno que las otras variables, o bien no se deben a la misma variable subyacente.

⁶⁴ Además, señala Osborne (2015) que la razón por la cual se empezó a desarrollar el análisis de componentes principales fue precisamente porque los cálculos eran más simples (toda la varianza de las variables en lugar de separar y calcular la varianza compartida), entonces se facilitó el procesamiento de datos que se hacía a mano en este entonces. Es decir, el análisis de componentes principales fue una versión simplificada de las técnicas reduccionistas de datos. Dada la disponibilidad de software de estadística actual, la ventaja que tenía el análisis componentes principales sobre el análisis factorial en cuanto a la facilidad de análisis ya no es tanto. Sin embargo, el análisis de componentes principales es (quizá erróneamente) la técnica por defecto en muchas investigaciones.

Cuadro IV.5 Resumen de las variables sobre la vivienda de los padres o tutores de los alumnos

Aspecto de la vivienda	Variable	Tipo de variable	Codificación	Estadística descriptiva
Condiciones	Tipo de piso	Ordinal	1- Tierra 2- Cemento o firme 3- Otro acabado	0.01 tierra 0.66 cemento 0.33 otro material
	Número de cuartos ⁶⁵	Discreto	2-14	5.87 (2.16)
	Número de focos	Intervalo	0-5 focos 6-10 focos 11-15 focos 16-20 focos 21 o más focos	0.27 0-5 focos 0.38 6-10 focos 0.17 11-15 focos 0.12 16-20 focos 0.67 21+ focos
	Una regadera funcionando	Binario	0- No 1- Sí	0.34 no 0.66 sí
Servicios	Luz eléctrica	Binario	0- No 1- Sí	0.00 no 1.00 sí
	Agua entubada	Binario	0- No 1- Sí	0.09 no 0.91 sí
	Calle pavimentada fuera de la vivienda	Binario	0- No 1- Sí	0.31 no 0.69 sí
	Recolección de basura	Binario	0- No 1- Sí	0.22 no 0.78 sí
Activos	Número de electrodomésticos ⁶⁶	Discreto	0-7	5.18 (1.68)
	Número de autos	Discreto	0-4	0.66 (0.88)
Bienes relacionados con el capital cultural objetivado	Diccionario	Binario	0- No 1- Sí	0.20 no 0.80 sí
	Enciclopedia	Binario	0- No 1- Sí	0.49 no 0.51 sí
	Libros	Binario	0- No 1- Sí	0.22 no 0.78 sí
Tecnologías de comunicación	Línea telefónica fija	Binario	0- No 1- Sí	0.59 no 0.41 sí
	Teléfono celular	Binario	0- No 1- Sí	0.14 no 0.86 sí
	Computadora	Binario	0- No 1- Sí	0.39 no 0.61 sí
	Internet	Binario	0- No 1- Sí	0.61 no 0.39 sí

Nota: Para las variables que son discretos, se presenta primero el promedio y después la desviación estándar en paréntesis.

Fuente: Elaboración propia.

⁶⁵ No incluye pasillos, patios o zotehuelas.

⁶⁶ Refrigerador, estufa, calentador, lavadora, radio, reproductor de DVD y televisión.

Se realizó un segundo análisis factorial con las variables con una varianza única menor de 0.50, las cuales estaban relacionadas más precisamente con las condiciones y activos de la vivienda. El primer factor de este segundo análisis explicó 98.66% de la varianza de la matriz de correlaciones con un Eigenvalor arriba del 3. Debido a que el primer factor explicó una proporción tan alta además de que ningún otro factor contaba con un Eigenvalor mayor que uno⁶⁷, se justifica la construcción del índice solo a partir del primer factor. Se aplicó una rotación oblicua a las cargas factoriales, técnica que pueden mejorar la interpretación de los resultados⁶⁸. Los cambios a las cargas eran mínimas, como se puede observar en el Cuadro IV.6.

Cuadro IV.6 Resultados de los análisis factoriales

Variables	Análisis factorial 1		Análisis factorial 2		
	Cargas factoriales (no rotadas)	Varianza única	Cargas factoriales (no rotadas)	Cargas factoriales (rotadas)	Varianza única
Tipo de piso	0.61	0.58			
Número de cuartos	0.64	0.46	0.66	0.61	0.44
Número de focos	0.74	0.32	0.73	0.68	0.37
Regadera funcionando	0.58	0.58			
Agua entubada	0.25	0.84			
Calle pavimentada fuera de la vivienda	0.32	0.78			
Recolección de basura	0.40	0.75			
Número de electrodomésticos	0.75	0.38	0.70	0.68	0.49
Número de automóviles	0.62	0.55			
Diccionario	0.30	0.68			
Enciclopedia	0.57	0.53			
Libros	0.43	0.63			
Línea telefónica fija	0.63	0.43	0.67	0.69	0.45
Teléfono celular	0.34	0.72			
Computadora	0.69	0.42	0.70	0.71	0.46
Internet	0.76	0.26	0.80	0.83	0.27
Eigenvalor	5.11 (no rotado)		3.01 (no rotado) 2.98 (rotado)		
Proporción de varianza explicada por el primer factor	0.86 (no rotado)		0.99 (no rotado) 0.98 (rotado)		

Nota: n=534 para ambos análisis.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

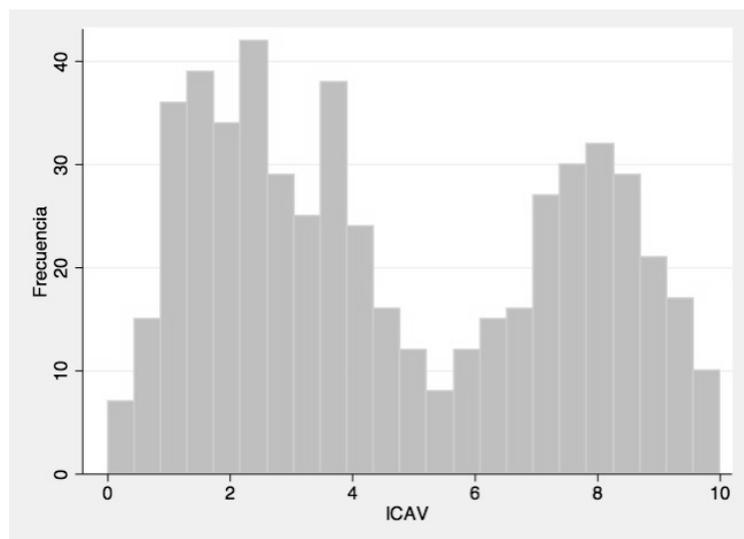
⁶⁷ En otras palabras, se siguió el criterio Kaiser, el cual plantea que no se debe utilizar cualquier factor con un Eigenvalor menos de uno ya que no agrega mucha explicación de la varianza (OCDE, 2008a).

⁶⁸ Se optó por una rotación oblicua, en lugar de la rotación ortogonal que produce factores no correlacionados. Debido a que solo se usó el primer factor, no se interesó cuidar su correlación con los otros factores.

Una vez ya identificadas las variables, se realizaron pruebas de adecuación para confirmar el uso del análisis factorial. Primero se llevó a cabo la prueba de esfericidad de Bartlett que analiza la matriz de correlaciones para verificar la interdependencia de las variables. Si son independientes, no se puede utilizar el análisis factorial (Beavers et al., 2003). Dicho de otra forma, se necesita que las variables estén correlacionadas para poder justificar el análisis factorial sobre la matriz de correlaciones. Dado que la hipótesis nula es que las variables son independientes, se busca rechazar la hipótesis nula. En este caso, los resultados de la prueba fueron significativos, $\chi^2(15)=1439.04$, $p<0.00$, indicando que las variables no son independientes y se justifica el uso del análisis factorial. Segundo, se realizó la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin que mide la varianza compartida de las variable entre cero y uno (Beavers et al., 2003). Si el valor es bajo (por ejemplo, menos de 0.70) significa que la varianza compartida es poca y no es tan apropiado el análisis factorial. Para las variables que se incluyeron en el segundo análisis factorial aquí, el valor de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin fue 0.81, el cual es aceptable para realizar el análisis factorial (Beavers et al., 2003).

A partir de los resultados rotados del segundo análisis factorial, se generaron las puntuaciones factoriales para construir el ICAV, modificando la escala para que los valores fueran entre 0 y 10 ($M=4.68$, $SD=2.83$); en que aumenta el valor, son mejores las condiciones de la vivienda. La distribución del ICAV se ilustra en el histograma de la Gráfica IV.2. Como se observa, la distribución es bimodal, la cual indica que en cuanto a las condiciones y activos de los hogares de los padres o tutores, existen dos grupos de alumnos: uno con condiciones de la vivienda pobres a regulares y otro con condiciones son regulares a buenas comparadamente con las del primer grupo.

Gráfica IV.2 Histograma del ICAV



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

4.2.1.3.2 Estimación de nivel socioeconómico: análisis de clusters

Se utilizó el ICAV como una de las variables para el análisis de clusters en adición a las siguientes: nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre y nivel de prestigio de la ocupación del padre. Se retomó la clasificación del nivel educativo y nivel de prestigio de la ocupación del padre de Casillas et al. (2007). El nivel educativo se codifica en cuatro categorías: nula (sin instrucción o primaria incompleta), básica (primaria completa hasta secundaria completa), media (EMS completa y carreras técnicas) y superior (normal o licenciatura completa y posgrado incompleto o completo). Asimismo, el nivel de prestigio de las ocupaciones de los padres se divide en tres categorías: bajo (campesinos, obreros, empleados domésticos, vendedores ambulantes), medio (empleados, comerciantes medios) y alto (patrones, profesores, profesionistas, funcionarios, gerentes). Se consideró hacer uso de la ocupación de la madre, sin embargo como 315 madres (58.7% de la muestra) eran amas de casa, no se pudo utilizar esta variable por las observaciones perdidas que implicaría. Para los 37 casos en que la ocupación del padre no fue proporcionada (por ejemplo, alumnos que no conocen a sus padres ni a qué se dedican) pero de la madre sí, se utilizó la ocupación reportada de la madre.

El análisis de clusters, también conocido como análisis de conglomerados, es una técnica multivariada exploratoria que se utiliza para identificar agrupaciones naturales basadas en las

similitudes de las observaciones (Everitt, Landau, Leese y Stahl, 2011). Se determina la similitud de las observaciones a través de su proximidad, para la cual se necesita seleccionar una medida. En el caso de utilizar variables mixtas (continuas y categóricas), Everitt et al. (2011) y Abeyasekera (2005) sugieren el uso del coeficiente de Gower como medida de similitud⁶⁹.

Hay dos acercamientos generales en cuanto a la agrupación de observaciones a partir de la medida de similitud seleccionada: métodos no jerárquicos y jerárquicos. Los métodos no jerárquicos requieren que el investigador especifica de antemano el número de grupos que busca, razón por la cual no se optó por usar dichos métodos. Al contrario, los métodos jerárquicos son preferibles cuando no se sabe el número de grupos de antemano, ya que se van descubriendo (Abeyasekera, 2005). Dichos métodos se realizan una de dos maneras, por aglomeración o división. La aglomeración construye los grupos una observación a la vez; es decir, se agrupa caso por caso hasta llegar a un solo grupo. Por su parte, la división opera de manera reversa: se empieza con un solo grupo de todas las observaciones y las dividen posteriormente. Los métodos jerárquicos de aglomeración son los más comunes (Everitt et al., 2011).

Dentro de los métodos jerárquicos de aglomeración, existen varias opciones para determinar cómo medir las distancias entre los clusters. Por ejemplo, se puede medir la distancia entre los clusters a través de las observaciones más próximas de cada cluster (*single linkage* o el enlace simple), a través de las observaciones más lejanas de cada cluster (*complete linkage* o el enlace completo) o a través del promedio de distancia de todas las observaciones de cada cluster (*average linkage* o el enlace promedio entre grupos)⁷⁰. Se usó el método del enlace promedio para la investigación actual, ya que tiende a ser más robusto que el enlace simple y completo.

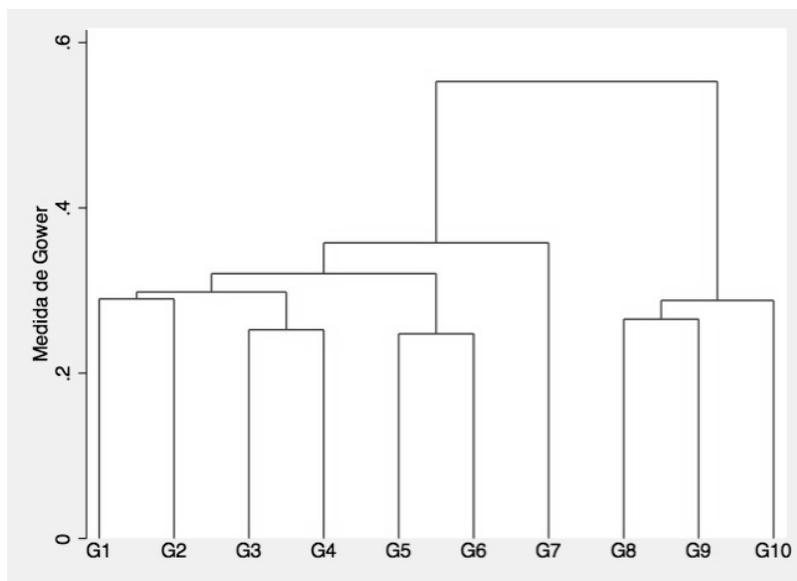
El análisis de clusters a partir de la coeficiente de Gower como la medida de similitud y el método del promedio entre grupos dio como resultado el dendrograma que se observa en la Gráfica IV.3, que es una gráfica de tipo árbol que ilustra cómo se construyen los grupos. Si bien la selección final del número de grupos es subjetivo, en este caso parece indicar que podrían ser dos o tres grupos principales. En el caso de tres grupos, los primeros dos grupos son relacionados de tal

⁶⁹ Véase Everitt et al. (2011) pp. 54-56 y Gower (1971).

⁷⁰ Everitt et al. (2011) abarcan estas opciones y más (como el método de centroid y Ward) en las páginas 76-80.

forma que podrían combinarse en un gran grupo, y el tercer grupo no es tan relacionado con los primeros dos.

Gráfica IV.3 Dendograma del análisis de clusters



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Para corroborar la selección de tres clusters, se aplicó el análisis de Calinski/Harabasz, el cual calcula valores pseudo-F para cada número de clusters hipotéticos; el mayor valor indica el número de clusters recomendado. Como se observa en el Cuadro IV.7 tres clusters serían lo ideal.

Cuadro IV.7 Número de clusters según la regla Calinski/Harabasz

Número de clusters	Calinski/Harabasz valor de pseudo-F
2	119.91
3	151.15
4	105.98
5	108.98
6	87.44
7	74.09
8	76.22
9	66.95
10	60.76

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

A partir de los resultados del dendograma y los cálculos de Calinski/Harabasz, se optó por tres clusters de los 510 alumnos⁷¹. Una vez definidos los grupos, se exploraron sus características y se determinaron que los clusters representan los siguientes niveles socioeconómicos 1) bajo, 2) medio bajo y 3) medio. Se resumen las características de cada nivel socioeconómico en el Cuadro IV.8.

Cuadro IV.8 Características de los tres niveles socioeconómicos de alumnos según las variables de agrupación

Nivel socioeconómico	Bajo	Medio bajo	Medio
N	209	205	96
ICAV	2.94 (2.02)	5.69 (2.63)	6.72 (2.42)
Nivel de prestigio de la ocupación del padre	Bajo (100%)	Medio (94.15%)	Alto (97.92%)
Nivel educativo del padre	Nulo a básico	Básico a medio	Superior
Nivel educativo de la madre	Nulo a básico	Básico a medio	Medio a superior

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Como se aprecia en el cuadro, 41% de los alumnos son del nivel socioeconómico bajo. Son hijos de campesinos, obreros, empleados domésticos y vendedores ambulantes, y 93.3% tienen padres con un nivel educativo entre nulo y básico y 91.4% en el caso de sus madres. Además, su puntaje del ICAV fue de 2.94. Cabe destacar que 70.5% de los alumnos que reportaron hablar una lengua indígena se encuentra en el nivel socioeconómico bajo. También es el grupo con el mayor número de alumnos cuyas familias reciben apoyo del programa gubernamental Prospera: 76.8% de ellos se ubican en este grupo.

Casi la misma proporción (40.2%) de los alumnos de la muestra son de nivel socioeconómico medio bajo. Para ellos, el 94.2% de sus padres tienen una ocupación del nivel de prestigio medio (comerciantes, empleados), con 4.4% del nivel bajo y 1.5% del nivel alto. El 80% de los alumnos

⁷¹ Se perdieron 26 observaciones por no contar con información completa para las variables utilizadas en el análisis.

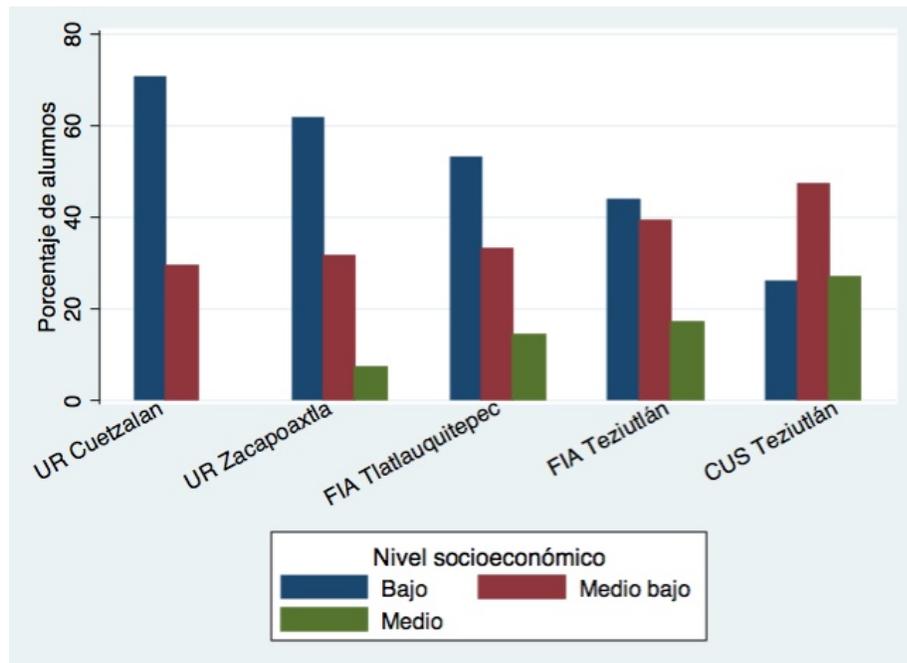
cuenta con padres con un nivel de educación básico a medio, 8.3% del nivel superior y 11.1% del nivel nulo. Los niveles educativos de sus madres son parecidos: la mayoría de las madres (77.1%) tiene entre nivel educativo básico y medio, mientras que 14.15% un nivel superior y 8.8% nulo. Su puntaje del ICAV se mejora casi tres puntos sobre los del nivel socioeconómico bajo, a 5.69.

Finalmente, el 18.8% de los alumnos son del nivel socioeconómico medio. En este grupo, 97.9% de los alumnos son hijos de profesionistas y 2.1% de comerciantes o empleados. Casi todos sus padres (91.7%) completaron sus estudios superiores, mientras que 8.33% terminó la EMS. La mayoría de sus madres (57.3%) también llegaron a terminar la ES, 24% la EMS, 15.6% la educación básica y 3.1% la primaria incompleta. Su puntaje del ICAV de 6.72 es ligeramente más alto que los de nivel medio bajo.

El nivel socioeconómico guarda una relación con los lugares de origen de los alumnos. El 85.3% de los alumnos que vienen de Puebla son de nivel socioeconómico bajo o medio bajo (45.2% y 40.1% respectivamente), mientras que esta cifra baja a 64.4% para los alumnos no poblanos (23.8% tiene un nivel socioeconómico bajo y 40.6% medio bajo). Además, el 86.6% de los que son de la Sierra Nororiental son de bajo o medio bajo nivel socioeconómico (48% bajo y 38.6% medio bajo).

Asimismo, hay diferencias en los niveles socioeconómicos según la sede regional, como se aprecia en la Gráfica IV.4. Las distribuciones de alumnos por nivel socioeconómico son similares para las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, donde todos y casi todos los alumnos son de bajo o medio bajo nivel socioeconómico. Para las sedes de la FIA las distribuciones aumentan en cuanto a los alumnos de nivel socioeconómico medio, aunque los del bajo a medio bajo nivel todavía predominan. En el CUS la mayoría de los alumnos es de nivel socioeconómico medio bajo, pero también es la sede con un mayor porcentaje de alumnos de nivel socioeconómico medio, que son apenas más que los de nivel bajo.

Gráfica IV.4 Distribución de alumnos por niveles socioeconómicos por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

En síntesis, el análisis de nivel socioeconómico de los alumnos, construido a través de las técnicas multivariadas del análisis factorial y análisis de clusters, indica que la gran mayoría de los alumnos de las sedes regionales son en efecto de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, particularmente los que son de Puebla y aún más para los originarios de la Sierra Nororiental. Son más destacadas las proporciones de alumnos de bajo nivel socioeconómico en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla y de la FIA en Tlatlauquitepec, mientras que aumentan los alumnos de nivel medio bajo en la FIA en Teziutlán y aún más en el CUS. Proporcionalmente el CUS atiende a menos alumnos de bajo nivel socioeconómico, aunque la mayoría es de nivel medio bajo.

