



**EQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EL CASO DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO**

**Nombre del Coordinador: Dora López Calzada**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA UACH**

**Roberto Rivera del Río**

Universidad Autónoma de Chapingo

**María Angélica Buendía Espinosa**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**NARRATIVAS DESDE LA EQUIDAD EN LA EMS: EL CASO DE LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO**

**María Angélica Buendía Espinosa**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**Ana Beatriz Pérez Díaz**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**EQUIDAD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO**

**Sonia González García**

Instituto Politécnico Nacional

**Blanca Elizabeth López Silva**

Instituto Politécnico Nacional

**Área temática:** A.10) Política y gestión de la educación.

**Línea temática:** 03. Equidad y derecho a la educación.

**Resumen general del simposio:** La equidad educativa se constituye como uno de los debates más apremiantes para la investigación educativa en México. En la Educación Media Superior (EMS) esta discusión es necesaria. Este nivel educativo representa el gran filtro de las trayectorias educativas (El Colegio de México, 2018), situación que afecta en mayor medida a los jóvenes de contextos en situación de vulnerabilidad.

La Preparatoria Agrícola (PA) de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), creada en 1965, ha diseñado e implementado políticas y prácticas institucionales que promueven una mayor inclusión, ampliando el acceso de oportunidades educativas a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Ello la convierte en un caso excepcional que conjunta esfuerzos para incorporar, en sus procesos de selección e ingreso, un enfoque de equidad.

En este simposio deseamos compartir algunos hallazgos que son resultado del proyecto Inclusión y exclusión en el proceso educativo de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo (2018-2022). La primera ponencia presenta las características del modelo de ingreso que ha desarrollado la universidad desde el año 2008, el cual considera la diversidad y composición sociocultural del alumnado. En la segunda, se desarrollan narrativas de estudiantes y profesores en torno a la experiencia escolar y la docencia desde el enfoque de equidad. Finalmente, el tercer trabajo describe analíticamente las reformas que se han implementado en la educación media superior en México.

**Palabras clave:** Equidad educativa, educación media superior, atención a la diversidad, política educativa, estudiantes

## *Semblanza de los participantes en el simposio*

### Coordinadora: Dora López Calzada

Dora López Calzada es Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Iztapalapa, obtuvo la Maestría en Administración y la licenciatura en Contaduría Pública por el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Ha participado en proyectos de investigación de naturaleza educativa tanto en el sector público como privado. Fue funcionario académico-administrativo responsable de la implementación y operación de varios programas de licenciatura en las Universidades Tecnológica y del Valle de México. Su área de interés es el estudio de las universidades privadas desde sus múltiples dimensiones. Actualmente es profesor investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco.

### Angélica Buendía Espinosa

Profesora investigadora de la UAM Xochimilco y coordinadora general del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Es doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación y maestra en Economía y Gestión del Cambio Tecnológico. Sus líneas de investigación son “Procesos de institucionalización y cambio en la educación superior”, “Análisis institucional del sistema universitario mexicano” y “Estudio y análisis comparado de las políticas públicas en la educación superior pública y privada”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su libro más reciente es “Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas: desafíos a la homogeneidad”.

### Roberto Rivera del Río

Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Chapingo desde 1986. Ingeniero Agrónomo, Maestro y Doctor en Ciencias por la misma institución. Se ha desempeñado como Subdirector Académico en la Preparatoria Agrícola de la UACh y actualmente funge como Director, cargo que también ocupó entre 1997 y el año 2000. Es autor y coautor en diversas publicaciones relacionadas con el análisis de la equidad, la desigualdad y trayectorias estudiantiles en las universidades públicas mexicanas.

### Ana Beatriz Pérez Díaz

Profesora investigadora del Departamento de Producción Económica de la UAM Xochimilco. Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la misma institución. Es Licenciada en Relaciones Internacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Se desempeña como coordinadora técnica y editora del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM). Sus líneas de investigación son: políticas públicas y cambio institucional en las universidades públicas mexicanas y equidad educativa en la educación media superior y superior.

### Sonia González García

Docente-Investigadora y becaria de tiempo completo en el CECyT 8 del Instituto Politécnico Nacional. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, del área de educación en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación de la ESCA-IPN; Licenciada en Psicología social de la UAM-Iztapalapa. Tiene dos diplomados: en Formación y actualización docente y en Implementación de Unidades de aprendizaje en el NMS. Realiza investigación en el área educativa. Ha ocupado diversos cargos administrativos en el IPN. Autora de textos académicos nivel bachillerato. Ha participado como ponente en congresos a nivel nacional e internacional.

### Blanca Elizabeth López Silva

Docente y becaria de tiempo completo en el CECyT 8 "Narciso Bassols" del Instituto Politécnico Nacional. Maestra en Administración de Negocios, egresada del Instituto de Estudios Superiores en Administración Pública. Licenciada en sociología de la educación, de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Imparte desde 1998 la Unidad de aprendizaje de Historia de México. Fue funcionaria en la Dirección de Educación Media Superior del IPN. Es autora de textos académicos en el nivel medio superior. Ha participado como ponente en congresos a nivel nacional e internacional.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR EN LA UACH

Roberto Rivera del Río

Angélica Buendía Espinosa

**Resumen:** El ingreso de los estudiantes a la universidad no garantiza su permanencia y éxito escolar. En este trabajo se analiza una política institucional traducida en el modelo de selección e ingreso a la educación media superior y superior en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). El texto consta de tres apartados. En el primero introduce la importancia de estudiar la desigualdad educativa en el acceso a la educación media superior y superior. La sección dos describe analíticamente el modelo de ingreso a la UACH, y, finalmente, se proponen algunas conclusiones como antesala para la segunda ponencia que integra este simposio.

**Palabras clave:** modelo de ingreso, desigualdad, acceso, educación media superior

## Introducción

La desigualdad y sus efectos en distintos ámbitos de la vida social han sido históricamente un problema estructural en México. Ninguno de ellos es más relevante que otro, sin embargo, en lo que se refiere a lo educativo la desigualdad puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que en México al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de 3 a 17 años) no van a la escuela (INEE, 2016). Así mismo, la encuesta nacional de ingreso gasto de los hogares, publicada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEG) (INEG, 2016) reporta que la asistencia a la educación superior de los jóvenes entre 19 y 23 años, pertenecientes al décil de ingresos más altos, fue seis veces mayor a la que registraron los jóvenes con ingresos más bajos. Esto da cuenta de un ingreso diferenciado en función del nivel socioeconómico.

Un estudio reciente de Solís (2013) señala que en México hemos vivido un proceso de transición de la desigualdad educativa o un cambio de locus de la misma. Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido un mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, aquella no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles. Ello conduce a una mayor competencia por los lugares disponibles, en donde las posibilidades de ganar se ubican en los jóvenes de los estratos sociales más favorecidos, derivando en un incremento en la desigualdad de oportunidades. En este contexto se ubica la política institucional de selección para el ingreso de estudiantes a la UACH. Se trata de promover la inclusión de estudiantes en el contexto de la desigualdad de oportunidades de progresión educativa.