4.2.1.4 Capital cultural

Debido a que el capital cultural tiene una relación cercana con el nivel socioeconómico, la estimación de los niveles socioeconómicos, que incorporan aspectos como los niveles educativos de los padres y la ocupación del padre, indica de alguna forma el capital cultural de los alumnos, el cual sería bajo para que la mayoría ya que proviene de familias de clase baja y media baja. No

obstante, también se exploraron las condiciones y recursos que corresponden al estado objetivado (como contar un diccionario, enciclopedia y libros en la casa de sus padres o tutores, tener un lugar tranquilo y una mesa o escritorio para estudiar, contar un acceso al equipo de cómputo e internet), así como sus trayectorias educativas previas y desempeño actual.

Como es de esperarse, el capital cultural objetivado varía según nivel socioeconómico, pues las casas de los padres o tutores de los alumnos del nivel medio cuentan con bienes educativos (diccionario, enciclopedia y libros) en mayor porcentaje que las de los niveles medio bajo a bajo, como se aprecia en el Cuadro IV.9. Cabe notar que para la mayoría de las variables, se destacan las diferencias entre los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, las cuales son más grandes que las diferencias entre el nivel medio bajo y el nivel medio.

Cuadro IV.9 Capital cultural objetivado por niveles socioeconómicos de alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Proporción que cuenta con:	Nivel socioeconómico		
	Bajo	Medio bajo	Medio
Diccionario en casa de sus padres o tutores	0.75	0.84	0.82
Enciclopedia en casa de sus padres o tutores	0.24	0.63	0.84
Libros en casa de sus padres o tutores	0.65	0.86	0.96
Lugar tranquilo para estudiar en su vivienda actual	0.76	0.80	0.85
Mesa o escritorio que se usa principalmente para estudiar en su vivienda actual	0.64	0.77	0.80
Acceso a un equipo de cómputo principalmente en lugares públicos (escuela o café internet)	0.38	0.14	0.14
Acceso a internet principalmente en lugares públicos (escuela o café internet)	0.70	0.33	0.23

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Asimismo, el acceso a un equipo de cómputo e internet varía según el nivel socioeconómico. En cuanto al equipo de cómputo, alrededor de 70% de los alumnos de niveles socioeconómicos medio bajo a medio cuenta con uno personal, cifra que es menos de 50% para los alumnos de nivel socioeconómico bajo. Asimismo, éstos últimos reportaron usar equipos de cómputo e internet en lugares públicos (la escuela o un café internet) más que los otros alumnos de medio bajo a bajo nivel socioeconómico, como se observa en el Cuadro IV.9.

A pesar de las diferencias entre niveles socioeconómicos en cuanto al capital cultural objetivado, para la muestra en general las trayectorias de EMS de los alumnos fueron favorables. Casi todos los alumnos (92%) se graduó de instituciones de EMS públicas, con un promedio del bachillerato o preparatoria de 8.7 ($SD=0.63$)⁷². El 98% completó sus estudios dentro del tiempo reglamentario (en tres años) además de que 94% tenía entre 17 y 19 años al terminar la EMS. Asimismo, el 92% no reprobó ninguna materia. Si bien no se sabe la calidad de la educación que recibieron, en general los alumnos cumplieron con éxito sus estudios de nivel superior en sus contextos dados. Cabe mencionar que no se observaron tendencias ni patrones por nivel socioeconómico, de tal forma que se logró el desempeño observado a través de estas variables independientemente de sus recursos familiares.

En lo referente a su desempeño actual, el promedio universitario para la muestra (sin la generación de 2015 que todavía no contaba con calificaciones durante el periodo del trabajo de campo) fue de 8.7 ($SD=0.56$)⁷³. Además, no hubo diferencias en cuanto a las horas a la semana que los alumnos dedican a estudiar según nivel socioeconómico, pues la mitad reportó que solo estudia entre cero y cinco horas a la semana fuera y alrededor de 30% entre seis y 10 horas. En lo referente a cursos reprobados, la gran mayoría de alumnos no había reprobado ni una materia en la universidad (71.8% para nivel socioeconómico bajo, 82.0% para nivel medio bajo y 77.6% para nivel medio), pero un mayor porcentaje de alumnos de nivel bajo había reprobado una materia (13.4%) que los de nivel medio bajo (5.7%) y nivel medio (8.2%).

⁷² El promedio mínimo para poder hacer los exámenes de admisión para estas generaciones fue siete para aspirantes poblanos y ocho para aspirantes de otras entidades federativas.

⁷³ Éstos cálculos se hicieron sin la generación de 2015 que todavía no contaba con calificaciones durante el periodo del trabajo de campo, entonces la muestra fue de 330 alumnos.

En resumen, en términos de nivel de capital cultural objetivado, las tendencias se concuerdan con los niveles socioeconómicos: los alumnos de nivel socioeconómico medio cuentan con más capital cultural en su forma objetivada, seguidos por los del nivel medio bajo y finalmente los de nivel bajo. Se observa que las brechas de capital cultural objetivado entre los niveles socioeconómicos son más marcadas entre el nivel bajo y medio bajo, de tal forma que la diferencia entre estos dos grupos es mayor que la diferencia entre los de nivel medio bajo y nivel medio. No obstante, el desempeño en la EMS y ES no varía según nivel socioeconómico, lo que sugiere que especialmente los alumnos de nivel socioeconómico han podido sobresalir a pesar de estas desventajas.

4.2.1.5 Opciones y razones para ingresar a las sedes regionales de la BUAP

Tomando en cuenta los lugares de origen y nivel socioeconómico de los alumnos, se analizaron las opciones y razones por las cuales los alumnos escogieron estudiar en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental.

Aproximadamente dos de cada tres alumnos encuestados reportaron que la sede de la BUAP donde estudian fue su primera opción; eso es aún mayor para los alumnos de Puebla (69.9%) y los alumnos de la región de la Sierra Nororiental (78.2%). Además, hay una relación entre el porcentaje de alumnos cuya primera opción fue la sede regional de la BUAP y su nivel socioeconómico: casi el 77% de los alumnos de nivel socioeconómico bajo reportó que la sede regional fue su primera opción, cifra que baja a aproximadamente 62% para los de nivel medio bajo y 52% para el nivel medio. Esta tendencia sugiere que probablemente los alumnos tanto de la Sierra Nororiental como los de nivel socioeconómico bajo tenían pocas opciones de estudiar y/o que la BUAP es preferida a las otras opciones que tenían.

Efectivamente, la mayoría (57.4%) de los alumnos de bajo nivel socioeconómico reportó que no hubiera podido estudiar fuera de la región de la Sierra Nororiental, comparado con el 43.1% de los alumnos de nivel medio bajo y 30.1% del nivel medio que reportan lo mismo. Para los que respondieron que no hubieran podido estudiar en otra región, 84% citó costos económicos como la razón más importante. Para los alumnos de bajo nivel socioeconómico y también originarios de la Sierra Nororiental, cerca de 7 de cada 10 respondieron que no hubieran podido ingresar a la ES fuera de su región, y casi todos (97.7%) indicaron que la razón por la cual fue económica.

No obstante, sólo fueron 74 alumnos (aproximadamente 14% de la muestra) que reportaron que no hubieran podido realizar estudios superiores sin haber entrado en la sede regional de la BUAP, es decir, para estos alumnos la sede regional de la BUAP fue literalmente su única opción de IES. Otros 136 alumnos (26% de la muestra) respondieron que no estaban seguros si hubieran podido estudiar sin la opción de la BUAP.

Acerca de otras opciones de IES en la región, las más citadas por los alumnos fueron los institutos tecnológicos. De los alumnos que no hubieran podido estudiar fuera de la Sierra Nororiental, uno de cada dos respondió que hubiera estudiado en algún instituto tecnológico, como los en Teziutlán, Tlatlauquitepec, Zacapoaxtla e incluso Libres, y uno de cada cuatro alumnos dijeron que hubiera estudiado en alguna IES privada en la región. En los grupos focales fue evidente que los alumnos consideraban los institutos tecnológicos como un plan de contingencia, debido a que las políticas de admisión son de tipo puerta abierta; en particular se mencionaba con mayor frecuencia en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla que si no hubieran pasado los exámenes de admisión en las sedes regionales de la BUAP, se habrían inscrito en un tecnológico, específicamente el de Zacapoaxtla.

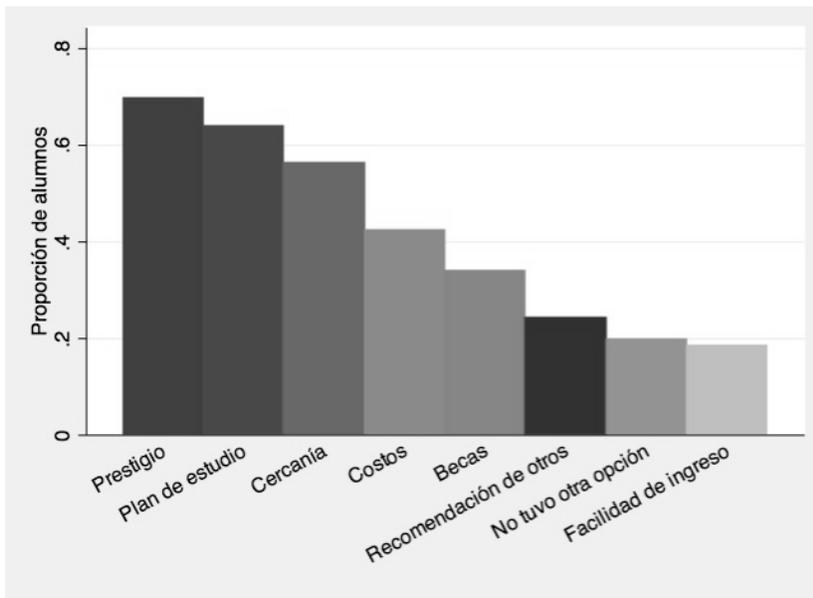
La percepción de muchos alumnos, especialmente de los que tenían la sede regional de la BUAP como primera opción, es que la BUAP es más prestigiosa comparada con las otras opciones que tienen. Como se observa en la Gráfica IV.5 en la siguiente página, entre las razones por las cuales ingresaron a las sedes regionales de la BUAP, las más frecuentes fueron el prestigio de la institución, los planes de estudio, la cercanía y los costos⁷⁴. El prestigio y los planes de estudios fueron las dos razones más seleccionadas para todos los niveles socioeconómicos, pero al analizar únicamente los alumnos de la Sierra Nororiental, la razón más citada (por 83.7% de ellos) fue la cercanía.

Cabe destacar que las sedes regionales de la BUAP son más económicas comparadas con otras IES públicas. Este tema fue recurrente en los grupos focales con los alumnos, particularmente los que eran originarios de la Sierra Nororiental. Primero, los institutos tecnológicos cobran inscripciones, reinscripciones y colegiaturas (normalmente mensuales) más altas que la inscripción y colegiatura cuatrimestral que cobra la BUAP. Segundo, para jóvenes cuyas familias reciben apoyo de Prospera (36.1% de la muestra), la BUAP condona los pagos de derechos a los exámenes

⁷⁴ No se restringía su selección de razones a una; podían escoger todas que influyeron en su decisión de estudiar en las sedes regionales de la BUAP.

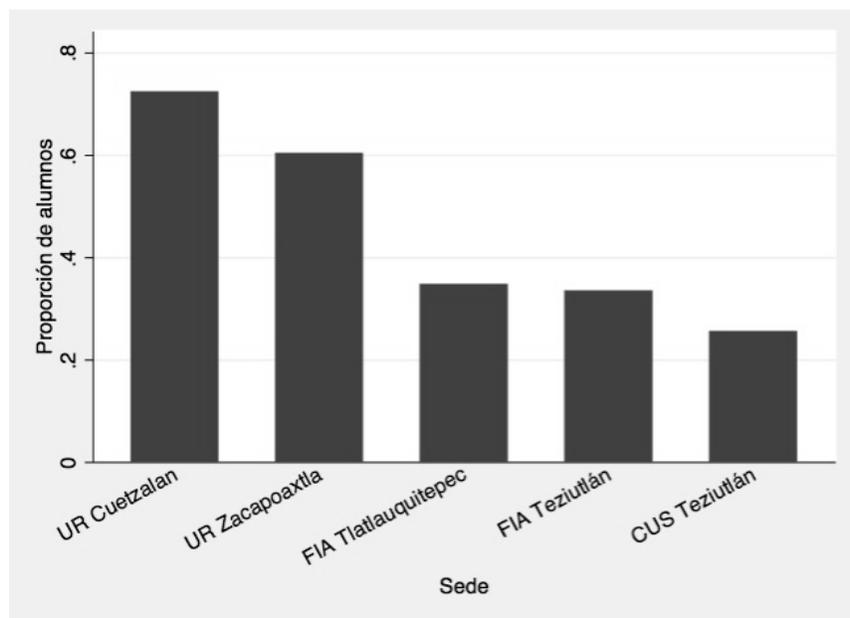
de admisión, así como la inscripción y colegiatura; lo anterior es un gran incentivo para los que provienen de un nivel socioeconómico bajo. En la Gráfica IV.6, se puede observar los porcentajes de los alumnos cuyas familias son beneficiarias de Prospera por sede, de los cuales se destacan las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla por contar con 72.2% y 60.2% de sus alumnos en estas condiciones, respectivamente, y por ende son candidatos para la condonación de sus pagos universitarios.

Gráfica IV.5 Razones por las cuales ingresaron los alumnos a las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



Nota: Los alumnos podían señalar más que una razón por la cual ingresaron a la BUAP.
 Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Gráfica IV.6 Porcentaje de alumnos cuyas familias reciben apoyo del programa gubernamental Prospera por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Tomando en cuenta lo anterior, para la muestra total el 42.3% reportó que los costos fueron una razón por la cual ingresaron a las sedes regionales y 34.1% citó que las becas⁷⁵ fueron una razón. Estos porcentajes aumentan bastante cuando se analiza a los alumnos de bajo nivel socioeconómico y de la Sierra Nororiental: 64.7% reportan los costos y 60.2% las becas como razones por las cuales quisieron estudiar en las sedes regionales de la BUAP.

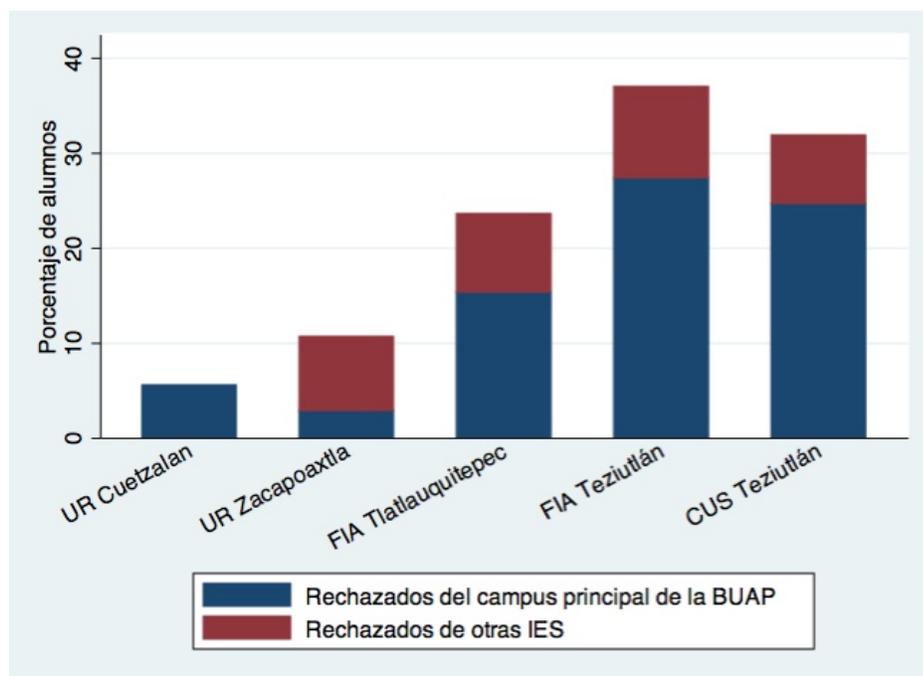
4.2.1.5.1 Alumnos cuya primera opción no fue la sede regional de la BUAP

Fueron 186 alumnos (34.6% de la muestra) que reportaron que las sedes regionales de la BUAP no fueron su primera opción de estudiar de la ES. De ellos, tres de cada cuatro fueron rechazados de la IES donde quisieron estudiar; los otros citaron costos elevados y ubicación como obstáculos al ingreso a su IES preferida. De los que fueron rechazados de otras instituciones, más de 70% no entraron en las carreras que querían en el campus principal de la BUAP.

⁷⁵ Se considera la condonación de pagos como un tipo de beca.

El tema de los rechazados se entiende mejor por sede. La Gráfica IV.7 ilustra el porcentaje total de alumnos rechazados de su primera elección de IES por sede e indica también el porcentaje rechazado de la misma BUAP. Ambas sedes en Teziutlán cuentan con las proporciones más altas de alumnos rechazados de otras IES, principalmente el campus de la BUAP en Puebla. La política de admisión funciona de tal manera que si un alumno no alcanza lugar en la carrera solicitada, la BUAP puede ofrecerle un lugar en sus otras opciones indicadas o en alguna otra carrera que no llegó al cupo.

Gráfica IV.7 Porcentaje de alumnos rechazados de su primera elección de IES por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

La sede principal de la FIA en Teziutlán especialmente llama la atención. Arriba del 50% de los alumnos de la nueva generación de 2015 fueron rechazados de su IES de primera elección, y 48.2% de la sede principal de la BUAP en la ciudad. Más sorprendente aún es que la mayoría de los rechazados de la BUAP en Puebla quiso estudiar alguna carrera en el área de salud, especialmente medicina. Debido a que las carreras de la FIA pertenecen al campo de las ciencias naturales y suelen no llegar a sus cupos, la BUAP les ofrece a los rechazados del área de salud la oportunidad

de ingresar a la FIA en Teziutlán, y con menor frecuencia, en Tlatlauquitepec. Como es de esperarse, hay una deserción importante en estas sedes, sobre todo en Teziutlán, ya que muchos alumnos que fueron rechazados y reubicados en dicha sede abandonan por falta de interés y vuelven a hacer el examen de admisión al siguiente año. Esto fue un tema bastante subrayado tanto por los alumnos en los grupos focales como por los profesores en las entrevistas.

El CUS también recibe rechazados de las carreras de salud del campus principal de la BUAP. Sin embargo, fue más destacado para la primera generación que entró (la de 2014). Debido a la gran demanda para las carreras de salud en general, se anticipa que en unas pocas generaciones, se cubrirán los cupos con solicitudes directas para entrar en el CUS sin la necesidad de reubicar a rechazados de la ciudad. Ya hay evidencia de lo anterior cuando se compara el porcentaje de alumnos rechazados del campus principal de la BUAP de las dos primeras generaciones: fue 32.% para la generación de 2014 y bajó a 17.6% para la generación 2015.

Otros dos elementos de la política de admisión que todavía regulaban el acceso a la BUAP cuando se realizó el trabajo de campo: el promedio mínimo de EMS para tener el derecho de hacer los exámenes de entrada y el puntaje mínimo de los mismos. Para las generaciones de alumnos antes de 2016, todavía se aplicaba el promedio mínimo de siete para aspirantes que se habían graduado de alguna institución de EMS poblana y ocho para los que venían de instituciones de otras entidades federativas. Además, en los dos exámenes de admisión (uno del conocimiento general y otro del área de conocimiento de la carrera), se pedía un puntaje mínimo de 550. En las entrevistas con profesores, particularmente en la UR Cuetzalan y la FIA en Teziutlán, se mencionaba que estos requisitos obstaculizaban el ingreso para algunos aspirantes de la región. Para el ingreso del ciclo escolar 2015-2016 en la UR Cuetzalan, por ejemplo, los resultados de los exámenes de admisión para alrededor de la mitad de los aspirantes fueron por debajo del mínimo, entonces no se pudo abrir la generación para este año. En el mismo sentido, se comentaba en la FIA en Teziutlán que si bien hay aspirantes de la región que quieren estudiar ingeniería agrohidráulica, por sus bajos puntajes no pueden ingresar aunque hay cupo; en lugar de darles una oportunidad, llenan el cupo con rechazados de carreras de la salud como se señaló arriba⁷⁶.

⁷⁶ Es importante notar que posterior a la presente investigación, se cambiaron los requisitos para el proceso de admisión de 2016, y ya no se requieren promedios mínimos de bachillerato o preparatoria (siempre y cuando sean aprobatorios), ni puntajes mínimos en los exámenes de admisión. Sería necesario investigar cuál ha sido el impacto de la modificación en la política de admisión para las sedes regionales y sus carreras que no llegan a los cupos de alumnos.

Cabe mencionar que en la publicación de la BUAP (2006) sobre la regionalización se proponen otros elementos para el proceso de admisión de los alumnos de las sedes regionales. Dice:

A efecto de reconocer las diferencias en el desarrollo de habilidades y la formación académica de los estudiantes de las regiones del Estado, con los de la ciudad de Puebla, el proceso de admisión deberá incorporar además del examen de admisión, los siguientes aspectos relacionados con el perfil de ingreso: estudio socioeconómico, entrevista y diagnóstico de necesidades de formación académica. Al detectar necesidades podrán implementarse: Incorporación al Área Propedéutica, Talleres de comprensión de textos, lectura y redacción, Cursos o talleres de contextos numéricos, Talleres para el perfil vocacional que se debería de incluir. (BUAP, 2006, p. 48)

Por lo menos en las sedes regionales de la Sierra Nororiental, esta estrategia integral de evaluar a los alumnos y atender a sus necesidades académicas no ha sido implementada, y el proceso de admisión es idéntico al del resto de la universidad.

4.2.1.6 Calidad

Si bien las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental proporcionan oportunidades a un importante número de alumnos de la región y de nivel socioeconómico bajo o medio bajo, muchos se expresaron insatisfechos con la calidad de la educación, específicamente los maestros y las instalaciones. Se presenta a continuación las perspectivas de los alumnos por tipo de sede.

4.2.1.6.1 Calidad de la experiencia educativa en las UR

En ambas UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, un tema recurrente en los cuestionarios y grupos focales fue los maestros. En la UR Cuetzalan, como únicamente era una generación en el momento de realizar el trabajo de campo, tenían contratados a pocos maestros, entonces los mismos solían impartir varios cursos, como señaló una alumna en el cuestionario:

“La Unidad Regional Cuetzalan es una buena institución, hay gran apoyo de coordinación y de algunos profesores, lo que no me agrada es que somos el único grupo y que todos los cuatrimestres nos imparten clases los mismo maestros ya que

no dudo de su capacidad pero no creo que estén muy familiarizados con todas las materias.” -Mujer, 19 años, UR Cuetzalan, Administración de empresas, Generación 2014

Asimismo, señala otro compañero:

“Necesitamos maestros más capacitados en la Unidad Regional Cuetzalan.”
-Hombre, 19 años, UR Cuetzalan, Administración de empresas, Generación 2014

De la misma manera, en las entrevistas con los profesores y la administración reconocieron la dificultad de encontrar a maestros, no solo en ese momento, sino en general.

En cuanto a las instalaciones en la UR Cuetzalan, uno de los problemas que se discutió en los grupos focales fue el acceso al laboratorio. Aunque existe una biblioteca y laboratorio de computadoras, se comparten con los alumnos de preparatoria quienes son mucho más (cerca de 300 alumnos), entonces se solía darles prioridad a los de la EMS y no se ajustaban los horarios a las necesidades de los alumnos universitarios.

En la UR Zacapoaxtla, el problema de los maestros fue aún más destacado, no solo en comparación con la UR Cuetzalan sino con todas las otras sedes regionales. Los alumnos de la generación de 2012 se mostraron especialmente frustrados y expresaron sus inconformidades con el nivel académico, ya que no se sentían preparados para poder ejercer su licenciatura en un trabajo.

“Pues en la escuela no hay el nivel académico que yo esperaba, pues algunos maestros no tienen la capacidad para enseñar o no comparten sus conocimientos. A menos de un año no tenemos los conocimientos para enfrentarnos al ámbito laboral.” -Mujer, 21 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2012

Aún más fuertes fueron las declaraciones de esta alumna, que se sentía arrepentida de haber estudiado en la UR Zacapoaxtla:

“La unidad para mí es una decepción porque la verdad como estudiante no sé nada ni yo ni mis compañeros, los maestros son flojos, bueno algunos, pero la mayoría así es. Me arrepiento de estudiar contaduría aquí en la unidad, me arrepiento de no haberme ido al ITSZ [Instituto Tecnológico Superior de Zacapoaxtla] quizá la BUAP es más reconocida con más prestigio pero aquí en el campus no lo es.”
-Mujer, 21 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2012

En el mismo sentido, dice un compañero:

“Profesores pésimos en su enseñanza, no están preparados, no dan clases, solo se la pasan leyendo y no explican nada, a veces no vienen.” -*Hombre, 21 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2012*

En los grupos focales también precisaban que desde su perspectiva, el problema mayor no fue necesariamente el conocimiento de los maestros, sino que su forma de transmitirlo, pues a algunos les faltaban las habilidades de enseñanza mientras que otros no estaban comprometidos, no preparaban sus clases o faltaban mucho. Estos factores hacían que el nivel de exigencia fuera bajo y no consideraban que estaban aprendiendo lo suficiente en la carrera.

Además, las instalaciones son bastante pobres en la UR Zacapoaxtla. Aunque el terreno y espacio es extenso, las computadoras están obsoletas, no hay internet⁷⁷ y, por lo menos durante el periodo de trabajo de campo cuando estuvo la investigadora, la biblioteca nunca estaba abierta para consultas. En las palabras de los alumnos:

“La universidad como tal es buena, lo que hace falta es infraestructura (Internet, centros deportivos, amplia biblioteca, programas de cómputo, etc.) y también hace falta una mejor enseñanza académica por parte de los maestros.” -*Hombre, 22 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2012*

“La unidad regional no posee lo suficiente para el correcto desarrollo universitario. No cuenta con servicio de Internet. Los profesores no son totalmente exigentes. Las instalaciones son de nivel medio a lo que se debería dar. La universidad tendría que enfocarse más al buen manejo de esta Unidad porque no posee buen control ni rendimiento como la Facultad que debería ser. Se necesita más apoyo a este campus.” -*Mujer, 22 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2013*

Como estudian para ser contadores, el asunto de las computadoras es particularmente preocupante, ya que no hay aprendizaje de programas contables que se necesitan manejar en algún trabajo. Dice una alumna:

⁷⁷ El problema de internet está relacionado con el servicio en el municipio y la ubicación de la sede. Mientras que había capacidad para las computadoras de los administradores, en ese momento no fue suficiente para el laboratorio de computadoras y mucho menos para una señal de WiFi.

“La unidad regional ofrece calidad académica pero no cumple todas, por ejemplo como contadores necesitamos internet para usar los programas contables y no tenemos internet ni máquinas funcionando.” -Mujer, 21 años, UR Zacapoaxtla, *Contaduría pública, Generación 2012*

En los grupos focales, los alumnos dijeron que si bien algunos profesores intentaban mostrarles por capturas de pantalla en clase, no tenían ninguna práctica con ellos dentro de la escuela. Comentaron que tenían que aprender estos programas aparte, por ejemplo durante sus prácticas profesionales o hasta que empiezan a trabajar. Expresaron que no manejar los programas contables fue una debilidad enorme y anticiparon que sería un obstáculo para encontrar empleo posteriormente.

Asimismo, algunos profesores comentaron que no cuentan con suficiente soporte institucional para poder apoyarles a los alumnos en cuanto a su aprendizaje, desde los programas y software necesarios hasta talleres o cursos para actualizarse y aprender mejores prácticas docentes.

4.2.1.6.2 Calidad de la experiencia educativa en las sedes de la FIA

Las perspectivas de los alumnos de las dos sedes de la FIA en la Sierra Nororiental eran mixtas. En general los alumnos de Tlatlauquitepec estaban más satisfechos con la calidad académica, pero señalaron que las instalaciones eran pobres. En cuanto a sus profesores y su experiencia educativa:

“La considero muy buena opción y mi experiencia es muy grata. Me dan las herramientas para en un futuro poder desempeñar la profesión de manera adecuada.” -Mujer, 20 años, FIA Tlatlauquitepec, *Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2013*

“Hay maestros muy capacitados y además de la teoría tenemos bastantes prácticas y capacitaciones lo cual es primordial para la carrera aunado a la buena teoría.” -Mujer, 20 años, FIA Tlatlauquitepec, *Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2013*

“Las materias impartidas son muy buenas y los profesores están bien capacitados.” -Hombre, 20 años, FIA Tlatlauquitepec, *Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2013*

No obstante, las instalaciones donde se imparten clases necesitan ser rehabilitadas, y los alumnos mencionaban que hace falta mayor apoyo:

“Se puede decir que la experiencia es buena, aunque a la lic. le falta más exigencia y mejorar las instalaciones, y apoyos de transporte.” -Mujer, 19 años, FIA Tlatlauquitepec, Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2015

“Las materias impartidas son muy buenas y los profesores están bien capacitados pero faltan apoyos económicos a la institución.” -Hombre, 20 años, FIA Tlatlauquitepec, Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2014

Por su parte, los comentarios de los alumnos en la sede principal de la FIA en Teziutlán fueron mixtos, pues algunos consideraban que el nivel académico y los docentes eran adecuados, mientras otros destacaron problemas tanto con el nivel como el compromiso de los maestros. Por un lado:

“Me gusta mi facultad. Las materias me han resultado muy interesantes los profesores están bien preparados.” -Mujer, 20 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2014

“La verdad sí es recomendable estudiar, ya que en ella se encuentran doctores, profesionales que te mostrarán sus experiencias y recomendarte productores.” -Hombre, 19 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2014

Por el otro lado:

“Me gusta pero los docentes no motivan mucho el estudio y ganas de sobresalir académicamente a nivel mundial.” -Mujer, 21 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2013

“Hace falta mejorar la infraestructura, mejorar el desempeño de algunos catedráticos.” -Hombre, 22 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2015

“Me di cuenta que hay escuelas mejores.” -Mujer, 21 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2012

“Me gustaría que ya no perdiéramos tantas horas sin tener clase.” -*Mujer, 20 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2014*

“Los maestros suelen faltar mucho.” -*Mujer, 18 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2015*

Las instalaciones, aunque están retiradas, son bastante extensas con espacios para invernaderos y campos experimentales. Aun así, algunos estudiantes mencionaron tanto en los grupos focales como en los cuestionarios que hace falta más apoyo en las instalaciones y para otros fines. El comentario de este alumno resume varios puntos que surgieron:

“Necesita mejorar las instalaciones de prácticas (invernaderos, equipo para rego, equipo de georeferenciamiento, etc.). Dar apoyos económicos a alumnos para realizar trabajos y proyectos productivos que mejoren el desempeño y formación de los estudiantes.” -*Hombre, 25 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2012*

Las perspectivas de los profesores acerca de la calidad educativa y su propia desempeño como catedráticos fueron diversas, pero un tema que se destacó fue la gestión administrativa. Tres profesores expresaron que la burocracia administrativa así como los directivos no siempre facilitaban su trabajo, pues comentaron que no había transparencia en el manejo de los recursos y la política interna de la facultad tendía a influir más en el reparto de los apoyos en lugar de las necesidades de los alumnos o el mérito de algún proyecto. Otro aspecto de la gestión administrativa importante que surgió fue en lo referente al traslado de los maestros a las sedes de la FIA. En algunos casos, los profesores imparten clases en varias de las sedes de las FIA, Teziutlán, Tlatlauquitepec, Tetela de Ocampo y/o Tecamachalco. Si bien las sedes de Teziutlán y Tlatlauquitepec se ubican en municipios vecinos, son varias horas en llegar a la sede de Tetela de Ocampo donde se oferta la Licenciatura en Ingeniería Agroforestal y a la sede de Tecamachalco donde hay una sección de la Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia. El tiempo invertido en viajar entre las sedes les complica a los profesores en cuanto a sus labores de investigación y de docencia.

4.2.1.6.3 Calidad de la experiencia educativa en el CUS

El CUS enfrenta retos relacionados con el hecho de que es de recién creación. Sobresalieron las preocupaciones de los alumnos en torno a las instalaciones y el equipo que hacían falta en sus respectivas carreras en el área de la salud, y se observó esta frustración más en la primera generación, que también contaba con un mayor número de rechazados que tenían aspiraciones de estudiar en la ciudad de Puebla.

“Nos falta mucho equipo para poder desempeñarnos más (maniqués, material, laboratorios equipados).” -Hombre, 19 años, CUS, Enfermería, Generación 2014

“Necesitan contratar a más personal capacitado en las diferentes licenciaturas.” -Mujer, 20 años, CUS, Fisioterapia, Generación 2014

“El prestigio de la universidad hace creer que el nivel académico puede ser sobresaliente, sin embargo, los problemas administrativos hacen que los alumnos se retrasen en sus carreras, ejemplo: los laboratorios no están totalmente equipados, los docentes son pocos y no específicos para la carrera.” -Hombre, 19 años, CUS, Enfermería, Generación 2014

“A pesar de no haber entrado en Puebla, me gusta porque tenemos instalaciones buenas. Pero necesitamos material para nuestra carrera, porque al ser la primera generación es poco difícil hacer prácticas en donde lo único que hay son materiales donados por el hospital antiguo.” -Hombre, 19 años, CUS, Enfermería, Generación 2014

Cabe mencionar que los alumnos de la carrera de Estomatología estaban particularmente inconformes con las condiciones de la escuela, así como los maestros:

“Es bajo su nivel, los doctores no son buenos impartiendo clases, faltan mucho, algunos son muy flojos.” -Mujer, 19 años, CUS, Estomatología, Generación 2014

“Bajo nivel educativo, prometen cosas y no las cumplen.” -Hombre, 20 años, CUS, Estomatología, Generación 2014

“No tenemos clases. No hay laboratorios.” -Mujer, 20 años, CUS, Estomatología, Generación 2014

“Las instalaciones aún no están completas al 100% y a veces atrasamos lo que en Puebla ya están viendo.” -*Mujer, 20 años, CUS, Estomatología, Generación 2014*

Sin embargo, varios alumnos expresaron su satisfacción de la experiencia del CUS, y estaban más optimistas en torno a su futuro desarrollo:

“A pesar de estar en su segundo año y no cuentan al 100% con todos los equipos, hacen todo lo posible por ayudarnos a salir adelante.” -*Hombre, 19 años, CUS, Fisioterapia, Generación 2015*

“Es bueno, el proyecto va a crecer mucho, pero sí hace falta que los profesores tengan esa capacidad de enseñar y que sean más estrictos.” -*Mujer, 19 años, CUS, Fisioterapia, Generación 2015*

“Es comprensible que aún no contemos con todo el material necesario para el estudio completo de nuestra carrera, sin embargo me gustaría que los directivos pusieran más interés en conseguir el material necesario, no solo en Medicina sino en todas las licenciaturas.” -*Mujer, 19 años, CUS, Medicina familiar y comunitaria, Generación 2015*

“Es nueva la cual aún no cuenta con el equipo necesario pero día con día va creciendo y formando una identidad.” -*Hombre, 20 años, CUS, Medicina familiar y comunitaria, Generación 2015*

Los comentarios de los profesores en lo referente a la calidad educativa y el proyecto del CUS fueron positivos en su mayoría. Reconocieron los profesores que aun hacía faltan material y equipamiento completo de las instalaciones por la novedad del complejo, pero que solamente fue cuestión del tiempo.

En resumen, en los comentarios sobre sus experiencias educativas y la calidad de las mismas, los alumnos señalan deficiencias en las instalaciones y los maestros. Las perspectivas varían por sede y a veces por año y carrera, además si los alumnos tenían las sedes regionales de la BUAP como segunda opción. En la UR Cuetzalan, son pocos maestros dado el tamaño del programa y entonces los mismos maestros dan todas las materias, aunque quizá no siempre tienen el perfil. En la UR

Zacapoaxtla, las opiniones de muchos alumnos eran especialmente negativas en torno a la calidad de la educación en cuanto a los maestros, instalaciones y equipo, más que en las otras sedes. En cambio, en la sede de la FIA en Tlatlauquitepec, en su mayoría los alumnos parecen ser satisfechos con la carrera y los maestros, pero señalan deficiencias en las instalaciones y apoyos. En ambas sedes en Teziutlán, la de la FIA y el CUS, los comentarios eran mixtos. Vale recordarse que estas dos sedes tienen un mayor porcentaje de alumnos quienes no fueron aceptados a su primera opción de IES. Por lo tanto, mientras algunos expresan satisfacción con su carrera y los maestros, otros son más críticos de los maestros y las instalaciones, particularmente en el CUS donde todavía no se ha equipado completamente.

4.2.2 Compensación

El aspecto de la compensación en la equidad educativa consta de dos grandes temas: la compensación académica y la compensación económica.

4.2.2.1 Compensación y apoyo académico

Como se mencionó anteriormente, si bien la BUAP (2006) había propuesto un diagnóstico académico para los alumnos a partir del cual se ofrecerían cursos propedéuticos y talleres, la mayoría de los alumnos (63.9%) no reportan haber participado ni recibido ningún tipo de apoyo académico. Solo el 19.4% de la muestra reportó haber participado en algún curso propedéutico y 9.9% en algún curso de nivelación fuera o dentro de las sedes regionales. Asimismo, el 20.9% reportan haber recibido apoyo académico en la forma de asesorías. De los que participaron en estos tipos de apoyo académico, casi todos reportaron que les ayudó en su desempeño académico. Cabe mencionar que en el CUS, en las entrevistas con algunos profesores y en los grupos focales con alumnos, se mencionó que estaba en desarrollo el proyecto de Lobo Mentor en que los alumnos se apoyan en asesorías para ciertos cursos.

Parece ser que la compensación académica es una necesidad, ya que un tema que surgió bastante en las entrevistas con los profesores fue el rezago educativo de los alumnos. Algunos reportaron una brecha observable entre los alumnos de ámbitos rurales o semirurales y los que provienen de la ciudad mientras que otros podían notar disparidades entre alumnos de diferentes niveles socioeconómicos. Los profesores que previamente habían impartido cursos en las facultades de la

BUAP en Puebla particularmente comparaban el nivel de los alumnos en las sedes regionales al nivel de los que estudian en la ciudad, y atribuían el rezago en las sedes regionales al bajo nivel educativo de la EMS y los niveles educativos anteriores en la región. Si bien no se cuenta con datos precisos relacionados con los exámenes de admisión u otros diagnósticos para conocer a detalle las áreas de mayores dificultades para los alumnos, los profesores reportaron que las deficiencias más destacadas son la comprensión de lectura y redacción, así como el poco desarrollo de estudio autónomo y autodirigido, es decir, dependen más de la guía y orientación del profesor. Además de las tutorías que son una herramienta para dirigirse a los problemas antemencionados, Silva Laya (2016) plantea que dentro del salón de clase los maestros se deben enfocar en procesos de enseñanza participativos que retan a los alumnos a la vez que les permiten encontrar sentido a la carrera que eligieron, para que ellos mismos se motiven en su aprendizaje.

No obstante, aunque los profesores reportan estos rezagos, en general los alumnos no parecen enfrentar muchos problemas académicos en las sedes regionales. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla en particular, varios alumnos comentaron en los grupos focales que sus cursos eran demasiado fáciles, con casi nada o nula exigencia académica y de baja calidad. Parece que el rezago educativo de los alumnos combinado con otros factores, como profesores contratados por asignatura que tienen que trabajar en otras instituciones, profesores que no tienen mucha experiencia en la docencia y la falta de apoyo institucional para darles asesorías o cursos de nivelación, ha resultado en un ambiente educativo de baja exigencia. Algunos alumnos comentaron del bajo nivel en las otras sedes también, pero se destacaba más en las UR.

4.2.2.2 Compensación y apoyo económico

En cuanto a la compensación económica, 74.5% de alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014 reportó haber contado con algún tipo de beca (n=326)⁷⁸. La beca externa (es decir, no de la BUAP) más común es Manutención (antes Pronabes), la cual es una beca de la SEP para alumnos de bajos ingresos; el 39.6% de los alumnos la tenía. Más de la mitad (55.6%) de las poblaciones estudiantiles en la UR Cuetzalan y la sede de la FIA en Tlatlauquitepec tenían la beca de Pronabes

⁷⁸ No se incluyó la generación 2015 en el análisis, debido a que todavía sus solicitudes para becas se encontraban en trámite al momento de llevar a cabo el trabajo de campo.

(55.6% y 51%, respectivamente), seguida por la sede de la FIA en Teziutlán (38.6%), el CUS (37.2%) y la UR Zacapoaxtla (32.9%).

Una de las razones por las cuales la UR Zacapoaxtla contaba con una proporción menor de sus estudiantes que tenía la beca de Pronabes es porque el 19.2% contaba con la Beca a Estudiantes Indígenas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; esta beca se basa tanto en nivel socioeconómico como ser originario de un pueblo mayormente indígena, pero no se puede recibir ambos apoyos⁷⁹. Si se agrega el porcentaje de alumnos con la beca de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas al porcentaje de los que tenían Pronabes, se aumenta a 52.1%, el cual concuerda con los perfiles socioeconómicos de los alumnos en dicha sede. Los alumnos de la UR Zacapoaxtla eran los únicos que reportaron haber recibido el apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, lo cual indica que probablemente los profesores encargados de los procesos de becas en las otras sedes regionales no conocían la beca o el proceso para tramitarla.

Otras becas externas con que contaba muy pocos alumnos eran la Beca de excelencia (4.0%), la beca de Conafe (1.2%), Beca Conacyt para madres solteras (0.9%), Beca de contribución a su entorno (0.3%) y la Beca militar (0.3%).

En cuanto a las becas internas, como se destacó en las razones por las cuales los alumnos eligieron estudiar en las sedes regionales de la BUAP, un apoyo sustancial para los alumnos de bajos ingresos y de la Sierra Nororiental es la condonación de los costos asociados con los exámenes de admisión, la inscripción y las colegiaturas para alumnos cuyas familias son beneficiarias del programa gubernamental Prospera. El 40% de los alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014 contaba con esta beca; no obstante, en la convocatoria del ciclo escolar 2016-2017, no se mencionó dicha condonación de apoyo. Este cambio afectaría de manera importante a los alumnos de las sedes regionales, particularmente los de bajos ingresos y quienes no pueden solventar los gastos de los estudios superiores ni siquiera en las otras IES que se encuentran en la región, debido a las inscripciones y colegiaturas más altas que manejan.

⁷⁹ La profesora que se encargaba de las becas explicó que el apoyo económico es mayor con la beca de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, entonces promovía que los alumnos la solicitaran en lugar de Pronabes.

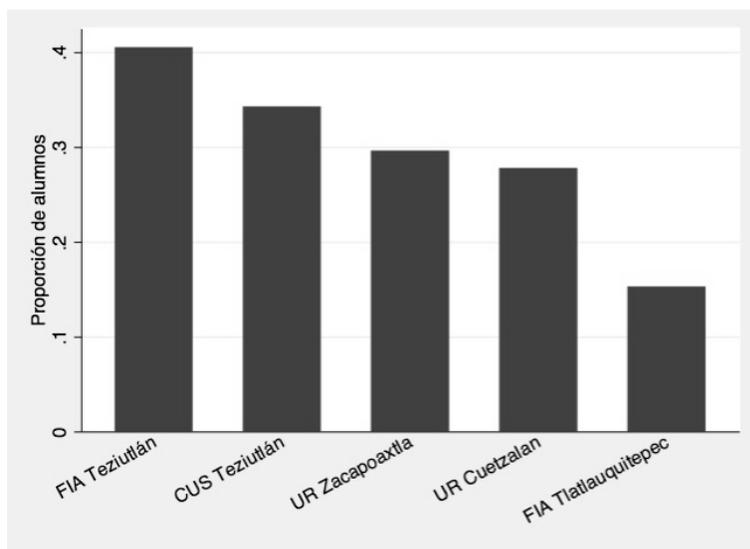
Además de la beca asociada con Prospera, la segunda beca de la BUAP más común era la Beca alimenticia con que contaba el 19.3% de los alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014. Otras becas internas que tenía una proporción menor de los alumnos eran la Beca académica (6.4%), Beca de talento (1.5%) y Beca de excelencia (0.3%).