La UACH tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), fundada en forma oficial el 22 de febrero de 1854, en el Convento de San Jacinto, D. F. y trasladada a la Exhacienda de Chapingo, donde inició sus actividades en noviembre de 1923. En 1941 se estableció la preparatoria agrícola de tres años y el nivel licenciatura de cuatro. Durante los años de 1962-1963, la entonces Secretaría de Agricultura y Ganadería y el director de la ENA decretaron la desaparición de la Preparatoria Agrícola. Sin embargo, en 1966 el H. Consejo Directivo decidió reabrir la, favoreciendo con ello el ingreso de alumnos provenientes de las áreas rurales del país. En el año 1974 las Cámaras Legislativas aprobaron la ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo. Este proceso de transformación de escuela a universidad culminó en 1978, con la formulación del Estatuto de la UACH, el cual rige las actividades y planteamientos políticos inherentes a la institución. En ese mismo año reinició sus actividades académicas la Preparatoria Agrícola. Actualmente, la oferta educativa de la UACH está integrada por los niveles medio superior (preparatoria agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado) en distintas ramas de la agronomía (Buendía y Rivera, 2010).

En el marco general de los postulados universitarios contenidos en la ley que crea a la UACH, en el Estatuto Universitario, así como en el reglamento académico de alumnos, el proceso de selección de estudiantes

adquiere especial relevancia. El proceso está regulado a través de Ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo, capítulo I, artículo 3° que señala como función de la Universidad “preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural, para lograr una sociedad más justa y creadora. Además, el estatuto en su capítulo VI, artículo 132 afirma que “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión”. Resultado de lo anterior el H. Consejo Universitario, máximo órgano de gobierno de la UACH, ha aprobado en distintos momentos un conjunto de criterios de ingreso que buscan dar cumplimiento a la vocación de la universidad (Buendía y Rivera, 2010).

## Propuesta

En el año 2008 se aprobó en la UACH un modelo de selección para el ingreso de estudiantes a la educación media superior y superior, que por primera vez incorporaba criterios adicionales al examen de conocimientos. Esta propuesta tuvo su origen en el análisis de la transformación de la población de estudiantes en función de sus características sociodemográficas y, por tanto, en la modificación del perfil de ingreso establecido en la legislación universitaria. La propuesta consideró los rasgos que diferencian a la UACH de otras Instituciones de Educación Superior (IES). Destacan el perfil del estudiante que establece la legislación universitaria, el reconocimiento del multiculturalismo como característica demográfica y social del país, el problema de la cobertura e inequidad en las oportunidades para el ingreso a la educación media superior y superior, y la necesidad de fortalecer la identidad de la UACH (Buendía y Rivera, 2010).

Algunas de las características particulares de la UACH son:

- a. El ingreso a la universidad ocurre en dos niveles: el primero es la preparatoria agrícola para quienes concluyeron la secundaria. El plan de estudios es de tres años y se caracteriza por una fuerte orientación hacia la formación agronómica. El segundo nivel es el propedéutico o ingreso a la educación superior para egresados de bachillerato. En este caso los estudiantes cursan un año de estudios que busca proporcionarles los elementos teórico metodológicos relacionados con las disciplinas agropecuarias, para que puedan insertarse adecuadamente a su formación de nivel superior. Una vez que los estudiantes son seleccionados para ingresar a la institución, sea en los niveles preparatoria o propedéutico, no necesitan presentar otra evaluación para ingresar a la licenciatura, solamente eligen la opción de su preferencia de acuerdo con la oferta educativa de la universidad.
- b. La gratuidad: desde sus orígenes como ENA, la gratuidad se concibió como la exención total de pagos por cualquier tipo de servicios (inscripción, colegiaturas, servicios por trámites, etcétera).

Además, la universidad cuenta con un sistema de becas con alta cobertura que, previo a una evaluación socioeconómica, se asigna en dos categorías: becado interno y becado externo. La primera se otorga a los estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables y considera la asignación de servicios asistenciales (dormitorio, alimentación, atención médica, lavandería, peluquería, apoyo para fotocopias, entre otros). La segunda consiste en la asignación de una cantidad mensual más el servicio de alimentación. Aunque en un porcentaje menor, también hay estudiantes externos que no reciben apoyo asistencial (Anaya Pérez y Rodríguez Canto, 2004).

- c. (In) Flexibilidad curricular: Dadas las condiciones de gratuidad la normatividad no considera la posibilidad de que los estudiantes se retrasen por mal aprovechamiento académico en los niveles de preparatoria, propedéutico, y licenciatura. Esto significa que los estudiantes están obligados a concluir su formación profesional en los años que establecen los planes y programas de estudio.
- d. Chávez afirmó que “Chapingo es un espacio de convergencia de culturas diversas en donde no únicamente conviven personas de origen urbano y rural, sino de origen étnico y cosmovisiones variadas en el más amplio sentido del concepto. La complejidad de la población chapinguera se muestra como un fractal de la alta complejidad del México actual y, de alguna manera, del mundo de nuestros días” (Chávez, 2008; citado en Buendía y Rivera, 2010). Los criterios de ingreso aplicados desde el 2008 y hasta el 2018 son:

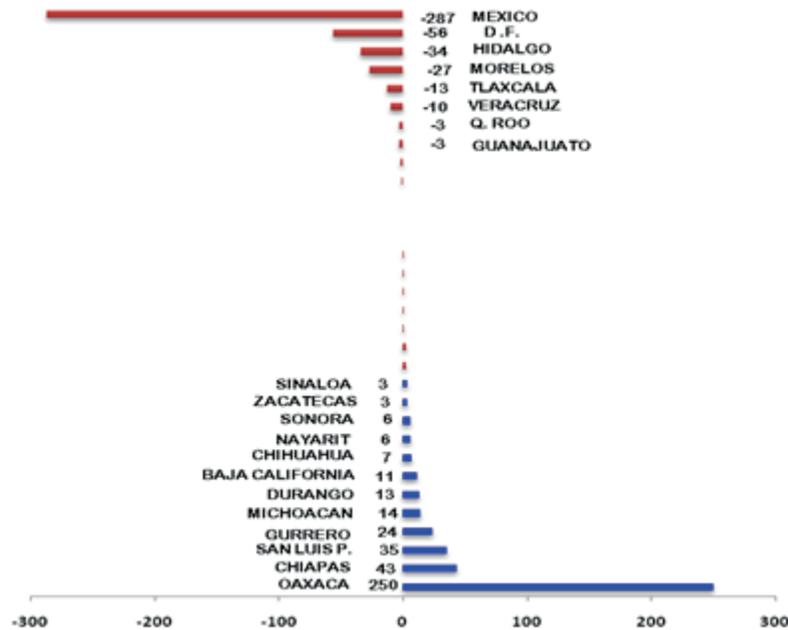
**Tabla 1:** Criterios de selección a la UACH (2008-2018)