4.2.3 Permanencia

La compensación va de mano con la permanencia en la ES: si la IES no apoya suficiente a los alumnos de manera académica y económica, se corre el riesgo de que los alumnos abandonen sus estudios. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, casi no se reporta deserción de alumnos: una vez que ingresa, la mayoría permanece e incluso finaliza sus estudios. Los principales motivos de los pocos que han abandonado son razones personales, específicamente el embarazo, y dificultades económicas. En las sedes de la FIA, hay más abandono, particularmente en la sede principal en Teziutlán que reciben muchos alumnos que no entraron en su primera opción. Varios alumnos de nuevo ingreso en esta situación comentaron en los grupos focales que no tenían intenciones de quedarse en la facultad, sino que al terminar el año presentarían el examen de admisión de nuevo con la esperanza de quedarse en su carrera de elección. Esto fue más reportado en la sede en Teziutlán que en Tlatlauquitepec. Como el CUS apenas llevaba un año cuando se realizó el trabajo de campo, los problemas relacionados con la permanencia y el abandono aún no se destacaban, aunque algunos alumnos comentaron que considerarían presentar el examen de nuevo para entrar en las facultades en Puebla al siguiente año.

En el cuestionario, un poco menos de un tercio de los alumnos (31.6%) reportó que había considerado abandonar sus estudios, y la sede con una mayor proporción de alumnos fue la sede de la FIA en Teziutlán, como se observa en la Gráfica IV.8.

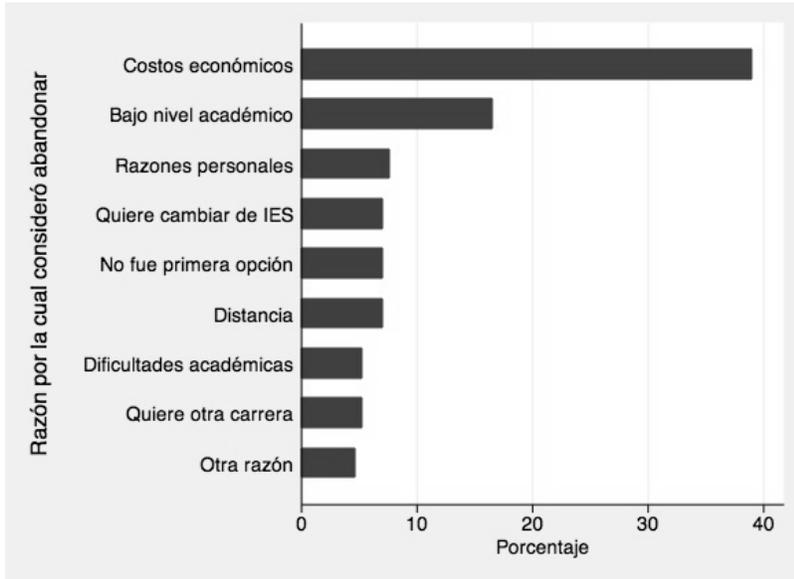
Gráfica IV.8 Proporción de alumnos que habían considerado abandonar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

A pesar de la compensación económica a través de las becas, las razones por las cuales los alumnos habían pensado en abandonar son mayormente relacionadas con los costos económicos, y después por el bajo nivel académico, como se aprecia en la Gráfica IV.9.

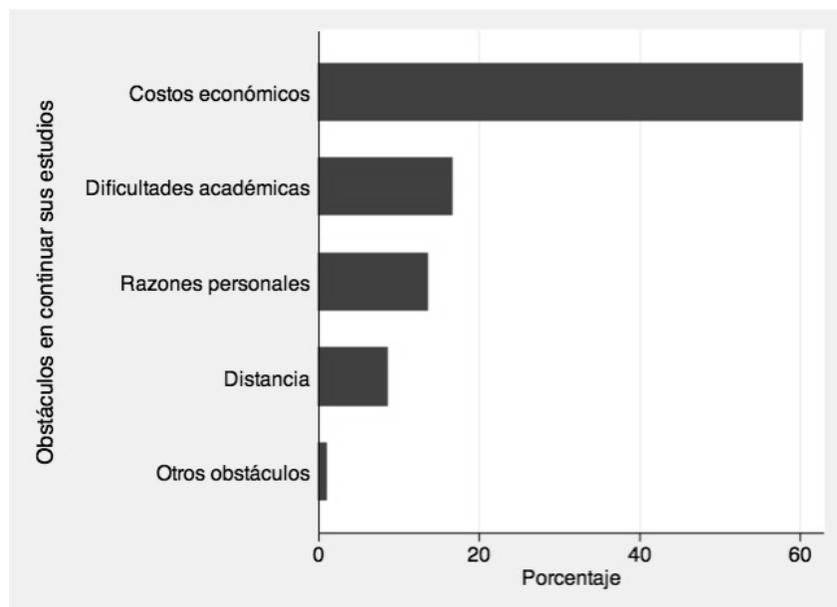
Gráfica IV.9 Razones por las cuales los alumnos que habían considerado abandonar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Aunque solo fueron 138 alumnos que reportaron haber considerado salir de las sedes regionales, 421 alumnos, o 78.4% de la muestra, respondieron sobre sus mayores retos en continuar sus estudios superiores, y 60.3% reportó que el reto más grande es económico. Los obstáculos reportados se presentan en la Gráfica IV.10.

Gráfica IV.10 Obstáculos de los alumnos en continuar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

En síntesis, los alumnos señalaron que la permanencia en las sedes regionales es más amenazada por los costos económicos, tanto en las razones que citaban por haber considerado salir de las sedes regionales antes de terminar sus estudios como los obstáculos que reportaban que enfrentan.

4.2.4 Inclusión en la toma de decisiones

Finalmente, la relación entre la administración en Puebla y las sedes regionales varía por tipo de sede, y por ende también varía la manera en que se incorporen a la estructura organizativa de la BUAP y atienden a sus necesidades. En el caso de las UR y el CUS, cada carrera que ofertan depende de la facultad a que pertenece y los jefes de programa en las sedes regionales sirven como el vínculo. Esta forma de organización resulta en relaciones bastante heterogéneas entre las UR y el campus principal; si es que la facultad apoya y tiene interés en las secciones de sus carreras que existen en las sedes regionales, puede facilitar el apoyo necesario para los alumnos. Al contrario, si no hay mucho interés, las secciones de las carreras se quedan aislados de las facultades no sólo geográficamente sino académicamente, lo cual puede dar lugar a una experiencia educativa demasiado diferente en las sedes regionales.

Como se señaló en el capítulo anterior, las UR y el CUS no cuentan con representación ante el Consejo Universitario, ni manejan sus propios presupuestos en cuanto a la toma de decisiones. Es decir, no hay mucha autonomía ni poder de toma de decisiones por parte de estas sedes. En las UR en particular se comentaba que lo anterior dificulta que los docentes y administradores respondan adecuadamente a los problemas que observan con los alumnos; por ejemplo, gestionar un curso o taller de nivelación requiere solicitar aprobación y fondos al campus principal. Al contrario, la FIA, por ser propiamente una facultad, sí cuenta con representación en el Consejo Universitario, además de que maneja su presupuesto y plan de estudios como cualquier otra facultad.

Aunque las UR y el CUS oficialmente tienen la misma relación, se observó una brecha mayor entre las UR y el campus principal: o existe un amplio desconocimiento sobre el funcionamiento y las necesidades de las sedes regionales o bien, un descuido. Primero, la información sobre las carreras ofertadas no siempre es correctamente reportada ni actualizada en otras dependencias de la institución. Además, en las UR se reportaba que habían recibido correspondencias y oficios con nombres equivocados de los coordinadores, asimismo se había pedido información de carreras que ni existen en estas UR. En otras palabras, se equivoca la administración central de la universidad en la información más básica de las UR. Por lo demás, tanto los alumnos como profesores y coordinadores generales reportaron que son muy pocas ocasiones en que les han visitado los administradores del campus principal, entonces no es sorprendente que desconozcan el contexto y los problemas y necesidades que tienen. Cabe destacar que los cambios de los directores de la Dirección de Regionalización han sido frecuentes, y ha habido casos de directores que ni visitan a las UR durante su periodo administrativo.

La brecha entre el campus principal y las UR no simplemente es a nivel administrativo, sino que también afecta a los alumnos, pues comentaron que realmente no se sienten como alumnos de la BUAP, incluso varios dijeron que se sienten olvidados o aislados por parte de la institución. Hay pocas oportunidades para ir a la ciudad de Puebla para eventos, y cuando sí las hay es difícil que puedan ir por los costos que incurren en transporte y hospedaje. Asimismo, los alumnos también mencionaban que casi las únicas ocasiones en que vienen los administradores de las facultades respectivas a las UR es durante los periodos de elecciones. Algunos alumnos de las UR expresaron sus sentimientos acerca la relación entre las UR y el campus principal en las siguientes maneras:

“Mi experiencia ha sido muy mala, no tenemos apoyo por parte de Puebla, nunca nos escucha y mucho menos atienden a nuestras peticiones.” -*Hombre, 21 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2012*

“Le hace falta apoyo y atención de Puebla.” -*Mujer, 18 años, UR Cuetzalan, Administración de empresas, Generación 2014*

“Nunca ha sido visitada [la unidad regional] por el rector. Se considera una matriz olvidada de la verdadera universidad.”. -*Hombre, 19 años, UR Zacapoaxtla, Contaduría pública, Generación 2014*

La novedad del CUS hace que haya más de atención a su funcionamiento comparado con las UR. Sin embargo, como se mencionó arriba, algunos alumnos estaban inconformes con las condiciones, y por lo mismo se sentían apartados de la BUAP como institución. Pero por el tamaño del CUS, así como el hecho de que las carreras van encaminadas hacia el área de salud, probablemente hay más oportunidad de desarrollar su propia identidad. Además, algunos profesores y administradores expresaron su deseo de funcionar más independientemente en el futuro, es decir, más como una facultad que una UR.

A pesar de que la FIA cuenta con más autonomía, los alumnos aún sentían que la BUAP no les daba la misma importancia y atención a ellos, y entonces compartían con los alumnos de las otras sedes regionales de la Sierra Nororiental este sentimiento de ser apartados u olvidados de la BUAP como institución. En las palabras de los alumnos de la FIA:

“No le toman mucha importancia y la están dejando al olvido pero tienen un gran nivel académico los maestros.” -*Hombre, 19 años, FIA Tlatlauquitepec, Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2014*

“Este tipo de carreras, son un poco abandonados... en las secciones regionales se necesitan muchos apoyos y mejoras.” -*Hombre, 19 años, FIA Tlatlauquitepec, Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2014*

“La escuela necesita más apoyo por parte de la BUAP, considerando que somos parte de ella” -*Mujer, 20 años, FIA Tlatlauquitepec, Ingeniería agronómica y zootecnista, Generación 2013*

“Nos tienen olvidados.” -Hombre, 21 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2012

“Me gustaría que le dieran la misma importancia a esta facultad que la que existe en CU y por la que es reconocida la BUAP.” -Mujer, 21 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2012

“Es una buena escuela solo le hace falta mayor difusión y apoyo de oficinas centrales para que tengamos igual oportunidad de servicios como todos los alumnos.” -Mujer, 22 años, FIA Teziutlán, Ingeniería agrohidráulica, Generación 2013

En resumen, en cuanto a las UR, lo que es evidente sobre el contexto institucional y la manera en que se ha implementado la regionalización universitaria es que la estructura de toma de decisiones es vertical, de tal forma que los administradores y directivos que se encuentran en el campus principal en la ciudad de Puebla deciden sobre las UR, en lugar de configurarse de una manera más horizontal, con mayor participación y colaboración de quienes están viviendo a diario la realidad: los administradores, profesores y por supuesto los alumnos. Quizá el CUS tendrá otra trayectoria por su tamaño y la importancia que la está dando desde el campus principal de la BUAP, pero oficialmente cuenta con la misma estructura que las UR. En la FIA, si bien tiene mayor autonomía administrativa, los alumnos tampoco se sienten que su trato e inclusión es suficiente, pues se sienten que la BUAP les trata como alumnos de segunda sin las mismas oportunidades ni experiencias educativas que los alumnos en la ciudad de Puebla.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados arrojan luz sobre las diferentes dimensiones de la equidad educativa. Se presentan una síntesis de los hallazgos para cada aspecto de la dimensión, y después se discute sus implicaciones para la equidad educativa.

4.3.1 Acceso

En cuanto al acceso, el análisis más extenso, en primer lugar se puede afirmar que las sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental proveen oportunidades educativas para alumnos, mayormente

poblanos, con características tradicionales de jóvenes universitarios; es decir, son solteros sin hijos y decidieron entrar en la ES en cuanto terminaron la EMS en tiempo y forma. Se destaca la proporción de alumnos que son de primera generación en acceder a la ES y las proporciones de alumnos que hablan una lengua indígena y/o cuyos padres hablan una lengua indígena, especialmente en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla.

Segundo, los alumnos vienen de una variedad de lugares y contextos, pero la gran mayoría son poblanos y una buena parte de ellos son de la Sierra Nororiental. Sus municipios de origen varían en términos de sus grados de marginación, pero casi la misma proporción (40%) vienen de municipios con alto a muy alto grados y de municipios de bajo a muy bajo grados, mientras que el 20% restante viene de municipios de grado medio.

Tercero, el análisis de nivel socioeconómico de los alumnos, construido a través de las técnicas multivariadas del análisis factorial y análisis de clusters, indica que la gran mayoría de los alumnos de las sedes regionales son en efecto de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, particularmente los que son de Puebla y aún más para los originarios de la Sierra Nororiental. Son más destacadas las proporciones de alumnos de bajo nivel socioeconómico en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla y de la FIA en Tlatlauquitepec, mientras que aumentan los alumnos de nivel medio bajo en la FIA en Teziutlán y aún más en el CUS. Proporcionalmente el CUS atiende a menos alumnos de bajo nivel socioeconómico, aunque la mayoría es de medio bajo.

Cuarto, los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental quisieron, en su mayoría, ingresar a estas sedes como primera opción. El prestigio y los planes de estudio fueron las razones más importantes por las cuales escogieron las sedes regionales, así como los costos y las becas, que fueron razones aún más importantes para alumnos de bajo nivel socioeconómico y de la Sierra Nororiental. Los costos económicos dificultan sus posibilidades de salirse de la región para estudiar, lo cual confirma la importancia de las sedes regionales para estos alumnos. Otras opciones incluyen los institutos tecnológicos, pero son más caros y de menor prestigio y calidad desde la perspectiva de los alumnos.

No obstante, para un poco más de un tercio de los alumnos, las sedes regionales de la BUAP no fueron su primera elección de IES. Tres de cada cuarto de estos alumnos fueron rechazados de sus IES de primera opción, y la gran mayoría de la misma BUAP, pero del campus principal. Las sedes de la FIA, especialmente en Teziutlán, tienen proporciones importantes de sus alumnos quienes

fueron reubicados por la BUAP, la mayoría de carreras relacionadas con la salud. Cabe destacar que cerca de la mitad de la generación de 2015 en la sede de la FIA en Teziutlán fue rechazada del campus principal de la BUAP. El CUS también acepta un número considerable de rechazados, pero fue sobre todo para su primer ciclo escolar (2014-2015). A la vez que reubican rechazados de la sede principal de la universidad para llegar a los cupos, se quedan fuera aspirantes de la región interesados en estas carreras pero que no cumplen con los criterios de admisión, específicamente el puntaje en el examen (aunque este criterio ya ha sido modificado). Además, aunque se ha planteado una política de admisión más integral para las sedes regionales que incluye una entrevista, un estudio socioeconómico y un diagnóstico del nivel académico, no se ha llevado a cabo.

4.3.2 Calidad

Mientras que las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental dan oportunidades a alumnos de la misma región y del nivel socioeconómico medio bajo a bajo, los mismos alumnos cuestionan o critican la calidad de educación a que tienen acceso en cuanto a dos insumos importantes: las instalaciones y los maestros.

En ambas UR, los maestros fueron un asunto frecuente. En la UR Cuetzalan, los alumnos suelen tener los mismos maestros para varias materias, lo cual significa que no están expuestos a diferentes perspectivas ni estilos de enseñanza. De la misma manera, se preguntaban los alumnos si los pocos maestros son calificados para impartir todos los cursos de su carrera. Los alumnos en la UR Zacapoaxtla tenían opiniones más fuertes y críticas de la calidad de sus maestros, además de que sus instalaciones son quizá las más pobres de todas las sedes regionales en la Sierra Nororiental en cuanto a lo que necesitan para prepararse y desempeñarse en sus carreras.

Los alumnos de las sedes de la FIA mostraron opiniones mixtas sobre la calidad educativa. Por un lado, los alumnos de la FIA en Tlatlauquitepec parecían ser los más contentos con su carrera y maestros, aunque expresaron que necesitan mayor apoyo y mejoras en las instalaciones. Por otro lado, en la sede de la FIA en Teziutlán, algunos alumnos estaban satisfechos con su experiencia educativa, mientras que otros eran críticos del nivel de compromiso y preparación de los maestros.

Finalmente, los comentarios en el CUS también variaban. Algunos alumnos estaban emocionados de realizar estudios allí, además de que eran comprensibles en torno a la falta de equipo e material por la novedad del complejo, pero otros no estaban satisfechos y criticaban bastante el hecho de que las instalaciones no estaban completas.

4.3.3 Compensación

Aunque los profesores notaron deficiencias académicas de los alumnos, la mayoría de alumnos no han participado en ninguna forma de apoyo académico, especialmente en las UR. En general se observa poco compensación institucional en la parte académica. A la vez, los alumnos reportan que sus clases no son tan exigentes, de nuevo particularmente en las UR. Aquí emerge una contradicción: los alumnos que necesitan mayor ayuda y exigencia académica debido al rezago con que vienen (o por lo menos con que los profesores reportan que vienen), se encuentran en un ambiente académico de bajo nivel y de poca exigencia que no propicia la compensación académica que requieren.

En cuanto a la compensación económica, casi tres de cada cuatro alumnos de las generaciones de 2013, 2013 y 2014 cuentan con algún tipo de beca. Las becas más comunes se basan en necesidad económica: dos de cada cinco alumnos consiguen la beca externa de Manutención para jóvenes de bajos recursos, también dos de cada cinco cuentan con una condonación de pagos debido a que sus familias reciben apoyo de Prospera y uno de cada cinco tiene la beca alimenticia.

4.3.4 Permanencia

Aun con apoyo de becas, los problemas en la permanencia son de carácter económico. Los alumnos que han pensado en abandonar dicen que son por razones económicas o por el bajo nivel educativo. Además, los mayores retos que enfrentan son económicos. No obstante, tanto los administradores como los profesores e incluso los mismos alumnos reportan que en general el abandono no ha sido un gran problema en las sedes regionales, aparte de los que vuelven a presentar el examen en un intento de entrar en su carrera o facultad de elección en el campus principal.

4.3.5 Inclusión en la estructura organizativa

La inclusión de las perspectivas de los alumnos, profesores y coordinadores es poca para las UR y el CUS, debido a que no participan en el Consejo Universitario como las facultades, aparte de la FIA. Las decisiones fluyen mayormente del campus principal hacia las sedes regionales, de una manera más vertical que horizontal. Pero más allá de la estructura organizativa y administrativa, muchos alumnos no se sienten parte de la BUAP; se sienten aislados u olvidados, como alumnos de segunda de la institución.

4.3.6 ¿Se promueve la equidad educativa a través de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental?

Las sedes regionales de la BUAP se suman a las políticas de equidad que han ampliado las posibilidades para jóvenes de bajos ingresos con pocas oportunidades viables de ingresar a la ES, pero contribuyen a la segmentación del sistema de ES, debido a que los nuevos espacios creados por dichos jóvenes no son de primera calidad. En otras palabras, los alumnos provenientes de mejores condiciones socioeconómicas siguen acaparando los mejores lugares en el sistema de ES, en este caso específico los lugares del campus principal de la BUAP en la ciudad de Puebla, mientras los jóvenes sin tantas posibilidades académicas y/o económicas se incorporan a los nuevos campus e IES creados para ellos. Sin embargo, lograr una equidad educativa verdadera requiere mucho más que construir espacios y abrir lugares.

El primer punto preocupante es el tipo y calidad de ES a que tienen acceso los alumnos. Para varios alumnos, sus estudios en las sedes regionales no han cumplido con sus expectativas y están decepcionados con su formación. Asimismo, las instalaciones y el poco apoyo hacen que la experiencia educativa sea bastante diferente e inferior que la de las facultades en el campus principal. Por lo demás, una vez que están estudiando en las sedes regionales, la compensación académica es poca aunque los profesores comentan que los alumnos necesitan más apoyo de este tipo, especialmente comparado con alumnos que estudian en la ciudad de Puebla. Lo anterior también apunta a una experiencia educativa con calidad por debajo de la que reciben los alumnos en la sede principal de la BUAP. En cuanto a la compensación económica, si bien hay en la forma de becas, aun así el mayor reto y razón por la cual los alumnos han considerado abandonar sus estudios es por los costos económicos.

En lo referente a la inclusión de las sedes regionales en las tomas de decisiones sobre su propio desarrollo, es evidente que su participación es poca. En el caso de las UR y el complejo, además de no tener representación ante el Consejo Universitario, no cuenta con una estructura administrativa y organizativa que permite ni una mínima autonomía para tomar decisiones en las sedes regionales. Desde la perspectiva de los alumnos, se sienten excluidos de la vida universitaria de la BUAP, pues a veces ni se sienten parte de ella. En este sentido, no puede haber una equidad educativa para los alumnos en las sedes regionales cuando sus experiencias son tan diferentes que las de los alumnos que estudian en la ciudad de Puebla. Es decir, la BUAP se tendría que esforzar en proporcionar una calidad educación igual en las sedes regionales, así como una inclusión de ellos en la vida universitaria.

Es importante destacar los retos de la equidad educativa en los diferentes tipos de sedes. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, las condiciones socioeconómicas precarias de los municipios corresponden al perfil del alumno que ingresa en estas sedes. Son las sedes regionales que más atienden a poblaciones vulnerables: de bajos niveles socioeconómicos, indígenas y sin la oportunidad de estudiar en otras IES. Debido a que existen aún más obstáculos económicos, académicos y culturales para que terminen la ES, los mecanismos compensatorios tienen que ser más desarrollados para dirigirse adecuadamente hacia sus necesidades. La calidad en estas dos sedes es cuestionable; las instalaciones e infraestructura son insuficientes, hay dificultades para contratar a docentes capacitados y los mismos alumnos reportaron una insatisfacción con la calidad de los programas educativos. Esto podría significar que si bien la BUAP les provee la oportunidad de estudiar la ES que probablemente no la hubieran tenido, la equidad realmente no se cumple, ya que los alumnos con más desventajas reciben la peor calidad en la educación. De las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, son los alumnos que probablemente se sienten más aislados y olvidados por la universidad.

Por su parte, mientras que las sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec experimentan algunos de los mismos retos que las UR, también tienen sus propios desafíos. El tema más preocupante es referente al número de rechazados que llegan a ingresar, y luego desertar en la sede de Teziutlán. Por un lado, el problema se relaciona con la poca demanda en general para las carreras agrónomas, y por lo tanto quedan lugares disponibles. No obstante, la BUAP tendrá que repensar si ubicar a los rechazados del área de salud en estas sedes, que en muchas ocasiones ni siquiera son de la región, es la mejor respuesta, especialmente cuando hay alumnos de la región que sí quieren estudiar las

carreras de la FIA, pero que no alcanzan el puntaje mínimo en el examen de admisión⁸⁰. Valdría la pena considerar abrir los lugares a quienes quieren estudiar estas carreras, aunque su nivel fuese más bajo, que mandar a los de fuera que no tienen interés en el campo. Además, a pesar de que la FIA tiene más autonomía y representación en la universidad, los alumnos comparten el sentimiento de que su experiencia educativa es inferior a la de las facultades de la BUAP en Puebla por no contar con tantos servicios ni apoyos, y por eso también se sienten olvidados por la administración en la ciudad de Puebla.

Finalmente, el nuevo CUS en Teziutlán es un proyecto prometedor que ofrece carreras en una de las áreas más demandadas en el país. El interés en estudiar una carrera relacionada con la salud es claro por la amplia atracción geográfica que tiene el CUS en tan solo dos años de operación. Si bien hay muchos alumnos de la región, los alumnos de otras entidades federativas e incluso de la ciudad de Puebla comentaron que habían solicitado ingreso al CUS y no en la BUAP en Puebla u otras universidades públicas porque son menos competitivas. Por lo tanto, el CUS corre el riesgo de convertirse en una opción más para alumnos de mejores condiciones socioeconómicas y académicas que vienen de fuera de la región con el fin de asegurar su ingreso en alguna carrera de la salud con menos competencia, desplazando así a los alumnos más necesitados de la Sierra Nororiental y sus alrededores para quienes el CUS es su única posibilidad de estudiar una de estas carreras. Sin priorizar a los jóvenes desfavorecidos de la región, el CUS no estaría aprovechando la gran oportunidad que tienen para promover la equidad educativa para estos sujetos. Además, a pesar de la demanda, algunos alumnos también expresaron que su experiencia educativa aún no ha sido lo que esperaban al entrar al CUS, y que es por debajo el nivel de calidad de las facultades de la BUAP en la ciudad.

En conclusión, la política de regionalización de la BUAP cumple con el primer aspecto de la equidad vista desde el paradigma distributivo: el acceso. Los nuevos campus sí dan acceso a muchos jóvenes que de otra forma difícilmente realizan estudios superiores. No obstante, además de la calidad, hay dudas acerca de otros elementos de la equidad educativa planteados, como compensación adecuada, permanencia, resultados significativos y participación de los sujetos en la toma de decisiones. De esta manera, el sistema multicampus de la BUAP pareciera reflejar el sistema nacional de ES que ha

⁸⁰ Como se ha cambiado este requisito, se tendrá que analizar la evolución de este fenómeno para las nuevas generaciones.

expandido y permitido la participación de más jóvenes de sectores desfavorecidos, así cerrando un poco la desigualdad vertical, pero a su vez promoviendo la desigualdad horizontal, esto es, la segmentación educativa en que jóvenes de diferentes perfiles atienden a diferentes IES en tipo y calidad.

Conclusiones y recomendaciones para la política de regionalización de la BUAP

El trabajo de campo en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental se dirigió hacia un acercamiento con los alumnos: quiénes son, sus razones por estudiar allí, la compensación académica y económica que reciben, retos en continuar sus estudios y sus perspectivas sobre la experiencia educativa que han tenido. El trabajo de campo se basó principalmente en un cuestionario aplicado a alumnos de las cinco sedes, para el cual se realizó o censos de las poblaciones estudiantiles (las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla) o muestras representativas estratificadas por generación y/o carrera (FIA Tlatlauquitepec, FIA Teziutlán y el CUS). Se complementaron los datos recopilados por los cuestionarios con grupos focales con alumnos y también con entrevistas a los profesores y los coordinadores de las sedes.

Se analizaron varias características de los alumnos para averiguar el tipo de población que atienden las sedes regionales, desde su información básica demográfica, sus municipios y estados de origen y su nivel socioeconómico que fue construido a través de un análisis factorial y posteriormente un análisis de clusters. Efectivamente, las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental mayormente dan oportunidades educativas a alumnos de la Sierra Nororiental de bajo a medio bajo nivel socioeconómico con pocas opciones de ingresar a la ES. Aunque el prestigio de la BUAP atrae a los alumnos, así como sus costos económicos accesibles comparados con otras IES en la región, muchos alumnos están decepcionados con la calidad de educación que reciben, la cual es inferior a la calidad de educación de la BUAP en la ciudad, por lo menos en cuanto a las instalaciones, servicios, equipamiento y maestros. La compensación académica es poca, y aunque existe compensación económica, no es suficiente en algunos casos para contrarrestar la preocupación de la solvencia económica para los alumnos de bajos ingresos. La participación e inclusión de las sedes regionales en la toma de decisiones sobre las mismas es poca en las UR y el CUS, y en general los alumnos de todas las sedes regionales investigadas se sienten como estudiantes de segunda de la BUAP.

Lo anterior apunta a una segmentación de oportunidades educativas dentro de la misma BUAP, en que los alumnos que más necesitan apoyo y calidad de educación para compensar por las desventajas económicas y académicas con las que entran a la ES, reciben una experiencia educativa de calidad inferior a la que reciben los alumnos en la ciudad. Las sedes regionales cumplen parcialmente con el primer criterio de la equidad educativo, acceso para jóvenes vulnerables, pero falta desarrollar la equidad educativa en los otros aspectos más allá de construir sedes y admitir a alumnos, tales como la compensación económica adecuada, acompañamiento académico y la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las capacidades personales y profesionales de los alumnos.

En otras palabras, la equidad educativa no se logra simplemente con la construcción de escuelas aun cuando se ubican en regiones con poco acceso y poblaciones de bajos recursos. Se requiere no solo un esfuerzo de incorporar a los jóvenes de sectores desfavorecidos, sino que una vez incorporados, compensarles ampliamente en cuanto a sus deficiencias académicas y situaciones económicas, así como reconocer los talentos, compromiso e interés que tienen para realizar estudios superiores para motivarles a lograr sus objetivos. Además, es imprescindible asegurarles condiciones comparables en las que se sustentan las experiencias educativas que reciben los demás.

Sin enfocar en los aspectos antes mencionados, el sistema multicampus de la BUAP solo refleja la misma segmentación o jerarquización que ha pasado con la expansión y diversificación del sistema nacional de ES. Es decir, que la educación de calidad se sigue ubicando principalmente en los espacios urbanos en las IES tradicionalmente reconocidas (por ejemplo, las UA y las IES privadas élites), mientras las opciones para los alumnos de ámbitos poco urbanizados y/o de niveles socioeconómicos bajos, como las universidades tecnológicas y las IES privadas de baja calidad, son de segunda. De esta manera, el sistema educativo reproduce las desigualdades existentes en la sociedad, o bien crea nuevas, en lugar de disminuirlas. Sin un enfoque serio en la equidad educativa y todo que requiere para promoverla, la extensión de la BUAP a los municipios de sus estados se ha caído en lo mismo.

A la luz de estos problemas, se recomiendan algunas acciones para que las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental puedan mejorarse en cuanto a la equidad educativa. Primero, se necesita priorizar la entrada de los alumnos que tienen las sedes regionales como primera opción en lugar de reubicar los rechazados de su primera opción en la ciudad de Puebla en ellas. Asimismo, se

sugiere que se haga efectiva la propuesta de un proceso de admisión más integral que se explicita en la publicación sobre la regionalización de la BUAP (2006), la cual incluye una entrevista y estudio socioeconómico en adición a los exámenes de admisión. Además, se debe de cumplir con el diagnóstico académico propuesto para ofrecerles una compensación académica adecuada, en la forma de cursos o talleres remediales, para los alumnos que entran en estas sedes con un bajo nivel educativo.

Segundo, en cuanto a la calidad educativa se recomienda enfocarse tanto en las instalaciones como en el profesorado. Primero es necesario realizar una evaluación y rehabilitación de las instalaciones y espacios en las sedes regionales. Se debe de equiparlas de acuerdo con las necesidades de las carreras que ofrecen; dicha atención es especialmente urgente para las instalaciones de la UR Zacapoaxtla. En cuanto a los maestros, sería conveniente una evaluación de los mismos así como propuestas de cómo atraer e incentivar a que maestros capacitados vayan a las sedes regionales, a través de un mayor número de plazas, por ejemplo.

Tercero, es imprescindible que la BUAP continúe con la condonación de pagos tanto para los exámenes de admisión como para la inscripción y colegiatura para jóvenes cuyas familias reciben Prospera, o de otra forma identificar a alumnos de bajos ingresos para que puedan conseguir una condonación de pagos (por ejemplo, a través de un estudio socioeconómico). La compensación económica permite que jóvenes que no pudieran solventar los gastos asociados con realizar estudios superiores entren y permanezcan en las sedes regionales de la BUAP.

Cuarto, se sugiere que se haga efectiva la propuesta de representación en el Consejo Universitario de las UR ya planteada por la BUAP (2006) para que se tomen en cuenta de una forma más adecuada las peticiones de estas sedes regionales, además de otorgarles mayor autonomía en cuanto a su presupuesto para que atiendan mejor a las necesidades de los alumnos.

Finalmente, se recomienda ampliamente una mayor integración de los alumnos de las sedes regionales a la vida estudiantil universitaria, por ejemplo a través de apoyo de transporte para que participen en actividades en sus respectivas facultades en la ciudad de Puebla. Asimismo, se necesita mejorar la atención por parte de las facultades a las sedes regionales, como visitas o contacto más frecuente. Otra manera de desarrollar una identidad universitaria podría ser mediante más contacto e integración entre las mismas sedes regionales (eventos, actividades, etc.), porque actualmente se comunican e interactúan muy poco.

Las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental tienen una gran potencial de impactar a los jóvenes sin oportunidades de estudiar la ES y ser un ejemplo de una política institucional que promueve la equidad educativa. Sin embargo, requiere una disposición de la universidad de invertir más allá que la edificación de sedes en la región: requiere una visión de calidad, compensación e inclusión para que los alumnos vulnerables de la región verdaderamente reciban una experiencia educativa y formación académica que les permita salir adelante.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha abarcado el tema de la equidad desde una perspectiva teórica y pragmática, enfocándose en las políticas educativas mexicanas que la han retomado como objetivo para fomentar un sistema de ES más incluyente y con menos disparidades entre grupos sociales. Se consideraron las políticas educativas a nivel nacional que se han dirigido a la ampliación de la cobertura y las oportunidades para jóvenes de grupos desfavorecidos, así como la evolución de las tendencias de desigualdades a nivel nacional. Posteriormente, se centró en una estrategia poco investigada, la desconcentración geográfica de las UA, desde una perspectiva nacional y después tomando como caso de estudio la política de regionalización de la BUAP. Se culminó la investigación con el análisis del trabajo de campo realizado con alumnos, profesores y coordinadores de las cinco sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental de Puebla. A continuación se resumen brevemente las conclusiones más destacadas de cada capítulo, y posteriormente se aborda una discusión más amplia de las implicaciones de los hallazgos para las políticas de desconcentración del sistema de ES como una estrategia para promover la inclusión y equidad en el sistema de ES mexicano de jóvenes de sectores vulnerables. Se finaliza con los alcances y límites de la investigación, así como algunas propuestas de líneas de investigación a futuro.

La investigación partió de una inquietud sobre la baja cobertura de la ES, así como las pocas oportunidades para jóvenes de ciertos grupos sociales, específicamente los de bajo nivel socioeconómico y de regiones alejadas de las zonas metropolitanas sin oferta consolidada de la ES. En particular, la ubicación geográfica de los jóvenes es un factor determinante en cuanto a sus oportunidades para acceder a la ES, y se deben incluir las desigualdades regionales en cuanto a las oportunidades como un elemento fundamental en el análisis de la equidad educativa. Un aumento general de la cobertura no asegura la inclusión de estos jóvenes, debido a que una expansión del sistema de ES beneficia principalmente a las clases socioeconómicas medias y altas en lugar de favorecer a las que han sido históricamente excluidas a la ES. Por lo mismo, el Estado tendrá que implementar políticas educativas específicas para corregir las brechas en el acceso a la ES que se dirijan hacia la provisión de oportunidades para jóvenes de bajos niveles socioeconómicos de regiones sin opciones educativas.

Para lograr lo anterior, tanto las políticas educativas como la perspectiva académica han retomado la categoría de la equidad como orientador de políticas que pretenden promover un sistema de ES

más incluyente. La justicia social ha dado las bases para el desarrollo de la equidad, particularmente la concepción de la misma desde el paradigma distributivo que se enfoca en la redistribución de los bienes y oportunidades a favor de los menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1971, 2001, 2002), para que puedan mejorar sus posibilidades de vida (Sen, 1979, 1993, 1999, 2009). No obstante, otras posturas de la justicia social como la de participación subrayan que la redistribución es necesaria pero no suficiente, pues una verdadera inclusión de los menos favorecidos de la sociedad requiere su participación en la toma de decisiones, de tal forma que se consideran las voces de los más vulnerables en los procesos de decidir sobre ellos mismos (Young, 1990, 2000). Por ende, un marco analítico para evaluar las políticas de equidad educativa debe comprender no solo los aspectos de la redistribución como el acceso, compensación, permanencia y resultados significativos desarrollados por Silva Laya (2012, 2014), Silva Laya y Rodríguez (2012) y Lemaitre (2005), sino también los de la participación (Young, 1990, 2000), como los procedimientos y reglas que orientan la toma de decisiones durante el diseño y la implementación de la política y/o la operación cotidiana de una institución.

En el segundo capítulo, se destacaron las desigualdades educativas actuales a través del análisis de las características de los jóvenes que participan en la ES, las cuales indican que los que cuentan con menos acceso son los jóvenes de bajos recursos y de ámbitos rurales, así como los que pertenecen a grupos indígenas. Se contextualizaron dichas desigualdades a través de una revisión histórica de los modelos de acceso y posteriormente se exploraron las políticas educativas de equidad y la evolución de las tendencias de la participación en la ES. Mientras que se ha aumentado la cobertura de la ES en las últimas dos décadas a través de las políticas educativas que se han centrado principalmente en la creación de nuevas IES, perviven las disparidades en el acceso a la ES entre diferentes sectores de la sociedad. Concretamente, mientras que todos los grupos participan en la ES en un mayor porcentaje, las desigualdades entre los jóvenes de diferentes niveles socioeconómicos, así como entre los jóvenes que viven en ámbitos urbanos y los que son de ámbitos rurales, han aumentado de tal forma que la expansión de cobertura de la ES ha beneficiado mayormente a los más favorecidos, hallazgo que coincide con la hipótesis de DMM de Raftery y Hout (1993).

En el tercer capítulo, se exploró la desconcentración de las UA, estrategia que se dirige hacia la ampliación geográfica de oportunidades. Los trabajos de Mejía y Worthman (2015, 2016) destacan la novedad de los procesos de desconcentración de las UA, así como las características de los

municipios donde se establecen sus sedes regionales, la mayoría de los cuales están en zonas metropolitanas y urbanas con bajos o muy bajos grados de marginación. No obstante, algunas UA como la BUAP han llegado a municipios con poblaciones marginadas, con baja escolaridad y sin oferta de la ES. La expansión de las UA a municipios con este tipo de condiciones podría tener impactos importantes para la equidad educativa, pero se requiere mucho más investigación de estos casos para averiguar los beneficios actuales y retos que existen en proveer oportunidades de ES en estos lugares.

Se buscó atender a lo anterior con un estudio sobre la política de la regionalización de la BUAP. En el tercer capítulo, los resultados de un análisis general de los 16 sedes que tiene la BUAP en el estado indicaron que la institución tiene presencia en municipios con un grado de marginación medio, alto y muy alto, algunos con baja cobertura educativa, bajos niveles de escolaridad y sin oferta consolidada de la ES. Sin embargo, en general las sedes regionales proveen muy pocas carreras y la consolidación de buenas plantas docentes ha sido retardada, pues la mayoría se contrata por asignatura y muy pocos cuentan con estudios de doctorado, especialmente en las sedes que están en municipios no urbanos. Además, institucionalmente los alumnos reciben escaso apoyo económico, ya que la mayoría de becas otorgadas son de carácter federal (becas de manutención). Asimismo, el programa de apoyo integral que maneja la BUAP casi no alcanza a los alumnos de las sedes regionales.

Con estos antecedentes, en el cuarto capítulo se presentaron los hallazgos principales del trabajo de campo realizado en cinco sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental: las UR en Cuetzalan y Zacapoaxtla, las sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec y el CUS en Teziutlán. Se enfocó sobre todo en identificar profundamente los alumnos que acceden a estas sedes: sus perfiles demográficos, sus lugares de origen, los niveles socioeconómicos de sus familias, su capital cultural, las opciones educativas que tenían y sus razones para ingresar a las sedes. Sobresalió la cantidad de alumnos que eran poblanos y de la región de la Sierra Nororiental, además de medio bajo a bajo nivel socioeconómico, el cual correspondió a bajos niveles de capital cultural objetivado, aunque sus previas trayectorias educativas en instituciones de EMS fueron favorables. Dentro de las opciones educativas que tenían los alumnos, mostraron una preferencia para las sedes regionales de la BUAP, pues consideraron que fueron de mejor calidad y prestigio que las IES tecnológicas y privadas de la región. No obstante, un tercio de los alumnos de las sedes regionales de la BUAP entraron como segunda opción después de no haber podido acceder a las IES de su

primera elección, más notablemente las facultades principales de la BUAP en la ciudad de Puebla. El procedimiento de reubicar a los aspirantes rechazados en las sedes regionales no parece ser el más adecuado ni eficiente, pues dichos alumnos comúnmente intentan ingresar a la facultad y carrera que querían en el siguiente periodo de admisión.

Si bien se escogieron las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental por la percepción de buena calidad y prestigio que tiene la universidad, la calidad actual es alarmante en torno a dos insumos fundamentales: las instalaciones y los maestros. Las condiciones son heterogéneas, pero en general los alumnos mostraron preocupaciones por las cualificaciones y el compromiso de algunos maestros. Asimismo, las instalaciones y el equipo de acuerdo a las necesidades de las carreras no son adecuados, particularmente en la UR Zacapoaxtla y el CUS.

En cuanto a la compensación, en el aspecto académico es muy poca y casi nula para varios alumnos, aunque los maestros señalaron que una buena parte de los alumnos tenía un rezago educativo que se necesitaba atender. Por el lado económico, si bien los alumnos de bajo nivel socioeconómico tienen la oportunidad de obtener becas, sobre todo federales, aun así el mayor obstáculo que reportaron enfrentar fue la solvencia económica para permanecer y concluir sus estudios.

De esta manera, se afirma que la política de regionalización de la BUAP en la región de la Sierra Nororiental de Puebla cumple en parte con el primer criterio de la equidad educativa, el acceso, a través de las oportunidades que proveen a alumnos de sectores desfavorecidos. Sin embargo, uno en tres alumnos no quiso estudiar en estas sedes y/o las carreras en estas sedes; por ende, si bien tienen una oportunidad educativa, no es una oportunidad que satisface sus aspiraciones personales.

Además, no se asegura que las oportunidades que proveen las sedes regionales de la BUAP sean de calidad. Por lo menos es evidente que son oportunidades educativas bastante diferentes que las que tienen los alumnos en la misma BUAP en la ciudad de Puebla. En este sentido, no se cumple la equidad educativa, pues además de que el nivel educativo probablemente sea bajo, no se les proporciona a los alumnos una compensación académica adecuada.