	CRITERIO		DESCRIPCIÓN
1	SELECCIÓN POR MEDIAS		SELECCIONAR A TODOS LOS ASPIRANTES QUE TENGAN UNA CALIFICACIÓN QUE ESTÉ POR ARRIBA DE LA MEDIA NACIONAL (MN) Y A TODOS LOS QUE HAYAN OBTENIDO UNA CALIFICACIÓN POR ARRIBA DE LA MEDIA REGIONAL (MR), ESTOS REGISTROS CONSTITUIRÁN LA BASE DE ASPIRANTES ELEGIBLES
2	MN	POR ENTIDAD FEDERATIVA (SELEDO)	SELECCIONAR UNA PROPORCIÓN DE ASPIRANTES DE CADA ENTIDAD, CON LAS MÁS ALTAS CALIFICACIONES Y QUE ESTÉN POR ARRIBA DE LA MN, CON UNA BASE MÍNIMA DE 8 POR ESTADO Y UN MÁXIMO DE 400 PARA PREPARATORIA. EL TOTAL RESULTARÁ DE LA SUMA DE LA BASE DE CADA NIVEL, MÁS EL COMPLEMENTO A 8 PARA LOS ESTADOS CUYA PROPORCIÓN RESULTÓ MENOR QUE 8. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE.
3	MN	ETNIA INDÍGENA (SELENDI)	SELECCIONAR LA PARTE PROPORCIONAL DE CADA ETNIA INDÍGENA CON LAS MÁS ALTAS CALIFICACIONES Y QUE ESTÉ POR ARRIBA DE LA MN, SOBRE LA BASE DE 200 PARA PREPA, A PARTIR DE UN MÍNIMO DE 4 POR CADA ETNIA. EL TOTAL RESULTARÁ DE LA SUMA DE LA BASE DE CADA NIVEL MÁS EL COMPLEMENTO A 4 PARA LOS GRUPOS CUYA PROPORCIÓN RESULTE MENOR QUE 4. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE.
4	MN	MUNICIPIOS POBRES (SELMPIO)	CON BASE EN LOS CRITERIOS DE SEDESOL, SELECCIONAR A QUIEN HAYA TENIDO LA MÁXIMA CALIFICACIÓN, POR ARRIBA DE LA MN, POR CADA MUNICIPIO, DE LOS DECLARADOS MÁS POBRES DEL PAÍS. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE.
5	MN	POR ESCUELA AGROPECUARIA Y/O FORESTAL (SELSEC)	SELECCIONAR POR ESCUELA SECUNDARIA AGROPECUARIA LAS DOS MÁS ALTAS CALIFICACIONES POR SEDE Y QUE ESTÉN POR ARRIBA DE LA MN. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE.
6	MN	POR TV SECUNDARIA (TVSEC)	SELECCIONAR POR ESCUELA DE PROCEDENCIA (TV SECUNDARIA) LAS DOS MÁS ALTAS CALIFICACIONES POR SEDE Y NIVEL Y QUE ESTÉN POR ARRIBA DE LA MN. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE. (APLICA PARA PROPEDEÚTICO).
7	MR	POR MEDIA REGIONAL (REGI)	SELECCIONAR PARA PREPARATORIA: A LOS 100 CON LAS MÁS ALTAS CALIFICACIONES DE CADA REGIÓN (NORTE, CENTRO Y SUR) Y QUE ESTÉN POR ARRIBA DE LA MR QUE CORRESPONDA, HASTA COMPLETAR 300. EN CASO DE EMPATE SE CONSIDERARÁ LA CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA RURAL MARGINAL DEL ASPIRANTE. LOS ESPACIOS QUE NO SE COMPLETEN PARA LAS REGIONES CENTRO Y NORTE SE ASIGNARÁN PARA LA REGIÓN SUR.
8	MN	INGRESO REGIONAL	APLICA PARA PROPEDEÚTICO
9	MN	POR CALIFICACIÓN (SELCAL)	UNA VEZ CUBIERTA LA SELECCIÓN POR LOS CRITERIOS ANTERIORES, SE COMPLETARÁ HASTA 1375 PRESELECCIONADOS PARA PREPARATORIA, POR LAS CALIFICACIONES DE CONOCIMIENTOS MÁS ALTAS EN EL EXAMEN DE ADMISIÓN. LA META DE MATRICULACIÓN SERÁ DE 1100 ALUMNOS AL NIVEL DE PREPARATORIA.

Fuente: Elaboración propia

Una comparación de la población estudiantil admitida en el 2008 en relación con la del año 2007, se muestra en la gráfica 1. Estados como Oaxaca se han visto altamente beneficiados de este modelo de ingreso.

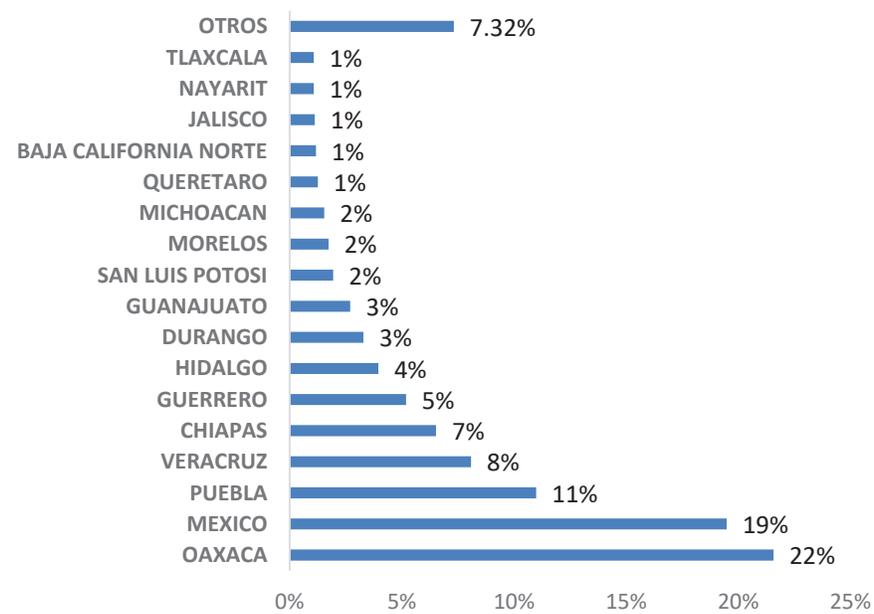
Gráfica 1: Diferencias del comparativo de escenarios por criterios 2007 vs. criterios 2008



Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Preparatoria Agrícola de Chapingo.

Para el año 2018 la composición de la matrícula es la siguiente:

Gráfica 2: Composición de la matrícula de ingreso 2018



Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por la Dirección de Preparatoria Agrícola de Chapingo

## Conclusiones

La desigualdad educativa en la educación superior es un problema que ha sido atendido parcialmente por la política pública. El gobierno y las instituciones de educación superior han atendido la permanencia de los estudiantes y la diversificación institucional para ampliar la cobertura de grupos menos favorecidos. No obstante, no ha habido un esfuerzo por analizar los procesos de selección e ingreso a las instituciones públicas existentes, por lo que privan modelos que privilegian la reproducción de la desigualdad educativa y socioeconómica.

La UACH se propuso en 2008 reflexionar sobre el dicho proceso y modificó sus criterios, diversificándolos con el fin orientarlos al cumplimiento de su de su misión fundacional y, al mismo tiempo, contribuir en resarcir aunque fuera en pequeña medida, la desigualdad. Si bien los resultados son positivos pues se ha incrementado el número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, la universidad no ha logrado avanzar considerablemente en su retención (Buendía y Rivera, 2017).

La información presentada muestra que es posible modificar el acceso a la universidad, bajo una política institucional con intención clara de apoyar a los sectores vulnerables. Se trata un esquema de discriminación positiva incorpora las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, que reconoce las desigualdades sociales y su efecto desfavorable en la vida escolar. Se trata de generar estrategias de atención focalizada que incidan favorablemente en la permanencia y en el egreso de los estudiantes que encuentran mayores dificultades para obtener resultados favorables, para encontrar en la universidad un espacio propio y para insertarse en las dinámicas escolares (Acosta, 2008; cit. en Buendía y Rivera, 2017).