Tampoco satisface la política de regionalización de la BUAP el criterio de la equidad en torno a la participación. Se observa una gran brecha entre la administración central y las sedes regionales, pues hay un amplio desconocimiento por parte de la BUAP en Puebla sobre su funcionamiento, retos y necesidades. Esta brecha no es simplemente a nivel administrativo, sino que también afecta

a los alumnos, quienes se sienten olvidados o aislados por parte de la institución. Realmente no hay mecanismos efectivos para incorporarlos en la vida universitaria y mucho menos en la estructura de la toma de decisiones.

A pesar de estos hallazgos, se considera que hay acciones que podría tomar la BUAP para encaminar la política de regionalización hacia un mayor fomento de la equidad. Se sugiere priorizar la entrada de los alumnos que tienen las sedes regionales como primera opción en lugar de reubicar a los rechazados de su primera opción en la ciudad de Puebla en ellas, aun en casos cuando su nivel educativo es más bajo. En torno a eso, se debe hacer efectiva la propuesta de un proceso de admisión más integral de la propia institución para las sedes regionales (BUAP, 2006) que consiste en una entrevista, un estudio socioeconómico y un diagnóstico académico para desarrollar herramientas para una mayor compensación académica. Asimismo, urge atención a las instalaciones y el equipamiento de las sedes regionales, así como evaluación a los docentes y desarrollo de incentivos para atraer a maestros capacitados. En lo referente a lo económico, es indispensable que la BUAP siga condonando los pagos asociados con los exámenes de admisión, inscripción y colegiatura para jóvenes de bajos ingresos, como los que vienen de familias que reciben apoyo de Prospera, ya que este tipo de compensación económica es fundamental para que dichos jóvenes entren y permanezcan en las sedes regionales. Además, en cuanto a la inclusión de los sujetos, se debe implementar la propuesta ya planteada por la BUAP (2006), o una versión modificada, para proporcionar a las poblaciones estudiantiles y académicas de las sedes regionales su propia representación en el Consejo Universitario, y así otorgarles una mayor autonomía administrativa para responder a las necesidades e implementar mecanismos para integrar las sedes a la vida universitaria.

Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones de estos hallazgos más allá de la política de regionalización de la BUAP? ¿Qué nos indican sobre la estrategia de promover la equidad educativa a través de la creación de nuevas IES y/o sedes en regiones con poca oferta ES, además en contextos donde la mayoría de la población es de bajo nivel socioeconómico? ¿Se debería poner más énfasis en llevarles la ES donde estos jóvenes están radicando, o traerlos a las IES ya consolidadas en las ciudades? El acercamiento de las IES es significativo para los jóvenes que viven en los desiertos educativos, pues reduce los costos y obstáculos que enfrentan en realizar estudios superiores, además de que puede apoyar el desarrollo económico, social y cultural de la región (Hillman y Weichman, 2016; López Turley, 2009). No obstante, hay que considerar el abanico de retos, desde la construcción y el

equipamiento de instalaciones adecuadas hasta el reclutamiento de maestros cualificados, que enfrentan las nuevas sedes e IES que se ubican en regiones marginadas y alejadas. En particular, las sedes o IES pequeñas con pocas carreras y matrícula tienen altos costos de operación y, como en el caso de la BUAP, una calidad educativa por debajo de la que se proporciona en la ciudad. Por ende, pareciera que la escala del proyecto es importante: con mayor inversión e infraestructura, se puede ofrecer más carreras y atender a más alumnos, lo cual también implica contratar un mayor número de maestros de tiempo completo, cosa que no siempre se puede hacer en las sedes o IES pequeñas. Tomando como referente la BUAP, el CUS es un ejemplo de un proyecto de mayor escala que contrata bastante con las UR y la FIA. Por el tamaño del CUS, así como la relación temática entre las carreras, cuando ya cuenten con todas las generaciones se podrá atraer a docentes cualificados de tiempo completo, e incluso crear cuerpos académicos para la investigación; es difícil imaginar que las UR lleguen a este nivel de consolidación y desarrollo.

Además, sobresale el reto de la calidad educativa. La equidad no se cumple edificando sedes ni aceptando a jóvenes de grupos vulnerables si estas nuevas oportunidades educativas no son de calidad. En general, los sistemas de ES diversificados tienden a generar una jerarquía o segmentación educativa dentro de la cual las opciones para los jóvenes de sectores desfavorecidos son bastante diferentes en cantidad y calidad que las de los jóvenes mejor posicionados en la sociedad, de tal forma que se reproducen las desigualdades existentes, o bien, se crean nuevas formas de desigualdad dentro del sistema de ES (Reay et al., 2005). Abrir nuevas sedes e IES sin calidad educativa que principalmente atienden a los jóvenes con más desventajas contribuye a este fenómeno de segmentación educativa, y en el caso de la BUAP, se observa una segmentación institucional dentro de su sistema multicampus.

A partir de estos dos aspectos relacionados, estos son la escala de los proyectos (o bien los tamaños de las nuevas IES o sedes) y la calidad educativa que pueden proporcionar las IES, surge una inquietud sobre la viabilidad de las políticas de expansión geográfica de la ES. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar la ES a estos espacios? Además de contar con una demanda de la población que podría sostener un proyecto de escala importante, también se tiene que analizar si las condiciones son tales que podrían atraer a maestros cualificados fuera de la región, entre otros aspectos. Se tendría que realizar estudios de factibilidad, así como estudios comparativos de casos tanto exitosos como fracasados, para determinar cuándo y dónde sea pertinente establecer IES en regiones con bajos niveles de desarrollo.

Por otra parte, se tiene que considerar que en algunos espacios quizá la mejor solución no es llevarles la ES, sino traer a los jóvenes desfavorecidos a IES consolidadas que se ubican en las zonas urbanas y metropolitanas. Si las IES realmente están comprometidas a promover la equidad educativa, esta estrategia requiere que se diseñen e implementen políticas de admisión y compensación mucho más enfocadas en los sectores vulnerables. Por ejemplo, se podría pensar en desarrollar políticas de tipo acción afirmativa o discriminación positiva. En América Latina, varios países como Brasil, Colombia, Honduras y Uruguay han implementado políticas educativas de este tipo para facilitar la entrada de grupos minoritarios (Hernández, 2013; Htun, 2004). Por ejemplo, en algunas IES privadas y públicas en Colombia se ha creado un proceso de admisión separado para los indígenas y afrodescendientes, en Honduras y Uruguay se han diseñado programas de becas para afrodescendientes, en Ecuador se ha propuesto cupos o cuotas para los indígenas y afrodescendientes mientras que en Brasil se ha implementado cuotas para afrobrasileños (Hernández, 2013; Htun, 2004).

Más que promulgar políticas específicas para los indígenas y afromexicanos en México, las políticas educativas que pretenden promover la equidad deben incluir a la ES a los jóvenes de bajos recursos y/o de municipios o localidades marginadas. Dadas las desventajas con las que se enfrentan, no es posible que compitan con jóvenes mejor posicionados socioeconómicamente en los mismos procesos de admisión, razón por la cual las políticas de acción afirmativa frecuentemente reservan lugares, o bien se crea un proceso de solicitud específico para los jóvenes desfavorecidos.

Una propuesta concreta de tipo acción afirmativa sería que las UA eliminen barreras de entrada para un determinado número de estudiantes de todas las instituciones de EMS públicas de su estado, dentro de los cuales deben ser considerados los que cuenten con los promedios más sobresalientes. Es decir, se podría crear un proceso de pase directo para los mejores promedios de las escuelas públicas de EMS, así permitiendo que aun los alumnos de instituciones de baja calidad (que probablemente son de bajos ingresos y de algunas regiones sin oferta de ES) tuvieran oportunidades para realizar estudios superiores en los campus principales de las UA. No obstante, las políticas educativas de corte acción afirmativa solo empiezan con la implementación de un proceso que facilite el ingreso de los jóvenes de sectores vulnerables, pues se tendría que compensarles con un apoyo económico que no sólo solviente los gastos asociados con los estudios sino también aquellos que están asociados con su reubicación y viáticos.

Adicionalmente, a través del uso de las nuevas tecnologías, otra estrategia sería un modelo de educación mixto para las sedes o IES en regiones alejadas, el cual consistiría en cursos presenciales y cursos transmitidos de otras sedes. Por ejemplo, en el caso de las UR de la BUAP, donde no siempre se puede encontrar a maestros cualificados en la región, a través de una videoconferencia se podría impartir cursos desde sus facultades correspondientes en el campus principal. Se podría implementar un modelo similar para el subsistema tecnológico, entre las mejores IES y las que apenas se empiezan a consolidar que ofertan las mismas carreras. Dicha estrategia tendría la posibilidad de reducir la brecha de la calidad educativa entre IES y sedes en zonas marginadas y las que se ubican en zonas metropolitanas.

Por ende, se considera que no hay una propuesta singular para promover la equidad educativa, sino que el gobierno y las IES deben fomentar la equidad a través de múltiples estrategias que pongan en el centro los jóvenes de bajos ingresos y de municipios alejados sin oferta de la ES. Por una parte, si el gobierno y/o las IES continúan la regionalización de la ES a través de la creación de nuevos campus e instituciones, es importante que consideren los aspectos antes mencionados de la escala de proyecto y la calidad educativa. En todo momento, se debe asegurar que los nuevos espacios de ES cuentan con la capacidad de suministrar a los jóvenes con una educación de igual calidad que la que se recibe en la ciudad; si no, se debe reconsiderar la estrategia. Los modelos educativos mixtos de ES presencial y en línea ya mencionados podrían ser una manera de aumentar la calidad en nuevas IES que aún no han logrado consolidar una planta docente, por ejemplo. Por otra parte, a su vez se pueden emprender políticas que incorporen a jóvenes de bajos recursos y/o de ámbitos rurales o semirurales a las IES ya consolidadas a través de políticas de acción afirmativa que den preferencia a un cierto número de estos jóvenes en el proceso de admisión y también les proporcionen apoyo económico para poder realizar sus estudios. Estas políticas en particular podrían disminuir el efecto de la segmentación educativa, pues en lugar de construir nuevas IES para alumnos de bajos ingresos y/o ubicados en regiones alejadas, se buscan incorporarlos, o por lo menos a algunos, a los espacios educativos de buena calidad que ya existen.

Los hallazgos y límites del presente trabajo dan pauta a líneas de investigación a futuro acerca de la equidad educativa en México. Primero, dado que se examinó una sola UA y región en el trabajo de campo, se necesita mayor investigación sobre sedes de otras UA, así como estudios comparativos de las diferentes estrategias y modelos de las UA, para entender de manera más completa el fenómeno de la desconcentración geográfica de estas instituciones. Además, no solo se requiere investigación

de las UA sino de los diferentes tipos de IES que han llegado a municipios marginados sin oferta de ES y/o donde estudian jóvenes de bajos ingresos, tales como los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, las escuelas normales, las universidades públicas estatales con apoyo solidario y las instituciones privadas.

En este sentido, se propone que las investigaciones acerca de la equidad educativa consideren y analicen la distribución geográfica de oportunidades educativas y sus implicaciones para las desigualdades en el sistema de ES. ¿Cuáles son las opciones que existen para los jóvenes menos favorecidos y dónde se ubican? ¿Cuáles son las mejores estrategias para reducir las brechas regionales en cuanto a la oferta de ES?

Además, como se mencionó con anterioridad, a partir de más estudios de IES en regiones con poca o nula oferta de ES, se podría determinar las condiciones necesarias para asegurar que las instituciones que se establecen en espacios con poca oferta de ES provean una educación de calidad a sus alumnos. Los hallazgos de la presente investigación sugieren que además de una demanda de la población de la región, la escala o el tamaño del proyecto podría ser un factor importante para poder consolidar las nuevas sedes o IES que se instalan en estos municipios. Los estudios comparativos ayudarían a comparar y contrastar experiencias y formular algunos criterios o mejores prácticas.

Otro aspecto del presente estudio es su enfoque en los alumnos como los sujetos principales a que intentan apoyar las políticas educativas de equidad. Sin embargo, no se abarcan las comunidades como sujetos de investigación, ni los impactos que estas sedes tienen para las poblaciones donde se ubican. Por lo tanto, se podría desarrollar una línea de investigación que retome la equidad de una forma más amplia e incluya a las poblaciones cercanas, examinando las maneras en que las nuevas IES interactúen con la gente a través de talleres, investigación, eventos culturales u otros apoyos y servicios.

De la misma manera, debido a que los alumnos fueron el foco del trabajo de campo, se consideraron las perspectivas de los profesores y coordinadores como secundarias o complementarias a las suyas. Para entender desde otros puntos de vista los retos que las IES enfrentan en estos contextos para fomentar la inclusión y equidad, se podrían realizar estudios específicamente sobre dichos actores.

Otra línea de trabajo indispensable se relaciona con los egresados. ¿Emigran o se quedan en la región donde estudiaron? ¿Encuentran trabajo dentro de su área de estudio? ¿Cuáles consideran que son los

beneficios personales y profesionales que les aportaron sus experiencias educativas? Se necesitan estudios longitudinales para responder a estas preguntas y determinar si realmente hay movilidad social para los jóvenes que acceden a la ES mediante las sedes de las UA u otros IES que se instalan en espacios con poblaciones mayormente de bajos ingresos.

Finalmente, se recomienda que los estudios de la equidad educativa se amplíen con la finalidad de incluir el aspecto de la participación que se incorporó en este estudio. Se necesitan investigaciones a futuro que identifiquen los mecanismos de participación para los sujetos o beneficiarios en cada etapa de una política, desde la identificación del problema hasta la evaluación, y determinen su efectividad en incorporar la voz de los que se intenta apoyar.

A modo de concluir, se reitera que las políticas educativas de la equidad a nivel superior necesitan retomar la perspectiva de la equidad en un sentido amplio, no solo construyendo nuevas IES y admitiendo jóvenes de sectores en desventaja, sino aportándoles a estos jóvenes oportunidades educativas de calidad que realmente les permitan abrir sus posibilidades de vida. Solamente así, enfocándose en los menos favorecidos, se podría reducir la desigualdad educativa de nivel superior y fomentar un sistema de ES más incluyente para todos.

REFERENCIAS

- Abeyasekera, S. (2005). Multivariate methods for index construction. En *Household sample surveys in developing and transition countries: Design, implementation and analysis* (pp. 367-387). Nueva York: Naciones Unidas.
- Aguilar, L. F. (2011). Políticas públicas y transversalidad. En J. M. Ramos, J. Sosa y F. Acosta (Coords.), *La evaluación de políticas públicas en México* (pp. 23-42). Ciudad de México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Executive summary*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Anderson, J. E. (2010). *Public policymaking* (7ª edición). Boston: Wadsworth.
- Archer, L. (2003). Social class and higher education. En L. Archer, M. Hutchings y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion* (pp. 4-20). Nueva York: Routledge.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C. y Ross, A. (2003). Widening participation in higher education. En L. Archer, M. Hutchings y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion* (pp. 192-201). Nueva York: Routledge.
- Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A. (2003). Introduction. En L. Archer, M. Hutchings, y A. Ross (Ed.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion* (pp. 1-4). Nueva York: Routledge.
- Arróniz, O. (1978). *El Colegio del Espíritu Santo en el siglo XVI*. Ediciones del IV Centenario. Puebla: Editorial Universidad Autónoma de Puebla.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Inclusión con responsabilidad social: elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. Ciudad de México: Autor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Anuario Estadístico de la Educación Superior—Licenciatura 2015-2016*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/ANUARIO_EDUCACION_SUPERIOR-LICENCIATURA_2015-2016.zip
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Anuario Estadístico de la Educación Superior—Licenciatura 2014-2015*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/ANUARIO_EDUCACION_SUPERIOR-LICENCIATURA_2014-2015.zip
- Ayala Espino, J. (2000). *Mercado, elección pública e instituciones: una revisión de las teorías modernas del Estado*. Ciudad México: Porrúa.
- Banco Mundial. (2016). *World Development Indicators*. Recuperado de <http://databank.worldbank.org/data/>

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. y Esquivel, S. L. (2013). Considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Bell, D. (1977). On meritocracy and equality. En J. Karabel y A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology* (pp. 607-635). Nueva York: Oxford University Press.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Sin fecha a). Estudio de factibilidad: Unidad Académica Regional Tetela. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Sin fecha b). Estudio de factibilidad: Unidad Regional Huauchinango. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Sin fecha c). Propuesta de creación de un Campus Universitario para la región de Tecamachalco. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Sin fecha d). Propuesta de creación de un Centro Regional Universitario en la Ciudad de Libres, Puebla. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Sin fecha e). Propuesta para la creación de la Unidad Regional de Ciencias de la Salud en Zacapoaxtla (documento de trabajo). Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). *Plan de desarrollo institucional 2006-2009. "Estrategias para una Universidad con rumbo"*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo universitario Minvera: regionalización*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2008). *Mi universidad*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009a). *Fundamentos Modelo Universitario Minerva*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009b). *Plan de desarrollo institucional 2009-2013*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2013). *Plan de desarrollo institucional. Gestión 2013-2017*. Puebla: Autor.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2014). *Apoyo académico: grupos vulnerables*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/dau/apoyos_para_alumnos_de_grupos_vulnerables
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2015). *Anuario estadístico institucional 2014-2015*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Transparencia/anuario_estadistico_20142015
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016a). Historia. *Regionalización*. Recuperado de http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/historia_regionalizacion
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016b). Misión y visión. *Regionalización*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/mision_y_vision

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016c). Presentación. *Regionalización*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/Presentacion
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016d). *Proyecto de ingresos y presupuesto de egresos 2016*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/Transparencia/resources/PDFContent/1179/presupuesto%202016.pdf
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016e). Oferta educativa. *Regionalización*. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/oferta_educativa
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61, 229-242.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (M. Landesmann, trad.). *Sociológica, Revista del Departamento de Sociología de la UAM*, 2(5), 1-6.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. (R. Nice, trad.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2^{da} edición). (R. Nice, trad.). Londres: Sage Publications.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago: Haymarket Books.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México: Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, 31-54.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1997). El gasto privado en educación: México, 1992. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(4), 323-347.
- Brennan, J. y Shah, T. (2003). *Access to what? Converting educational opportunity into employment opportunity*. Londres: Center for Higher Education Research and Information, The Open University. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/6554/>
- Briceño, A. M. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83.
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. En G. Haydon (Ed.), *Educational equality: Key debates in educational policy* (pp. 15-70). Londres: Continuum International Publishing Group.
- Brunner, J. J., Santiago, P. García Guadilla, C., Gerlach, J. y Velho, L. (2008). *OECD reviews of tertiary education: Mexico*. París: OCDE Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37746196.pdf>
- Butler, T. y Hamnett, C. (2007). The geography of education. *Urban Studies*, 44(7), 1161-1174.

- Calvo Pontón, B. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 283-290.
- Campos Vázquez, R., Chávez Jiménez, E. S. y Esquivel Hernández, G. (2014). Los ingresos altos, la tributación óptima y la recaudación posible. *Centro de Estudios de las Finanzas Públicas*. Ciudad de México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://www.cefp.gob.mx/portal_archivos/convocatoria/pnfp2014/primerlugarpnfp2014.pdf.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.
- Caro, D. H. y Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9-33.
- Casillas, M. A., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Casillas, M. A., de Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 139-163.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz y S. Lerner (Coords.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp. 57-85). Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2013). *Informe movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*. Ciudad de México: Autor.
- Chaín Revuelta, R., Cruz Ramírez, N., Martínez Morales, M. y Jácome Ávila, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3^{era} edición). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Colorado Carvajal, A. (2009). *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad de Veracruz, Veracruz, México. Memoria electrónica recuperada de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf.
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Puebla. (2015). *Fichas municipales*. Puebla: Autor. Recuperado de http://www.coteigep.puebla.gob.mx/mapa_fichas.php
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México, segunda edición*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de

http://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/MEDICION_MULTIDIMENSIONAL_SEGUNDA_EDICION.pdf

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2015). *Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas 2014*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_2014_CONEVAL.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio
- Cortés, F. (2003). El ingreso y la desigualdad en su distribución en México. *Papeles de Población*, 9(35), 137-153.
- Cortés, F. (2006). La incidencia de la pobreza y la concentración del ingreso. En G. de la Garza y C. Salas (Coords.), *La situación del trabajo en México* (pp. 91-123). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Cortés, F. (2010). *Desigualdad económica y poder*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Sede Subregional en México.
- Cortés Flores, A. y Palomar Lever, J. (2007). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Ciudad de México: ANUIES.
- De Garay, A. (2013). Expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto*, 22(3), 413-436.
- De Garay, A. y Miller, D. (2014). Las vicisitudes de la desigualdad educativa en México. Diferencias por género y localidad de residencia entre jóvenes en edad universitaria. *Universidades*, 59, 47-67.
- De Vries, W. y Álvarez Mendiola, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 81-105.
- Didou Aupetit, S. (2011a). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. ¿Cambio de política o de retórica? *Perfiles Educativos*, 33, 59-65.
- Didou Aupetit, S. (2011b). La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples. *Reencuentro*, 61, 7-18.
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, 19, pp. 320-326.
- Doger Guerrero, E. (1999). *Diez años de transformación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Ciudad de México: ANUIES.

- Esquivel Hernández, G. (2015). *Desigualdad extrema en México: concentración del poder económico y político*. Ciudad de México: Oxfam México. Recuperado de: http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf
- Everitt, B. S., Landau, S. Leese, M. y Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (5^{ta} edición). Wiley Series in Probability and Statistics. West Sussex: Wiley.
- Flores Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 537-576.
- Flores Crespo, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. Ciudad de México: ANUIES.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Fraser, N. (1996). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En *The Tanner lectures on human values* (pp. 3-67). Stanford: Stanford University. Recuperado de <http://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. (M. Bergman Ramos, trad.). Nueva York: Continuum Publishing Company.
- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.
- Fuentes Molinar, O. (1988). Universidad y democracia: la mirada hacia la izquierda. *Cuadernos Políticos*, 53, 4-18.
- Fung, A. (2004). Deliberation's darker side: Six questions for Iris Marion Young and Jane Mansbridge. *National Civic Review*, 93(4), 47-54.
- Galaz Fontes, J. y Sevilla García, J. J. (2006). La estructura del sistema de educación superior como factor de acceso y equidad. *Revista de la Educación Superior*, 35(4), 103-113.
- Gallart Nocetti, M. A. y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37.
- García de Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75.
- García García, R. y Reyes Ugarte, C. (Sin fecha). Crisis de la educación y cambio en la BUAP (de la Universidad democrática, crítica y popular a la Universidad del futuro, hoy). Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/cinvestigaciones/resources/LocalContent/42/1/p_142.pdf.
- García Sánchez, J. (2007). La falacia de la ampliación de la cobertura educativa mediante la utilización de las NTIC y la educación a distancia en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 123-140.

- García-Porchas, M., Santiago-Hernández, V. G, Córdova-Yáñez, A., Coronado-García, M. A. y Vázquez-Navarro, R. A. (2011). Problemas en el ingreso a la educación superior en la Sierra Baja de Sonora, caso: Universidad de la Sierra. *Ra Ximhai*, 7(2), 239-249.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls: un breve manual de filosofía política*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gil Antón, M. (2010). Acceso a la educación superior: caminos, veredas, barrancos y vías rápidas. En F. Cortés y O. De Oliveira (Coords.), *Los grandes problemas de México, Vol. 5: desigualdad social* (pp. 263-307). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R. y Pérez García, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México: tendencias, retos y perspectivas*. Ciudad de México: ANUIES.
- Gower, J. C. (1971). A general coefficient of similarity and some of its properties. *Biometrics*, 27(4), 857-871.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, O. (1999). *Del Estado gerencial al Estado cívico*. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guzmán Gómez, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 59, 36-46.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 31-53.
- Hernández, T. K. (2013). Affirmative action in the Americas. *Americas Quarterly*. Recuperado de <http://www.americasquarterly.org/affirmative-action-in-the-americas>
- Hernández Yáñez, M. L. (1996). *Actores y políticas para educación superior, 1950-1990: su implementación en la Universidad Guadalajara*. Ciudad de México: ANUIES.
- Hillman, N. y Weichman, T. (2016). Education deserts. The continued significance of “place” in the twenty-first century. *Viewpoints: Voices from the Field*. Washington, D.C.: American Council on Education. Recuperado de <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Education-Deserts-The-Continued-Significance-of-Place-in-the-Twenty-First-Century.pdf>
- Hout, M. (2006). Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons. *Sociological Theory and Methods*, 21(2), 237-252.
- Howe, K. R. (2010). Educational equality in the shadow of the Reagan era. En G. Haydon (Ed.), *Educational equality: Key debates in educational policy* (pp. 71-95). Londres: Continuum International Publishing Group.
- Htun, M. (2004). From “racial democracy” to affirmative action: Changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, 39(1), 60-98.

- Hutchings, M. (2003). Information, advice and cultural discourses of higher education. En L. Archer, M. Hutchings, y A. Ross (Eds.), *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion* (pp. 98-118). Nueva York: Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1992). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 1992*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/encuestas.aspx?c=26166&s=est>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2000*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/encuestas.aspx?c=26174&s=est>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación 2011*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresy catalogos/doc/cmpe_2011.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2014*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/micdirecto.aspx?s=est&c=34528>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *México en cifras: información nacional, por entidad federativa y municipios*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015*. Boletín de Prensa número 524/15. Aguascalientes: Autor. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2016). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México: Puebla regionalización*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM21puebla/regionalizacion.html#reg02>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional 2014. Educación básica y media superior*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Jacobs, L. A. (2013). En H. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective* (pp. 41-56). Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.
- Joshi, D. y Smith, W. (2012). Education and inequality: Implications of the World Bank's education strategy 2020. *International Perspectives on Education and Society*, 16, 173-202.
- Krishnan, V. (2010). Constructing an area-based socioeconomic index: A principal components analysis approach. *Early Childhood Development Mapping Project Alberta*. Recuperado de http://www.cup.ualberta.ca/wp-content/uploads/2013/04/SEICUPWebsite_10April13.pdf

- Lauglo, J. (1995). Forms of decentralization and their implications for education. *Comparative Education*, 31(1), 5-29.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- Lindsay, B. y Justiz, M. J. (2001). *The quest for equity in higher education: Toward new paradigms in an evolving affirmative action era*. Albany: State University of New York Press.
- Looney, R. E. (1985). *Economic policymaking in Mexico: Factors underlying the 1982 crisis*. Durham: Duke University Press.
- López, H. (2011). *Actualización regla AMAI NSE 8x7*. Presentación en el Congreso AMAI. Recuperado de http://www.amai.org/NSE/PRESENTACION_REGLA_8X7.pdf
- López Turley, R. N. (2009). College proximity: Mapping access to opportunity. *Sociology of Education*, 82(2), 126-146.
- Lorey, D. E. (1993). *The university system and economic development in Mexico since 1929*. Stanford: Stanford University Press.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- Marginson, S. (2012). *The problem of public good(s) in higher education*. Ponencia presentada en el 41 Australian Conference of Economists, Melbourne, Australia. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/Marginson.pdf>
- Márquez Carrillo, J. y Diéguez Delgadillo, P. (2008). Política, universidad y sociedad en Puebla, el acenso del Partido Comunista Mexicano en la UAP, 1970-1972. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 11, 111-130.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: historia y desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-64.
- Martínez Rizo, F. (1993). La descentralización de la educación superior. *Universidad Futura*, 4(11), 39-51.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de Investigación*, 8(1), sin páginas.
- Mauch, J. E. (2000). The impact of higher education on emerging markets. En M. S. McMullen, J. E. Mauch y B. Donnorummo (Eds.), *The emerging markets and higher education* (pp. 25-44). Nueva York: RutledgeFalmer.
- McKenzie, D. J. (2005). Measuring inequality with asset indicators. *Journal of Population Economics*, 18, 229-260.
- McMahon, W. M. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Mejía Pérez, G. y Worthman, S. S. (2015). *La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos*

- y condiciones sociales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa el 20 de noviembre en Chihuahua, México.
- Mejía Pérez, G. y Worthman, S. S. (2016). *La geografía de las oportunidades. El caso de las sedes de las universidades autónomas en municipios con poca oferta de ES*. Manuscrito no publicado.
- Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(6), 3-32.
- Meyer, H. (2013). Reasoning about fairness in access to higher education. En H. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective* (pp. 15-40). Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.
- Meyer, H. St. John, E. P., Chankseliani, M. y Uribe, L. (2013). The crisis of higher education access—A crisis of justice. En H. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective* (pp. 1-11). Rotterdam, Holanda: Sense Publishers.
- Milenio Digital. (2014, 16 de febrero). Presenta Alfonso Esparza el Complejo Universitario de la Salud en Teziutlán. *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/region/Presenta-Esparza-Complejo-Universitario-Teziutlan_0_246575680.html
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 9(4), 8-23.
- Navarrete, D. (2009). Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 13-23.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008a). *Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide*. París: Autor y JRC European Commission. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/soc/handbookonconstructingcompositeindicatorsmethodologyanduserguide.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008b). Ten steps to equity in education. *OECD Observer Policy Brief*. París: Autor. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Education day 2013: The OECD perspective*. París: Autor. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en.
- Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 63-95.
- Osborne, J. W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis? *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 20(2), 1-7.
- Palacios López, E. M. (2008). *Guía general del archivo histórico universitario BUAP*. Puebla: Archivo Histórico Universitario de la BUAP.

- Pansters, W. G. (2006). "El rector tiene la palabra". Ritual, narrativa e identidad en la educación superior en México. *Relaciones 106 Sección Temática*, 27, 81-131.
- Pariente F., J. L. (2010). *Tendencias de las políticas públicas en la educación superior en México*. Conferencia magistral presentada en la V Edición de la Cátedra Agustín Reyes Ponce: La Investigación Académica en las MIPYME, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México. Recuperado de http://academia.uat.edu.mx/pariente/publicaciones%20recientes/pariente_politicas%20publicas%20y%20es.pdf
- Pérez-Aguilera, D. A. y Figueroa-Helland, L. E. (2011). Beyond acculturation: Political "change", indigenous knowledges, and intercultural higher education in Mexico. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(2), 268-296.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la modernización educativa, 1988-1994*. Ciudad de México. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36yid=109>
- Poder Ejecutivo Federal. (1996a). *Plan Nacional del Desarrollo, 1995-2000*. Ciudad de México. Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (1996b). *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. Ciudad de México. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>.
- Raftery, A. E. y Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad: una reformulación*. (Andrés de Francisco, trad.). Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Rawls, J. (2003). *Liberalismo político*. (S. R. Madero Báez, trad.). Nueva York: Columbia University Press.
- Reay, D., David, M. E. y Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher educations*. Londres: Institute of Education Press.
- Reimers, F. (2000). Educational opportunity and policy in Latin America. En F. Reimers (Ed.), *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas* (pp. 54-111). Cambridge: Harvard University Press.
- Richardson, R. C. y Kent, R. (2002). *Federal policies in Mexican higher education*. Nueva York: Alliance for International Higher Education Policy Studies.
- Rodríguez, J. (2015, 20 de julio). Desaparecen Ingeniería Agrohidráulica en BUAP Tecamachalco por falta de alumnos. *Diario Cambio*. Recuperado de <http://www.diariocambio.com.mx/2015/regiones/valsequillo/item/16748-desaparecen-ingenieria-agrohidraulica-en-buap-tecamachalco-por-falta-de-membresia>

- Rodríguez Gómez, R. (2008). El siglo olvidado de la educación superior en México. *Campus Milenio*, 287. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualizayidart=512>
- Rodríguez-Gómez, R. y Casanova-Cardiel, H. (2005). Higher education policies in Mexico in the 1990s: A critical balance. *Higher Education Policy*, 18, 51-65.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruíz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 35-52.
- Sahn, D. E. y Stifel, D. (2003). Exploring alternative measures of welfare in the absence of expenditure data. *Review of Income and Wealth*, 49(4), 463-489.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, (pp. 329-339). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Schneider, A. (2003). Decentralization: Conceptualization and measurement. *Studies in Comparative International Development*, 38(3), 32-56.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T.W. (1972). Human capital: Policy issues and research opportunities. En T.W. Schultz (Ed.) *Economic research: Retrospect and prospect Vol. 6: Human resources* (pp. 1-84). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Unidad de microrregiones: cédulas de información municipal*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Default.aspx>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1yved=0ahUKEwi-nfzSmvTMAhWixYMKHUaSADkQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fquipu%2Fmexico%2FPlan_educ_2001_2006.pdf&usq=AFQjCNFqg_fr0G2qBzBEhDKy_wO6G_IRDsAysig2=0fMozhJdb3hg2f5yHgaruQybvbm=bv.122676328,d.amcycad=rja
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de https://www.google.com.mx/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjayuact=8yved=0ahUKEwiH2qWOn_TMAhVH_4MKHVdmB-wQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fquipu%2Fmexico%2Fprograma_sectorial_educacion_mexico.pdf&usq=AFQjCNFko6fSgPnQQSgkftGtRjy0zlhZAysig2=fPIPSNIwPzHcJuO8NETwEQybvbm=bv.122676328,d.amc
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Indicadores y pronósticos educativos - serie histórica*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/serie_historica.html
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de la Unidad de Transparencia y Acceso a la Información de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2015, 3 de junio). Respuesta a la solicitud 122/2015.
- Sen, A. (1979). "Equality of What? En *The Tanner Lectures on Human Values* (pp. 197-220). Stanford: Stanford University. Recuperado de <http://hdrnet.org/43/>
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Silva Laya, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. Ciudad de México: ANUIES.
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: un reto persistente. *Universidades*, 59, 23-35.
- Silva Laya, M. (2016). La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. Ciudad de México: ANUIES.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2009). *Academic capitalism and the new economy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, (pp. 71-106). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Colegio de Mexico.
- Solís, P. y Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre la escolaridad y el logro ocupacional temprano en un contexto de deterioro laboral. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, (pp. 107-129). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Colegio de Mexico.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2015). *Asignación de Recursos del Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior*. Ciudad de México:

Autor. Recuperado de <http://uiet.edu.mx/docs/planeacion/PROXOEES/2015/3AsignacionProExOEES2015UIET.pdf>

- Subsecretaría de Educación Superior. (2016). *Instituciones de educación superior*. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Taylor, C. (2009). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669.
- Tirado, F., Backhoff, E., Larrazolo, N. y Rosas, M. (1997). Validez predictiva del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 67-84.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. *International Handbook of Higher Education*, 18, 243-280.
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas en México VII: educación* (pp. 359-390). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2016). Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier. *Historia*. Recuperado de <http://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia>
- Universidad de Guadalajara. (2016). I. La Real Universidad de Guadalajara, 1791-1821. *Nuestra Universidad, Presentación, Historia*. Recuperado de <http://www.udg.mx/nuestra/presentacion/historia/periodos/periodo-i>
- Vallejo Romero, W. y Méndez Spínola, R. (2004). Escuela Preparatoria Popular Regional Enrique Cabrera Barroso. En *Preparatorias de la BUAP* (pp. 133-151). Puebla: Gobierno del Estado de Puebla y Cuadernos del Archivo Histórico Universitario de la BUAP.
- Villa Lever, L. y Rodríguez Gómez, R. (2003). Education and development in Mexico: Middle and higher education policies in the 1990s. En Kevin J. Middlebrook y Eduardo Zepeda (Eds.) *Confronting development: Assessing Mexico's economic and social policy challenges* (pp. 277-319). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vukasovik, M. y Sarrico, C. S. (2010). Inequality in higher education: Definitions, measurements, inferences. En G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher education* (pp. 1-16). Boston: Sense Publishers y Center for International Higher Education.
- Vyas, S. y Kumaranayake, L. (2006). Constructing socio-economic status indices: how to use principal components analysis. *Health Policy Plan*, 21(6), 459-468.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Zemelman, H. (2009). *Hacia una epistemología de la decisión política: principales problemas de políticas públicas en educación de jóvenes y adultos en América Latina*. Tercer borrador de avance del equipo de investigación en políticas públicas del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de

<http://server1.docfoc.com/uploads/Z2016/01/01/TjATgHRyEg/9e41630ef9cd845fbd7ad9e7a55075c6.pdf>

ANEXO I. Cuestionario para alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

El presente cuestionario forma parte de una investigación doctoral que tiene el objetivo de conocer a los alumnos de [insertar nombre de sede] de la BUAP. Los cuestionarios serán completamente anónimos y los datos serán utilizados para fines académicos. Se les pide que contesten honestamente y detenidamente.

I. Información personal			
1. Carrera: _____			
2. Generación: _____			
3. Promedio actual: _____			
4. Edad: _____			
5. Género: <input type="checkbox"/> 1- Mujer <input type="checkbox"/> 2- Hombre			
6. Indica el nombre de la comunidad o ciudad, municipio y estado			
	Comunidad o Ciudad	Municipio	Estado
6a. ¿Dónde naciste?			
6b. ¿Dónde vivías en el 2010?			
6c. ¿Dónde vives ahora entre semana?			
7. ¿Tuviste que cambiar de residencia entre semana para asistir a la universidad? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí			
8. ¿Con quién vives actualmente entre semana? <input type="checkbox"/> 1- Vivo con mis padres <input type="checkbox"/> 2- Vivo con otros familiares <input type="checkbox"/> 3- Vivo independientemente <input type="checkbox"/> 4- Otra situación (específica): _____			
9. Del lugar donde resides entre semana, ¿cuánto tiempo tardas en llegar a la escuela? _____ hora(s) _____ minutos			
10. Estado civil: <input type="checkbox"/> 1- Soltero/a <input type="checkbox"/> 3 -Separado/a <input type="checkbox"/> 5- Unión libre <input type="checkbox"/> 2- Casado/a <input type="checkbox"/> 4- Divorciado/a <input type="checkbox"/> 6- Viudo/a			
11. ¿Tienes hijos? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí ¿cuántos? _____			
12. ¿Tienes otras personas que dependen de ti económicamente (que no sean tus hijos)? <input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí ¿quién(es)? _____			
13. ¿Pertenece a un grupo indígena? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí ¿cuál grupo? _____			
14. ¿Hablas alguna lengua indígena? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí ¿cuál lengua? _____			
15. ¿Hablan tus padres alguna lengua indígena? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Madre ¿cuál lengua? _____ <input type="checkbox"/> 3- Padre ¿cuál lengua? _____			
16. ¿Cuentas con el apoyo económico de tus padres para realizar tus estudios? <input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí			
17. ¿Durante tus estudios universitarios, has desempeñado alguna(s) de las siguientes actividades? Marca todas las que aplican. <input type="checkbox"/> 1- Trabajar ¿Dónde? _____ <input type="checkbox"/> 2- Ayudar en un negocio (familiar o no familiar) <input type="checkbox"/> 3- Vender algún producto <input type="checkbox"/> 4- Hacer algún producto para vender <input type="checkbox"/> 5- Ayudar en las labores del campo o en la cría de animales <input type="checkbox"/> 6- Realizar otro tipo de actividad a cambio de un pago o propina (lavar o planchar ajeno, cuidar niños, etc.) <input type="checkbox"/> 7- Ninguna			
17a. Si has desempeñado alguna(s) de las actividades mencionadas, ¿cuántas horas a la semana inviertes (en promedio)? _____ horas			

<p>17b. Si has desempeñado alguna(s) de las actividades mencionadas, cuáles son las razones? Marca todas las que aplican.</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Para contribuir a los gastos familiares</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Para contribuir a los gastos asociados con mis estudios</p> <p><input type="checkbox"/> 3- Para independencia económica de mis padres</p> <p><input type="checkbox"/> 4- Para incorporarse al mercado laboral de mi futura profesión</p> <p><input type="checkbox"/> 5- Para ganar experiencia y empezar una trayectoria laboral</p> <p><input type="checkbox"/> 6- Porque me gusta hacerla(s)</p> <p><input type="checkbox"/> 7- Otra (específica): _____</p> <p>17c. De las razones anteriores, ¿cuál es la más importante?</p> <p>_____</p>	<p>18. ¿Buscas trabajo actualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí</p> <p>18a. Si tu respuesta es sí, ¿cuáles son las razones? Marca todas las que aplican.</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Para contribuir a los gastos familiares</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Para contribuir a los gastos asociados con mis estudios</p> <p><input type="checkbox"/> 3- Para independencia económica de mis padres</p> <p><input type="checkbox"/> 4- Para incorporarse al mercado laboral de mi futura profesión</p> <p><input type="checkbox"/> 5- Para ganar experiencia y empezar una trayectoria laboral</p> <p><input type="checkbox"/> 6- Porque me gusta trabajar</p> <p><input type="checkbox"/> 7- Otra (específica): _____</p> <p>18b. De las razones anteriores, ¿cuál es la más importante?</p> <p>_____</p>
---	--

II. Antecedentes escolares									
<p>19. Tipo de institución de educación media superior a la que asististe:</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Bachillerato general <input type="checkbox"/> 4- Preparatoria</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Bachillerato tecnológico <input type="checkbox"/> 5- Preparatoria abierta</p> <p><input type="checkbox"/> 3- Federal por cooperación <input type="checkbox"/> 6- Otro. Especifica: _____</p> <p>19a. ¿Cuál es el nombre del bachillerato o preparatoria a la que asististe?</p> <p>_____</p> <p>20. ¿Cuáles eran las características de tu bachillerato o preparatoria? (Contesta las cuatro preguntas)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">20a. <input type="checkbox"/> 1- Privada</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 2- Pública (incluso federal)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">20b. <input type="checkbox"/> 1- Presencial</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 2- Educación a distancia</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">20c. <input type="checkbox"/> 1- Matutina</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 2- Vespertina</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">20d. <input type="checkbox"/> 1- Escolarizada</td> <td style="padding: 2px;"><input type="checkbox"/> 2- Semi-escolarizada</td> </tr> </table> <p>21. ¿En cuántos años terminaste el bachillerato o preparatoria?</p> <p>_____ años</p>	20a. <input type="checkbox"/> 1- Privada	<input type="checkbox"/> 2- Pública (incluso federal)	20b. <input type="checkbox"/> 1- Presencial	<input type="checkbox"/> 2- Educación a distancia	20c. <input type="checkbox"/> 1- Matutina	<input type="checkbox"/> 2- Vespertina	20d. <input type="checkbox"/> 1- Escolarizada	<input type="checkbox"/> 2- Semi-escolarizada	<p>22. ¿Cuántos años tenías cuando terminaste el bachillerato o preparatoria?</p> <p>_____ años</p> <p>23. ¿Interrumpiste el bachillerato o preparatoria?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí</p> <p>23a. Si la respuesta es sí, ¿cuántos semestres dejaste de estudiar?</p> <p>_____ semestres</p> <p>23b. ¿Por qué suspendiste los estudios?</p> <p>_____</p> <p>24. ¿Cuántas materias repetiste o recursaste durante tus estudios de bachillerato o preparatoria?</p> <p>_____ materias</p> <p>25. ¿Cuál fue tu promedio del bachillerato o preparatoria?</p> <p>_____</p>
20a. <input type="checkbox"/> 1- Privada	<input type="checkbox"/> 2- Pública (incluso federal)								
20b. <input type="checkbox"/> 1- Presencial	<input type="checkbox"/> 2- Educación a distancia								
20c. <input type="checkbox"/> 1- Matutina	<input type="checkbox"/> 2- Vespertina								
20d. <input type="checkbox"/> 1- Escolarizada	<input type="checkbox"/> 2- Semi-escolarizada								

32. ¿En el hogar donde creciste, viven tu madre y tu padre?

- 1- Viven ambos padres en el hogar.
 2- Vive solamente mi madre en el hogar.
 3- Vive solamente mi padre en el hogar.
 4- No vive ninguno en el hogar.