## Referencias bibliográficas y documentales

Anaya Pérez, M. A. y Rodríguez Canto, A. (2004). Ciento cincuenta años en una mirada: historia gráfica de la Escuela Nacional de Agricultura-Universidad Autónoma Chapingo. México: Universidad Autónoma Chapingo.

Buendía, A. y R. Rivera (2010) "Modelo de selección para el ingreso a la educación superior. El caso de la UACH", en *Revista de la Educación Superior*; Vol. XXXIX (4), No. 156, Octubre-Diciembre, pp. 55-72. México: ANUIES.

Buendía, A. Y R. Rivera (2017) "Aproximaciones al estudio de las trayectorias en la UACH: ¿podemos enfrentar la desigualdad?", en *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Panorama Educativo 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2014 educación básica y media superior. México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016) Encuesta nacional de ingreso gasto de los hogares, disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enigh/nc/2016/>, consultada en febrero de 2018.

Solis, P. (2013). "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* 31, número extraordinario, 63-95. Recuperado de: <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/80>>.

## NARRATIVAS DESDE LA EQUIDAD EN LA EMS: EL CASO DE LA PA

**Resumen:** La ponencia analiza las narrativas de profesores y estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo (PA), en torno a la equidad educativa, particularmente, en lo que al ejercicio de la docencia y a la experiencia escolar se refiere. El trabajo se divide en cuatro secciones. Primeramente, se retoman diversas aportaciones que se han realizado en el debate sobre la desigualdad y la equidad educativa, así como la docencia y la experiencia escolar. En segundo lugar, se explica la metodología utilizada. La tercera sección presenta el análisis de las narrativas y, finalmente, se arriba a algunas conclusiones.

**Palabras clave:** Narrativa, sujetos sociales, equidad educativa, estudiantes, docentes

## Desigualdad y equidad: un debate para la educación

La desigualdad y sus efectos en distintos ámbitos de la vida social han sido un problema estructural en México. En lo que se refiere a lo educativo puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que en México al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicadas en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de 3 a 17 años) no van a la escuela (INEE, 2016).

El análisis sobre la desigualdad se ha insertado en la agenda de los estudios sobre la pobreza (Tapia & Valenti, 2016). Un estudio reciente de Solís (2013) señala que en México hemos vivido un proceso de transición de la desigualdad educativa o un cambio de locus de la misma. Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido un mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles.

No existe un consenso sobre las diferencias entre equidad e igualdad (El Colegio de México, 2018). Desde la perspectiva de Tapia y Valenti (2016), el enfoque de equidad se concentra en el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes como variable que condiciona la distribución de los aprendizajes.

Por la diversidad que caracteriza a los estudiantes de la PA y bajo el reconocimiento de esa diferencia, la mirada de este trabajo se centra en la equidad educativa como mecanismo que compensa las desigualdades. La equidad no es un concepto estático; su comprensión y alcance adquiere diversos matices según los contextos en los que se analiza. Se inserta en un debate filosófico-político que lo arraiga a la noción de justicia social.

En el análisis de la equidad y la justicia social se identifican tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y participación (Murillo, 2011). La primera se encuentra representada por Rawls (2006) y Sen (2010). Rawls planteó a la justicia como un tema de equidad al considerarla como mecanismo para asignar derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad (constitución política y principales disposiciones económicas y sociales) y definir una distribución apropiada de los beneficios y ventajas sociales. Así, algunas instituciones favorecen ciertas posiciones iniciales frente a otras, lo que genera profundas desigualdades que afectan las oportunidades iniciales en la vida de los individuos (Rawls, 2006).

La equidad educativa con este enfoque reconoce que las desigualdades sociales y económicas son justas sólo si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los que presentan mayor desventaja. Se trata de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos y no a una distribución igualitaria de los recursos.

Para Sen (2010), no basta con una distribución justa de los bienes; se ignora que los individuos no tienen capacidades iguales para utilizarlos. Plantear la equidad educativa desde este enfoque requiere centrarse en las capacidades fundamentales que son pre-requisito para funcionar como una persona autónoma en la sociedad (Bolívar, 2005). Así, la construcción de la justicia educativa debe orientarse a que los sujetos

sean capaces de actuar en distintas esferas de la vida, individual o colectivamente. Ello implica generar, desde el sistema educativo, oportunidades reales para que los sujetos expresen y utilicen sus saberes (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011).

Fraser (2008) integra tanto las reivindicaciones de igualdad social como las de reconocimiento de la diferencia; discute la forma en la que el sistema educativo, a través de políticas o prácticas, subordina a ciertos grupos (población con algún tipo de discapacidad, indígenas, sectores populares) y les niega la posibilidad de participar en toda su potencialidad en la vida escolar. Una política de reconocimiento implica cuestionar la estigmatización de los rasgos de identidad de los estudiantes, así como reconocer los contextos culturales y sociales en los que la escuela se encuentra (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011).

Recientemente ha emergido en el debate una posición que entienden a la equidad como la eliminación de la dominación y opresión institucional. Desde esta visión, el enfoque distributivo se limita a bienes materiales y no considera la estructura social y el contexto institucional. Desde este enfoque, la comprensión de los procesos políticos que generan injusticias es significativa. Se busca fortalecer la participación libre y activa de las personas la toma de decisiones públicas (Murillo, 2011).

## Docencia y experiencia escolar como asuntos de equidad

### El ejercicio de la docencia

La docencia es un elemento clave para lograr la equidad educativa. El sistema educativo puede, a través de sus profesores, contrarrestar la tendencia a la reproducción de la desigualdad social (Carnoy, 2007; Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011). Una docencia con enfoque de equidad supone estrategias de enseñanza y el desarrollo de ambientes aúlicos que contribuyen a que los estudiantes de grupos raciales, étnicos o culturales logren los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para funcionar adecuadamente, en la búsqueda de una sociedad más justa, humana y democrática. Se busca que los estudiantes sean ciudadanos reflexivos y activos en una sociedad democrática, convirtiéndose así en agentes del cambio social (McGee & James, 1995).

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

Para McGee y Banks (1995), el desarrollo de una docencia con equidad requiere identificar, y reflexionar sobre las actitudes de los profesores hacia las diferencias étnicas, raciales, de género y clases sociales. Exige también la apropiación de un conocimiento multicultural que favorezca la comprensión de conceptos como cultura, migración, racismo, asimilación cultural y estructural, grupos étnicos, estereotipos, prejuicios y racismo institucional. Implica también la capacidad para reconocer, comparar y contrastar teorías sobre el reconocimiento de la diversidad.

Las aulas equitativas se proponen como una estrategia para fortalecer la equidad en las escuelas. Se conciben como un proceso de construcción social y cultural para comprender cómo se dan las acciones educativas de los profesores en las escuelas, cómo se establecen relaciones con la comunidad educativa, cómo la cultura docente influye en la conducta de los alumnos, cómo es la participación de las madres y padres, y la forma en que los aspectos culturales y profesionales de los docentes afectan las relaciones de colaboración e igualdad entre los alumnos y los propios profesores. Las aulas equitativas generan diálogos entre una cultura experiencial y una académica que dan como resultado significados compartidos entre profesores y alumnos (Lara, 2010).

### Experiencia escolar

La experiencia es un concepto polisémico. En la investigación educativa se ha abordado desde el aprendizaje, la didáctica o el comportamiento de profesores y alumnos (Guzmán y Saucedo, 2015). Concebir la experiencia en el campo educativo implica reconocerla como una relación que establece el individuo con el medio ambiente; la interacción entre las personas y su contexto. Involucra aspectos afectivos, emocionales, intelectuales, cognitivos y prácticos y posee un carácter transformador para el sujeto que la vive (Dewey, Roth, 2014; Larrosa 2006 en Guzmán y Saucedo, 2015).

Para Dubet y Martucelli (1998), la experiencia escolar es la forma en la que los actores, individuales o colectivos, integran las diversas lógicas de acción que conforman el mundo escolar; su construcción se lleva a cabo a partir de la socialización y la formación del sujeto. En este proceso, los alumnos interiorizan las expectativas de la organización, comprenden las jerarquías escolares y las socializan.

Centrados en el debate de la equidad educativa en el nivel medio superior, Trujillo, Ramos y Serrano (2016) analizan la experiencia escolar desde la voz de los sujetos (estudiantes, profesores y autoridades) y cómo sus efectos y las estrategias institucionales inciden en la reprobación. Los autores concluyen que, tanto para profesores como para las autoridades educativas, los alumnos se conciben como un sujeto carenciado que se enfrenta con la cultura que ofrece la institución. Asimismo, persisten las jerarquizaciones entre buenos y malos estudiantes, lo que legitima las desigualdades, así como la direncción escolar que se encuentra marcada por la concepción de sujeto carenciado.

## Metodología

El enfoque del trabajo es cualitativo con un diseño metodológico de estudio de caso y narrativo. La elección de la PA se sustenta en los siguientes criterios: 1) es la única institución en el país que cuenta con un amplio sistema de becas (alimentación, manutención, vivienda, transporte y viajes de estudio); 2) se caracteriza por su multiculturalidad y diversidad; 3) es la institución que más recursos económicos invierte por estudiante a nivel nacional; 4) es la única institución que tiene un modelo de ingreso por cuotas, basado en la inclusión.

Se utilizaron grupos focales con estudiantes de preparatoria y entrevistas semiestructuradas con profesores. Los criterios para elegir a los estudiantes fueron: su pertenencia a alguna etnia indígena y antecedente escolar en telesecundarias.

Las categorías exploradas con los estudiantes fueron: proceso de ingreso, significados, experiencia escolar, hábitos de estudio, contribución a su comunidad y, convivencia. Con los directivos: docencia para la inclusión, contenidos curriculares, formación para la justicia educativa y, condiciones laborales. En este trabajo sólo abordamos docencia y experiencia escolar.

## Narrativas sobre la docencia

En las narrativas de los profesores se observan aspectos que contribuyen al fortalecimiento de una docencia con equidad. Sin embargo, también existen elementos que la limitan como la impartición de una docencia tradicional, la carga académica en los contenidos curriculares, las expectativas que los profesores tienen sobre los estudiantes, así como las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia.

Una fortaleza es el reconocimiento que tienen los docentes sobre la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, aspecto que, al mismo tiempo, representa un reto. Los profesores refieren que en el aula a todos se les somete al mismo proceso al impartir una docencia que conciben como tradicional, en la que el uso de las nuevas tecnologías es limitado. Al respecto se refirió:

“[...] es la enseñanza tradicional. Hay muchos apoyos en las nuevas tecnologías que no las ha uno empleado, porque no está uno metido ni familiarizado. Chapingo tiene muy buenos profesores, pero cada quien anda por su lado... y eso no ayuda [...]”

Un elemento presente en las narrativas de los docentes es que su interés no está en la formación de los alumnos, sino en los contenidos. El ambiente institucional en el que se desarrolla la docencia se caracteriza por una fuerte presión por terminar los programas educativos. En razón a ello, los esfuerzos de los profesores se concentran en terminar los programas y no en la formación de los estudiantes. Esta

situación es más compleja para quienes imparten matemáticas. Los maestros más jóvenes atañen esta visión a la edad de los profesores al señalar: *“la gran población de los profesores en el área de matemáticas es una población vieja, difícilmente van a cambiar esa forma de dar clases”*

Las entrevistas permitieron identificar que en el caso que nos aborda, la institución podría contribuir a la reproducción de desigualdades. Por ejemplo, existe una atención especial y un seguimiento más cercano hacia aquellos estudiantes que han demostrado un alto rendimiento escolar en matemáticas. Desde el punto de vista de los profesores, estos estudiantes poseen buenos antecedentes escolares y, en su mayoría, cuentan con el apoyo de sus familias. Sobre este punto se comentó:

*“[...] aquí en el club (de ciencias) tenemos talleres de resolución de problemas, matemáticos y de otro estilo, pero principalmente matemáticos, para alumnos de alto rendimiento que traen buenas bases, que tienen interés por matemáticas, que no tienen prejuicios sobre las matemáticas y entonces, a esos alumnos los vamos involucrando en las olimpiadas... principalmente vienen de familias interesadas, preocupadas por la formación de sus hijos [...]”*

A su vez, los discursos docentes manifiestan que existen distintas expectativas según las características y condiciones de los estudiantes. Aquellos que presentan dificultades en cuanto a los aprendizajes los catalogan como alumnos apáticos, con fuertes carencias para comunicarse y manifestar sus necesidades, personales y académicas. Esta apreciación está más presente en aquellos profesores que tienen más tiempo en la universidad. Uno de los entrevistados señaló:

*“[...] los alumnos con dificultades son muy apáticos, son alumnos que no traen bases, que las tareas no las llevan y se cruzan de brazos. ¿por qué?, ¿qué problema hubo?, ¿qué dificultades? No hablan, tratan de irse hasta atrás, no tienen metas. Si los corre Chapingo no importa... obviamente no sé que hacer [...]”*

Aunque para todos los maestros esta situación es preocupante y representa un reto, los más jóvenes demuestran mayores habilidades para resolver la situación:

*“[...] el alumno que reconoce que trae deficiencias y a lo mejor las tiene más que el resto, tiende a apartarse, uno pregunta si ya terminaron, si comprendieron, y él nunca contesta, pero lo que motiva son los que sí tienen la disposición de trabajar esas deficiencias y en este momento lo que podemos ofrecer es dedicarles más tiempo [...]”*

Otro elemento que puede limitar la equidad son las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. A pesar que la mayoría de los profesores de la PA son de tiempo completo, muchos de ellos tienen otros trabajos. Algunos catalogan este comportamiento como *individualista* e indican que *“no se ha sabido qué hacer para que los docentes se concentren en Chapingo”*. Ello es una limitante para mejorar los contenidos y la práctica. Se indicó que la institución podría estimular el trabajo en equipo y el desarrollo

de proyectos para la elaboración de materiales didácticos y rediseño de los programas. No obstante, para algunos profesores jóvenes, las condiciones laborales son adecuadas, y se encuentran por encima del promedio de los profesores.

## Experiencia escolar

En los discursos de los alumnos se observa que su experiencia escolar se constituye sobre los siguientes elementos: el valor de la familia, la oportunidad de estudiar en una institución como Chapingo, el apoyo a su comunidad y, los servicios de apoyo que ofrece la institución. Éstos aspectos marcan la experiencia desde su llegada, hasta el egreso.

La familia se conforma como el núcleo que le permite al estudiante arribar a la universidad. Muchos de ellos llegaron a la PA porque alguno de sus familiares ya había sido alumno de la escuela o porque algún amigo muy cercano les informó de ello. Una vez que los estudiantes ingresan a la preparatoria, el apoyo de la familia es aún mayor al constituirse como el factor motivacional más importante. Los estudiantes asumen su permanencia en Chapingo como una forma en la que pueden contribuir al desarrollo de sus comunidades. Un estudiante comentó:

“[...] la principal motivación sería mi papá y mi mamá pues ellos siempre me han apoyado en todo lo que he querido y bueno desde que quería entrar lo que primero dijo mi papá es que no iba a quedar como él; ya lo había intentado y no quedó, entonces sería así como un orgullo para mis padres.”

Existen casos en los que la motivación no viene de la familia o los alumnos no cuentan, en un principio, con el apoyo de sus padres. Cuando esto sucede, se observó que los estudiantes recurren a la automotivación. Además, el esquema de becas y apoyos que ofrece la institución es un aliciente fundamental en la decisión de los estudiantes al ingresar a la preparatoria; en la mayoría de los casos, Chapingo es la única oportunidad que tienen para recibir una educación de mayor calidad. Al respecto, un estudiante refirió:

“[...]en mi caso aunque suene un poco raro, pero tuve varias opciones. Mis papas me dijeron desde la primaria, que solamente me iban a dar la secundaria, entonces yo dije no, yo quiero estudiar la preparatoria o tal vez entrar a la universidad, entonces busqué más opciones pero de pura chiripeada mi hermana cayó aquí y pues básicamente se me abrió una puerta por así decirlo, entonces decidí venir a estudiar aquí, porque de otra manera estaría estudiando mi comunidad y pues estaría trabajando medio tiempo”

Una vez que los estudiantes llegan a la preparatoria y se encuentran “solos”, construyen lazos *de hermandad y amistad* con otros compañeros a quienes ellos conciben como su familia. De ello se puede interpretar que en su experiencia escolar el acompañamiento de su familia biológica, así como la que construyen en Chapingo es fundamental.

En la experiencia escolar de los alumnos de la PA, las actividades extraclase son significativas. Sobre todo, los viajes. Destaca el desarrollo cultural que ofrece la institución, los idiomas, las instalaciones, la convivencia con sus pares y la diversidad de los mismos. Particularmente, los viajes se convierten en una forma de aplicar lo que revisan en clase a la realidad. Para los estudiantes, salir y conocer otros lugares representa un importante logro en su vida y se muestran agradecidos por la oportunidad que les brinda Chapingo. Al respecto, dos alumnas comentaron:

“[...] lo que más me ha gustado es que en los viajes conocemos muchos lugares que nunca pensamos llegar a ir. Por ejemplo, cuando estaba en mi casa ni siquiera salía a un lugar más lejano, ni a mi capital y llegando aquí te vas tan lejos y dices no pues como es y me pongo a pensar y digo soy afortunada porque en mi familia por lo regular nadie nunca había salido tan lejos y esas experiencias de conocer otros lugares es lo mejor que ha pasado [...]”.

Los estudiantes desarrollan narrativas sobre sus profesores y su práctica pedagógica que pueden contribuir al fortalecimiento de la equidad. Destaca, por ejemplo, el reconocimiento de la *empatía* como una característica que los alumnos distinguen en la mayoría de sus profesores y hacia los mismos con el objeto de construir un mejor ambiente en el aula. Uno de los estudiantes indicó:

“[...] teníamos un problema con una profesora que a cada rato nos llamaba la atención y pues tratábamos de hablar con ella y pues resultó que tenía un problema familiar y pues tratamos de resolverlo entre todos porque nosotros sí queríamos empatizar con todos los profesores para hacer más amena la clase [...]”

No obstante, los estudiantes señalan que algunos maestros no suelen ser empáticos con sus necesidades de aprendizaje; los profesores asumen que los jóvenes cuentan con las bases que se requieren para desarrollar los contenidos de sus asignaturas sin considerar sus antecedentes y condiciones escolares. Tal situación ha afectado su desempeño escolar. Al respecto se comentó:

*[...] en física digamos que el profesor empezó así como si todos supiéramos, estuviéramos al mismo nivel de física y yo pues en la secundaria pues mi maestro de física llegaba y lean el libro, si aprendieron bien y si no también, así de tú lees bien te pongo ocho. Yo no sabía nada y pues traté de salvar, pero no. Me fui a extra (risas) [...]*”

Las narrativas de los estudiantes reflejaron que las disciplinas juegan un rol significativo al comprender las empatías; refirieron que sus profesores de las asignaturas como desarrollo humano suelen ser más sensibles y accesibles que aquellos que imparten matemáticas o física. A su vez, reconocen la diversidad de sus profesores en cuanto a sus formas de impartir clases y lo consideran como un aspecto positivo en su formación.

La forma en cómo los estudiantes viven su experiencia académica está marcada por sus antecedentes escolares. La mayoría manifestó que la transición de la secundaria a la preparatoria fue drástica. Esto como consecuencia de las limitaciones que tenían sus profesores de secundaria; los estudiantes señalaron que algunos no conocían la materia que impartían, o no asistían a clases. Al respecto comentaron:

“[...] de la secundaria de dónde vengo el problema que hubo es que mis profesores se jubilaron y estuvimos varios meses sin clases, que fue inglés e historia. Por eso al principio me costaba mucho en este lugar adaptarme a esas materias.

Los hábitos de estudio influyen en la forma en cómo los estudiantes viven su experiencia escolar, sobre todo, en el primer año de preparatoria. Los alumnos refirieron problemas para adaptarse a las cargas académicas, a las exigencias de sus profesores o para prepararse para un examen. Al respecto se comentó:

“[...] yo no me veía en una biblioteca sentada ahí horas, tratando de escribir o hacer proyectos ... en la secundaria nada más copiabas por ejemplo de Wikipedia pero aquí por eso literal así te den los trabajos aunque sean mil hojas no sé cómo lo hacen pero lo leen[...]”.

## Conclusiones

El análisis de las narrativas da cuenta de cómo en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo se realizan importantes esfuerzos para fortalecer la equidad educativa. Sin embargo, aún queda camino por recorrer. Su modelo de ingreso permite integrar una composición estudiantil diversa, que es reconocida y apreciada por la comunidad universitaria. No obstante, existen limitaciones que podrían ser superadas como el desarrollo de una docencia tradicional, las cargas académicas de los programas de estudio, la forma en la que los profesores perciben a sus alumnos, así como las condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia.

Los estudiantes reflejan un fuerte sentido de pertenencia con la institución; aprecian la diversidad que caracteriza a sus pares y valoran fuertemente la labor docente. La experiencia escolar de los alumnos se nutre por el rol que juega la familia, tanto la biológica como la que forman con sus compañeros, así como de los servicios y actividades extracurriculares que ofrece la institución.

## Referencias bibliográficas:

- Lara, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 1-13.
- Carnoy, M. (2007). Cuba's Academic Advantage. *Center for Latin American Studies, UC Bekerley* , 39-41.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 3 (2), 42-69.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México 2018*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de indentidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* , 4 (6), 83-99.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordades desde las perspectivas de alumnos y estudiantes . *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 1019-1054.
- INEE (2016). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y media superior. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador/Pub/PI/B/114/PIB114.pdf>
- McGee, C., & James, B. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice* , 34 (3).
- Murillo, T. J. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 8-23.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Ciudad de México: Taurus
- Solis, P. (2013) "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México", en *Estudios Sociológicos*, Vol. 31, número extraordinario, pp. 63-95. México.
- Tapia, L. A., & Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos* , XXXVIII (151), 32-54.
- Trujillo, B. R., Ramos, J. M., & Serrano, J. A. (2016). Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (46), 1-18.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF/CIPPEC.

## EQUIDAD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

Sonia González García

Blanca Elizabeth López Silva

**Resumen:** En este documento se presentan reflexiones sobre uno de los principales desafíos en la educación: la equidad, en el marco de los derechos humanos, y las políticas públicas en materia educativa en el Nivel Medio Superior (NMS) en México. Se presentan aportes y reflexiones que visibilizan la equidad en el acceso, desigual distribución de los ingresos, desigualdad social, el contexto escolar, entre otros, con el propósito de contribuir a las definiciones de políticas públicas y estrategias de inclusión a grupos vulnerables y atención a la diversidad (equidad). Así como aquellos que permitan conocer la problemática educativa de los grupos con dificultades para ejercer su derecho a la educación. Se describe cómo las reformas educativas que se han implantado en los últimos diez años han intentado atender a esta problemática y responder a las intenciones del Estado de mejorar la equidad entre la población más desfavorecida. Entre ellas están la del 2008, Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) orientada a atender problemas de cobertura, equidad y calidad; la del 2012, que elevó a nivel Constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la Educación Media Superior (EMS); la Reforma del 2013 la cual reconoció la obligación constitucional de proporcionar una educación que conjugue calidad con equidad y el “Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (2017) que incluye al NMS y donde uno de sus ejes corresponde a la inclusión y a la equidad.

**Palabras clave.** Educación, equidad, derecho, políticas públicas, bachillerato.

## Introducción

La educación es un derecho humano fundamental; promueve la libertad y la autonomía personal. Es fundamental para mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países y un eje clave de desarrollo para fortalecer el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad” (UNESCO, 2010 citado en INEE, 2011). Asimismo, es uno de los principales igualadores sociales, una forma de acceder a una mejor vida y de romper el círculo vicioso de la pobreza (Narro, et Al., 2012); es la herramienta de movilidad social y el vehículo de integración por excelencia cuando una sociedad se propone cerrar las brechas de desigualdad y abatir la pobreza y el único camino para luchar contra la fatalidad social que hace que los hijos de los pobres sean siempre pobres (Savater, 2001:93-102 citado en SEP, 2017).

Aunque en nuestro país el derecho a la educación se circunscribe en el Artículo 3º constitucional, es más una aspiración que una realidad (Narro, et al., 2012), ello profundiza el rezago y la desigualdad. Para garantizar el derecho a la educación, cerrar las brechas sociales y construir una sociedad más incluyente y solidaria se han impulsado distintas reformas y políticas educativas.

## Desarrollo

Las políticas públicas en México y América Latina han intentado enfrentar con intensidades diversas y grados variados de éxito las causas y manifestaciones de las desigualdades educativas. En la II Cumbre de las Américas (1998) en Santiago, Chile, los gobiernos se comprometieron a llevar a cabo “políticas educativas compensatorias e intersectoriales, y a desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja...” (Rivero, 1999).

Una mirada a dichas políticas en las últimas seis o siete décadas permite identificar en la región latinoamericana tres etapas, claramente delineadas según la orientación predominante de las intervenciones (Reimers, 2002 citado en SEP, 2017). Dichas políticas se han ido superponiendo en el tiempo, como una suerte de capas geológicas:

1. La fase de la expansión de las oportunidades educativas. Entre 1950 y 1980 la prioridad fue la ampliación permanente de las oportunidades educativas [...]. El gasto público en educación aumentó significativamente en este periodo.
2. Políticas compensatorias. Se les considera “como un dispositivo preventivo y/o remedial para enfrentar el “rezago educativo” de ciertos sectores de la población” [...] (Aguilar, 2015 citado en SEP, 2017), con el fin de mejorar y dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los más pobres, fortaleciendo la oferta educativa (SEP, 2017: 58). Ponen de relieve los límites de las estrategias de carácter masivo (lo mismo para todos), pero también son elocuentes en cuanto a mostrar las dificultades que existen para incorporar la dimensión subjetiva en los

modelos de gestión de dichas políticas (OEA, 2002 citado en Tedesco, 2004). Procuran focalizar la inversión en poblaciones pobres atendiendo las variables que la investigación internacional ha mostrado que se vinculan con la calidad de los aprendizajes básicos: infraestructura (aulas), material didáctico, capacitación docente y apoyo a la supervisión escolar (Rivero, 1999).

3. Acción afirmativa y discriminación positiva. Entre las acciones emblemáticas de este tipo se encuentran tanto las de elevar el gasto educativo *per cápita* y ofrecer una educación de calidad a los hijos de los más pobres, como la de discriminar positivamente a las escuelas de peor rendimiento. Con la discriminación positiva se trata de dar una educación diferenciada para obtener resultados semejantes (SEP, 2017; Rivero, 1999).

De manera paralela, las preocupaciones sustantivas por la inclusión educativa y la superación de las exclusiones han experimentado una notable evolución en las últimas décadas. Al respecto se identifican tres etapas por las que típicamente atraviesan los países para hacer frente a los problemas de exclusión y desigualdad educativa: segregación, integración e inclusión (Tomasevski, 2002 citado en SEP, 2017).

Las reformas se conciben como un gran cambio de política, un proceso para mejorar el desempeño de sistemas existentes y asegurar una respuesta eficiente y equitativa a los cambios futuros (Berman 1995: 27 citado en Cerna, 2013). A lo largo de diez años el Estado mexicano ha implementado reformas a las políticas educativas (2008, 2012, 2013) en donde los temas de inclusión, equidad y el derecho a una educación de calidad han estado presentes. Sin embargo, Fullan (2000 citado en Cerna, 2013) señala que la reforma como una intervención intencional a través de políticas puede o no generar cambios. En la Tabla 1, se sintetizan estas reformas.

**Tabla 1:** Reformas a las políticas públicas en materia educativa del 2008, 2012 y 2013.

REFORMA EDUCATIVA	CARACTERÍSTICAS
REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) (SEP, 2008)	EL PLANTEAMIENTO CENTRAL ESTÁ ORIENTADO A ATENDER LOS PROBLEMAS DE COBERTURA, EQUITAD Y CALIDAD QUE ENFRENTAN LA EMS MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN E INTEGRACIÓN DE UN SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO (SNB) EN UN MARCO DE DIVERSIDAD.
SE PUBLICA EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF, 2012) EL DECRETO POR EL QUE SE DECLARA REFORMADO EL ARTÍCULO 3º Y EL ARTÍCULO 31 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS: OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.	ESTA REFORMA EXIGE AL ESTADO MEXICANO ESTABLECER UNA POLÍTICA PÚBLICA QUE GARANTICE LA MEJORA DE LA COBERTURA, LA CALIDAD Y LA EQUITAD EN EL ACCESO AL SERVICIO EDUCATIVO, A FIN DE CUMPLIR CON LA OBLIGATORIEDAD DE LA EMS EN EL MEDIANO Y LARGO PLAZOS.  WEISS Y TAPIA (2013: 1186) SEÑALAN QUE ES NECESARIO TOMAR EN CUENTA, EN EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EMS, [...] LA PROBABILIDAD QUE SE PRESENTE —O SE PROFUNDICE— UN DESENCUENTRO ENTRE EL PLANTEAMIENTO DE OBLIGATORIEDAD, CUYO FUNDAMENTO ES LA AMPLIACIÓN DE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA PARA TODA LA POBLACIÓN Y LAS LEGÍTIMAS ASPIRACIONES DE MEJORA SOCIAL DE LAS FAMILIAS Y DE LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES—RURALES, QUIENES VALORAN AL BACHILLERATO COMO MEDIO DE ACCESO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA.
SE ESTABLECE EN EL DOF (2013) EL DECRETO POR EL QUE SE REFORMAN LOS ARTÍCULOS 3º. Y 73 CONSTITUCIONALES.	“EL ESTADO GARANTIZARÁ LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE MANERA QUE LOS MATERIALES Y MÉTODOS EDUCATIVOS, LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, LA INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA Y LA IDONEIDAD DE LOS DOCENTES Y LOS DIRECTIVOS GARANTEN EL MÁXIMO LOGRO DE APRENDIZAJE DE LOS EDUCANDOS” (ART.3º) Y EL ESTABLECIMIENTO DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (ART. 73) (DOF, 2013).  ES OBLIGACIÓN CONSTITUCIONAL PROPORCIONAR UNA EDUCACIÓN QUE CONJUGUE CALIDAD CON EQUITAD (SEP, 2017: 13). [...] AMBAS SON PRIORIDADES FUNDAMENTALES E INSEPARABLES DE LA POLÍTICA Y LA ACCIÓN EDUCATIVAS [...] (OREALC/UNESCO, 2007:1-21 EN SEP, 2017).
MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (SEP, 2017)	SI EL SISTEMA EDUCATIVO NO ES CAPAZ DE ASEGURAR ESTE PROPÓSITO, LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS ACTUARÁN COMO MECANISMO REPRODUCTOR DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES (SEP, 2017).  SE DERIVA DE LA REFORMA EDUCATIVA DEL 2013, ES DECIR, LA FORMA EN QUE SE ARTICULAN LOS COMPONENTES DEL SISTEMA, DESDE LA GESTIÓN HASTA EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR Y PEDAGÓGICO, TIENE COMO FIN ÚLTIMO UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD [...]. LA SEP LO DA A CONOCER Y EXPLICA LA REORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CINCO GRANDES EJES, EL NÚMERO IV HACE ÉNFASIS EN LA “INCLUSIÓN Y EQUITAD” (SEP, 2017).

**Elaboración propia:** con base en DOF, 2017; DOF, 2013; DOF, 2012; SEP, 2008; SEP, 2017:13; Weiss y Tapia, 2013: 1186; OREALC/UNESCO, 2007:1-21 citado en SEP, 2017.

## Aproximaciones a la equidad y los derechos humanos en educación

La equidad educativa sugiere hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental a la educación; implica evitar que el origen social o cualquier otra circunstancia de las personas se conviertan inevitablemente en destino educativo (OECD, 2012 citado en SEP, 2017). Equidad e inclusión son conceptos que suponen el reconocimiento de lo diverso y un ánimo activo para remover los obstáculos que impidan que todas las personas accedan a los beneficios de una educación de calidad (SEP, 2017). Comprende los principios de igualdad y diferenciación. Sólo una educación ajustada a las necesidades individuales, asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de recibir servicios educativos de calidad, para reducir significativamente los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, y hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (OREALC/ UNESCO, 2007:12 citado en SEP, 2017; Rivero, 1999).

La instrumentación de políticas educativas con enfoque de equidad han resultado en un intenso proceso de desconcentración de la oferta, sobre todo en los niveles medio superior y superior (SEP, 2017:169). En la educación media superior se amplió la oferta educativa a través de la creación de distintos tipos de telebachilleratos comunitarios asentados en localidades rurales (SEMS, citado en SEP, 2017), la preparatoria en línea-SEP; la preparatoria abierta y los Bachilleratos Interculturales. Estos servicios atienden a los jóvenes provenientes de hogares con mayores carencias y de grupos tradicionalmente excluidos (SEP, 2017: 71-72).

Pese a estos esfuerzos, el camino por recorrer aún es largo. La diferencia en la calidad es evidente al comparar una escuela rural con una urbana, e incluso una indígena con una rural (INEE, 2016:27 citado en SEP, 2017). De esta manera, la EMS en México, lejos de ser un mecanismo de equiparación de oportunidades, puede llegar a ser un factor que aumenta la brecha de desigualdad social (Székely, 2010). Por ejemplo, Tirado (2004: 144-145 en Villa, 2010) documenta cómo en los exámenes de ingreso a la EMS el contexto sociocultural del estudiante y su familia influye significativamente en el desempeño escolar. Asimismo, se ha referido que a menor ingreso familiar menor es el promedio de aciertos obtenidos” (Villa, 2007 citado en Villa 2010). Ello lleva a suponer que el examen de ingreso beneficia a jóvenes de los grupos sociales más favorecidos, impide la igualdad de oportunidades frente a la escuela y propicia itinerarios escolares que segmentan la educación ofrecida por el subsistema (Villa, 2010).

Tedesco (2004) intenta explicitar el desafío ético de la construcción de un orden social, basado en la igualdad de oportunidades y señalar algunas líneas estratégicas en el campo de las políticas educativas, que traduzcan dicha voluntad. Los datos indican que resulta mucho más importante el capital social y cultural de las familias que su nivel de ingresos. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, que favorezcan un proceso de socialización primaria destinado a promover un adecuado desarrollo cognitivo básico (Esping-Andersen citado en Tedesco, 2004).

Para enfrentar la exclusión y la discriminación, la perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un sistema educativo que atienda de manera adecuada las necesidades específicas de los distintos grupos de población. Esta hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Se concibe como un proceso a través del cual un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos (Padrós, 2009 citado en SEP, 2017). La educación inclusiva valora la existencia de esa diversidad y promueve el trato equitativo; el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin distinción de ningún tipo, contribuyendo por esa vía a enfrentar los procesos de exclusión social que afectan a los grupos y personas en situación de desventaja social (Gutiérrez y Machado, 2004 citados en SEP, 2017).

Tuirán y Hernández (2016) indican que las becas se constituyen en un mecanismo para atraer y retener a los jóvenes de sectores con menores ingresos lo que puede reforzar el papel que desempeña la EMS como palanca de movilidad social.

Para abordar la desigualdad educativa y la exclusión de manera integral es preciso desarrollar políticas sectoriales tanto educativas como sociales y económicas, entre otras. [...] Al sistema educativo y a las escuelas les corresponde remover las barreras que impiden o limitan la equidad en el acceso, permanencia, participación, la calidad de los procesos educativos y en los resultados de aprendizaje. Por su parte, a las políticas económicas y sociales les compete abordar las causas que generan la desigualdad de origen y estructurar estrategias orientadas a transformar las condiciones de vida de los educandos y sus familias (Heróles e Hirmas, 2009: 81-103 citados en SEP, 2017).

Diversos autores e investigaciones coinciden en que la inequidad educativa del sistema educativo en México se evidencia de maneras casi imperceptibles algunos indicadores se observan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