Si escogiste la opción 4, ¿quiénes son tus tutores (abuelos, tíos, padrinos, etc.)?

33. ¿Cuántas personas viven en la casa de tus padres o tutores?

_____ personas

33a. De estas personas que viven en la casa de tus padres o tutores, ¿cuántas aportan ingresos al hogar?

_____ personas

34. ¿En qué institución o programa recibe servicios médicos tu familia inmediata?

- 1- Seguro Social (IMSS)
 2- Seguro Popular
 3- ISSSTE
 4- ISSSTEP
 5- Hospital o clínica naval o militar
 6- Otra institución pública: _____
 7- Una institución privada: _____

Las siguientes preguntas se refieren al hogar de tus padres o tutores.

35. ¿Cuál es el total de cuartos, piezas o habitaciones con que cuenta el hogar? (No incluyas baños, medios baños, pasillos, patios y zotehuelas)

- 1 2 3 4 5 6 7 o más

36. ¿El piso del hogar es predominantemente de tierra, cemento o de algún otro tipo de acabado?

- 1- Tierra
 2- Cemento o firme
 3- Otro tipo de material o acabado (lámina, madera, cerámica, mosaico, etc.)

37. Contando todos los focos que utiliza para iluminar el hogar, incluyendo los de techo, paredes y lámparas de buró o piso, ¿cuántos focos aproximadamente tiene el hogar?

- 0-5 6-10 11-15 16-20 21 o más

38. ¿Cuántos baños tienen para uso exclusivo de los integrantes del hogar...

con W.C. y regadera? _____

sólo con W.C.? _____

sólo con regadera? _____

39. ¿Cuenta con regadera funcionando en alguno de los baños? 1- No 2- Sí

40. ¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen en el hogar?

- 0 1 2 3 o más

41. ¿Esta vivienda cuenta con los siguientes bienes y servicios?

Bien o servicio:	No:	Sí:
41a. Luz eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41b. Agua entubada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41c. Calle pavimentada fuera de la vivienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41d. Recolección de basura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41e. Refrigerador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41f. Estufa de gas o eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41g. Calentador de agua (boiler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41h. Lavadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41i. Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41j. Televisor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41k. Reproductor de DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41l. Línea telefónica fija	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41m. Teléfono celular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41n. Computadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41o. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41p. Diccionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41q. Enciclopedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41r. Libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Opciones y decisión de estudiar en [insertar nombre de sede]

42. ¿A cuántas instituciones de educación superior aplicaste para ingresar? _____

42a. ¿Cuáles son los nombres de las instituciones de educación superior a las que aplicaste para ingresar?

43. ¿[Insertar nombre de sede] fue tu primera opción para estudiar la licenciatura?

1- No 2- Sí

43a. Si tu respuesta es no, ¿cuál fue tu primera opción?

43b. Si tu respuesta es no, ¿por qué no fuiste a tu primera opción?

(Marca todas las repuestas que aplican.)

- 1- No me aceptaron.
 2- No me pude mudar a donde está la institución.
 3- Los costos económicos fueron demasiados.
 4- No me dieron beca.
 5- Otra razón (especifica): _____

44. Sin la opción de estudiar en [insertar nombre de sede], ¿hubieras podido ingresar a la educación superior?

1- No 2- Sí 3- No estoy seguro/a

44a. Si tu respuesta es sí, ¿dónde hubieras estudiado?

45. ¿Hubieras podido estudiar fuera de la región de la Sierra Norte de Puebla?

1- No 2- Sí ¿Dónde? _____

45a. Si tu respuesta es no, ¿por qué? (por ejemplo, costos económicos, quiero estar cerca de mi familia, etc.)

46. ¿Por qué elegiste [insertar nombre de sede]? (Marca todas las respuestas que aplican.)

- 1- Carreras que ofrece
 2- Plan de estudios
 3- Cercanía a mi casa
 4- Costo de la inscripción y colegiatura
 5- Becas que ofrece
 6- Prestigio de la institución
 7- Recomendación de familiares o amigos
 8- Facilidad de ingreso
 9- No tenía otra opción
 10- No me quedé en mi primera opción
 11- Otras razones (especifica):

46a. De las razones anteriores, ¿cuál es la más importante?

47. ¿Qué otra(s) carrera(s) te hubiera gustado estudiar?

48. ¿Por qué elegiste la carrera que estás estudiando?

V. Becas y apoyo

49. ¿Tienes alguna(s) beca(s)?
 1- No 2- Sí

49a. ¿Tu familia recibe apoyo del programa Prospera (antes Oportunidades)?
 1- No 2- Sí

49b. En caso de que tu familia reciba apoyo de Prospera, ¿son condonados tus pagos de inscripción y reinscripción de la BUAP?
 1- No 2- Sí

50. Indica todas las becas institucionales **de la BUAP** con que en algún momento has contado.
 1- Beca alimenticia
 2- Beca de Talento Universitario (Deportivas, Artísticas y de Investigación)
 3- Beca Académica
 4- Beca de Excelencia
 5- Otra (especifica):

 6- No tengo ninguna beca institucional.

51. Indica todas las becas **de la SEP o gobierno** con que en algún momento has contado.
 2- CONAFE
 3- Beca CONACYT para Madres Solteras
 4- Beca de manutención (antes PRONABES)
 5- Beca de Excelencia
 6- Beca de Excelencia en la Contribución a tu Entorno
 7- Beca Servicio Social
 8- Beca de Titulación
 9- Beca de Vinculación
 10- Beca de Movilidad Nacional Estudiantil
 11- Becas de Movilidad Internacional Estudiantil
 12- Beca de Capacitación
 13- Manutención Hijos de Militares
 14- Otra (especifica):

 15- No tengo ninguna beca de la SEP o gobierno.

52. ¿Tienes alguna otra beca que no se ha mencionado?
 1- No 2- Sí

52a. ¿Cuál? _____

52b. ¿De dónde viene esa beca?
 1- Una institución privada
 2- Una institución pública

53. Si tienes beca(s), responde a la siguiente declaración:
Si no tuviera la(s) beca(s), no podría estudiar.
 1- Totalmente de acuerdo
 2- De acuerdo
 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4- En desacuerdo
 5- Totalmente en desacuerdo

54. Si tienes beca(s), responde a la siguiente declaración:
La(s) beca(s) me permite(n) tener un buen desempeño en mis estudios.
 1- Totalmente de acuerdo
 2- De acuerdo
 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 4- En desacuerdo
 5- Totalmente en desacuerdo

55. Indica si has tomado algún curso o alguna asesoría para mejorar tu desempeño escolar.		56. Si tu respuesta es sí, ¿te ayudó en tu desempeño académico?		
		Me ayudó mucho	Me ayudó	No me ayudó nada
55a. Curso propedéutico	<input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55b. Curso de regularización o nivelación	<input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55c. Asesorías personalizadas	<input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55c. Otro tipo de apoyo académico (especifica): _____	<input type="checkbox"/> 1-No <input type="checkbox"/> 2-Sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Permanencia y experiencia educativa en el CUS

57. ¿En algún momento has pensado en abandonar tus estudios en [insertar nombre de sede]?

- 1- No 2- Sí, ¿por qué?

58. ¿Cómo se compara la exigencia académica de [insertar nombre de sede] con tu bachillerato o preparatoria?

El Complejo Universitario de la Salud es:

- 1- Mucho más exigente
 2- Más exigente
 3- Igual nivel de exigencia
 4- Menos exigente
 5- Mucho menos exigente

59. ¿Cómo calificarías la transición del bachillerato o preparatoria a la licenciatura?

La transición fue:

- 1- Muy difícil
 2- Difícil
 3- Ni difícil ni fácil
 4- Fácil
 5- Muy fácil

60. ¿Cuáles son los obstáculos o retos más difíciles en continuar y concluir tus estudios?

61. ¿Cuentas con un lugar tranquilo para estudiar en tu vivienda?

- 1- No 2- Sí

62. ¿Cuentas con una mesa o escritorio que usas principalmente para estudiar?

- 1- No 2- Sí

63. ¿Cuentas con acceso a un equipo de cómputo?

- 1- No 2- Sí

63a. Si tu respuesta es sí, ¿a quién pertenece el equipo de cómputo que más utilizas?

Marca sola una respuesta.

- 1- Personal 3- Escuela 5- Otro:
 2- Familia 4- Café Internet

64. ¿Dónde está el lugar principal donde tienes acceso a Internet? Marca sola una respuesta

- 1- En casa 4- Otro lugar (especifica):
 2- En la escuela
 3- Cybercafé 5- No tengo acceso a Internet

65. Fuera de tus horas de clase, ¿cuántas horas a la semana dedicas al estudio (tareas, lecturas o preparando para tus clases)?

- 0-5 6-10 11-15 Más de 15

66. ¿Cuántas materias has reprobado? _____

67. ¿Cómo evaluarías tu desempeño académico en la licenciatura?

- 1- Excelente 3- Regular
 2- Bueno 4- Malo

68. ¿Cómo calificarías tu experiencia académica en [insertar nombre de sede]?

- 1- Muy buena
 2- Buena
 3- Ni buena ni mala
 4- Mala
 5- Muy mala

69. ¿Volverías a estudiar en [insertar nombre de sede]?

- 1- No 2- Sí 3- No estoy seguro/a

69a. ¿Por qué sí o por qué no?

VII. Aspiraciones y expectativas	
<p>70. ¿Cuáles son tus planes inmediatos después de titularte? Marca sola una respuesta.</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Buscar trabajo en la región de la que vienes</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Buscar trabajo fuera de la región de la que vienes ¿Dónde? _____</p> <p><input type="checkbox"/> 3- Seguir con estudios de posgrado</p> <p><input type="checkbox"/> 4- Otros planes (especifica): _____</p> <p>_____</p> <p>71a. ¿Consideras que hay empleo en tu campo de estudio en [municipio de sede]?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí <input type="checkbox"/> 3- No estoy seguro/a</p> <p>71b. ¿Consideras que hay empleo en tu campo de estudio en la región de la que vienes?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- No <input type="checkbox"/> 2- Sí <input type="checkbox"/> 3- No estoy seguro/a</p>	<p>72a. ¿Prefieres quedarte en [municipio de sede] después de titularte?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Prefiero quedarme <input type="checkbox"/> 3- No tengo preferencia</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Prefiero mudarme</p> <p>72b. ¿Prefieres quedarte en la región de la que vienes después de titularte?</p> <p><input type="checkbox"/> 1- Prefiero quedarme <input type="checkbox"/> 3- No tengo preferencia</p> <p><input type="checkbox"/> 2- Prefiero mudarme</p> <p>72c. ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

73. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes declaraciones. Marca la caja de la respuesta más adecuada por cada declaración.					
Quería estudiar la carrera universitaria para:	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
saber más o tener más conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obtener un buen empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obtener un salario más alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
apoyar a mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tener un mayor nivel de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desarrollarme personalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
contribuir al desarrollo de la comunidad o región de la que vienes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73a. ¿Cuáles son las otras razones por las que querías estudiar una carrera universitaria?					

VIII. Comentarios adicionales
<p>En este espacio y en la parte de atrás de esta hoja, puedes dejar cualquier comentario adicional sobre [insertar nombre de sede] y tu experiencia académica.</p>

ANEXO II. Guía para grupos focales con alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Información general de la sesión			
Fecha:		Lugar:	
Hora de inicio:		Hora de termino:	
Características de participantes:			
Número total:		Carreras:	
Hombres/ Mujeres:		Semestres:	
Edades:		Lugares de origen:	
Otras observaciones:			
Temas tentativos			
<ul style="list-style-type: none"> • Significado de ser universitario • Motivaciones para estudiar o para elegir una carrera: intereses e influencias en la decisión • Retos en la transición del nivel medio superior a nivel superior • Obstáculos o dificultades en permanecer/continuar con los estudios • Tipos de compensación y su efectividad (becas, cursos remediales) • Calidad de los programas educativos • Recomendaciones para mejorar la experiencia educativa • Expectativas académicas y laborales 			
Notas/observaciones:			

**ANEXO III. Guía de entrevista a coordinadores de las sedes regionales de la BUAP en la
Sierra Nororiental**

Información general de la entrevista			
Fecha:		Lugar/sede:	
Hora de inicio:		Hora de termino:	
Información del entrevistado			
Nombre:			
Trayectoria educativa:			
Otras observaciones:			
I. Diseño e implementación			
<ul style="list-style-type: none"> • Actores involucrados del municipio (ayuntamiento, comunidad, etc.) • Acuerdos/convenios entre ayuntamiento, gobierno, sede de la BUAP y BUAP • Proceso de selección de carreras 			
II. Alumnos			
<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la oferta académica en la zona • Demanda/solicitudes de admisión y rechazados • Caracterización de los tipos de alumnos • Tipos de compensación y su efectividad (becas, cursos remediales) • Soporte institucional actual y necesaria para los alumnos en cuanto a la permanencia y terminación 			
III. Egresados			
<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia terminal • Obstáculos a la titulación • Percepción de relevancia de las carreras y su inserción al mercado laboral local/regional 			
IV. Profesores			
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los profesores • Tipos de contratos • Investigación 			
V. Vinculación con la comunidad			
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos con la comunidad • Servicio social • Soluciones para problemas locales 			
VI. Retos en la sede			
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de mejora • Estrategias futuras para asegurar la equidad educativa 			

ANEXO IV. Guía de entrevista a profesores de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

I. Información general de la sesión			
Fecha:		Lugar:	
Hora de inicio:		Hora de termino:	
II. Información del entrevistado			
Nombre:		Nivel educativo y carrera:	
Edad:		Institución donde estudió:	
Lugar de origen y residencia actual:		Años trabajando en la sede:	
Asignaturas:		Tipo de contrato:	
Otras observaciones:			
III. Trayectoria Laboral			
<ul style="list-style-type: none"> • Cómo llegó a la sede regional de la BUAP • Planes laborales 			
IV. Perspectiva sobre los alumnos			
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los alumnos • Dificultades académicas, económicas, socioculturales para los alumnos en cuanto a la permanencia y egreso • Soporte institucional actual y necesaria para los alumnos • Recomendaciones para las dificultades enfrentadas 			
V. Trabajo académico			
<ul style="list-style-type: none"> • Retos y obstáculos en la docencia e investigación • Soporte institucional actual y necesaria para los profesores • Recomendaciones para mejorar el trabajo académico 			
Otras preguntas/temas que surgen:			

ANEXO V. Cálculos para las muestras representativas de alumnos en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

El tamaño muestral

De acuerdo a la información proporcionada por las sedes regionales de la BUAP, la matrícula total de las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, las sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec y el CUS durante el primer cuatrimestre del ciclo escolar 2015-2016 eran 1101 alumnos ($N = 1101$). A continuación se desglosa la matrícula por sede regional⁸¹.

Cuadro Anexo V.1 La matrícula de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, 2015-2016

Sede	Matrícula
UR Cuetzalan	18
UR Zacapoaxtla	110
FIA Tlatlauquitepec	89
FIA Teziutlán	106
CUS Teziutlán	778
Total	1101

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

En los casos de las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, se realizaron censos de la población estudiantil, ya que se logró aplicar los cuestionarios a 100% de la matrícula en la UR Cuetzalan y 94% en la UR Zacapoaxtla (103 de los 110 alumnos).

Para las otras tres sedes, se llevaron a cabo muestras representativas de tipo estratificado simple. Para calcular el tamaño de la muestra, se utiliza la fórmula:

$$n = (Z_{\alpha/2})^2 * [\hat{p} (1 - \hat{p}) / EM^2]$$

dónde n es el tamaño de la muestra, $Z_{\alpha/2}$ refiere al valor que corresponde al nivel de confianza escogido, \hat{p} es la estimación de la proporción de la población que presenta el fenómeno investigado

⁸¹ Se considera cada una de las sedes como una población objetivo para poder estimar los fenómenos para cada sede de manera separada.

y EM representa el error muestral o el margen de error que se espera entre la proporción observada de la muestra y la proporción verdadera de la población objetivo.

Sin embargo, debido a que la población no es infinita, es necesario utilizar el factor de corrección de población finita para calcular el tamaño de muestra (Cochran, 1977, p. 24), el cual es:

$$\text{factor de corrección de población finita} = \sqrt{\frac{N - n}{N - 1}}$$

dónde n es el tamaño de la muestra calculada de la ecuación previa y N es la población objetivo conocida. Por ende, de acuerdo con Cochran (1977), primero se calcula el tamaño de muestra como si fuera una población infinita (n_0), igual que la primera ecuación, pero ahora con la denotación n_0 :

$$n_0 = (Z_{\alpha/2})^2 * [\hat{p} (1-\hat{p}) / EM^2]$$

Después se calcula n con el factor de corrección de población finita de la siguiente manera (Cochran, 1977, pp. 75-76):

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1 / N)]$$

Para poder calcular n_0 , además del nivel de confianza y el error muestral, es necesario tener un acercamiento previo al fenómeno, o si no es así, suponer que $p = 0.5$ que ya que n_0 alcanzará su valor máximo para un determinado EM y nivel de confianza a dicho valor. En esta investigación, los sujetos respondieron a varias preguntas para estimar diversas proporciones sobre sus características sociodemográficas (por ejemplo, la proporción que no cuenta con padres con estudios de ES, la proporción que no tenía o tenía poco acceso a la ES salvo las sedes regionales de la BUAP, la proporción de mujeres, la proporción de alumnos indígenas, la proporción proveniente de bachilleratos o preparatorias públicos, la proporción de nivel socioeconómico bajo y la proporción que cuenta con becas, entre otras). Debido a que se buscaron múltiples fenómenos y no había investigación previa en la región para establecer una estimación puntual ni una

desviación estándar, se tomó $p = 0.5$. Asimismo, en los ejercicios a continuación se usa un nivel de confianza de 95% y EM de .05, de tal forma que:

$$n_0 = (Z_{\alpha/2})^2 * [\hat{p} (1-\hat{p}) / EM^2]$$

$$n_0 = 1.96^2 * [0.5*0.5 / .05^2]$$

$$n_0 = 384.16$$

$$n_0 = 385$$

Ahora bien, se calcula n con el factor de corrección de población finita con las poblaciones objetivos para cada una de las sedes. Para la sede de la FIA en Tlatlauquitepec con 89 alumnos:

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1 / N)]$$

$$n = 385 / [1 + ((385-1) / 89)]$$

$$n \sim 72$$

Para la sede de la FIA en Teziutlán con 106 alumnos:

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1 / N)]$$

$$n = 385 / [1 + ((385-1) / 106)]$$

$$n \sim 84$$

Para el CUS en Teziutlán con 778 alumnos:

$$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1 / N)]$$

$$n = 385 / [1 + ((385-1) / 778)]$$

$$n \sim 258$$

Fue necesario estratificar los tamaños de muestras para poder reflejar las proporciones de alumnos según carrera y generación.

En cuanto a la sede de la sede de la FIA en Tlatlauquitepec, donde todos estudian la misma carrera, la matrícula se dividía por generaciones de la siguiente manera:

Cuadro Anexo V.2 Distribución de la matrícula por generación de la sede de la FIA Tlatlauquitepec

Generación	Matrícula por generación	Porcentaje de la matrícula total
2012	23	25.8
2013	19	21.4
2014	18	20.2
2015	29	32.6
Total	89	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

Por lo tanto, el tamaño de la muestra ($n=72$), tenía que reflejar la misma distribución:

Cuadro Anexo V.3 Distribución de la muestra por generación de la sede de la FIA en Tlatlauquitepec

Generación	Porcentaje de la muestra	n proporcional	n redondeado
2012	26	18.72	~19
2013	21	15.12	~15
2014	20	14.40	~14
2015	33	23.76	~24
Total	100	72	72

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

De igual forma, para la sede de la FIA en Teziutlán donde también sólo se estudia una carrera, la muestra fue estratificada por generación y se distribuyó de la siguiente manera:

Cuadro Anexo V.4 Distribución de la matrícula y muestra de la sede de la FIA en Teziutlán por generación

Generación	N por generación	Porcentaje de N total	n proporcional	n redondeado
2012	29	27.3	22.98	~23
2013	20	18.9	15.85	~16
2014	23	21.7	18.23	~18
2015	34	32.1	26.94	~27
Total	106	100	84	84

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

En el caso del CUS en Teziutlán, donde se ofrecen seis carreras universitarias y una carrera técnica, se estratificaron las muestras tanto por carrera como por generación⁸². La muestra se estratificó de la siguiente forma:

Cuadro Anexo V.5 Distribución de la matrícula y muestra por generación y carrera del CUS

Carrera	Generación	N por carrera y generación	Porcentaje de N total	n proporcional	n redondeado
Enfermería	2014	70	9.0	23.21	~23
	2015	34	4.4	11.28	~11
Estomatología	2014	71	9.1	23.54	~24
	2015	72	9.3	23.88	~24
Fisioterapia	2014	27	3.5	8.95	~9
	2015	29	3.7	9.62	~10
Imagenología	2015	22	2.8	7.30	~7
Medicina Familiar y Comunitaria	2014	86	11.1	28.52	~29
	2015	89	11.4	29.51	~30
Nutrición	2014	62	8.0	20.56	~21
	2015	71	9.1	23.54	~24
Psicología	2014	70	9.0	23.21	~23
	2015	75	9.6	24.87	~25
Total		778	100	258	~260

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.

⁸² En el momento de realizar el trabajo de campo, solo habían ingresado dos generaciones del ciclo escolar 2014-2015 y 2015-2016.

Entonces, en total el número de alumnos que completaron los cuestionarios fueron 537, como se resume en el Cuadro Anexo V.6.

Cuadro Anexo V.6 La distribución del tamaño de muestra por sede regional

Sede	n
UR Cuetzalan	18
UR Zacapoaxtla	103
FIA Tlatlauquitepec	72
FIA Teziutlán	84
CUS Teziutlán	260
Total	537

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo.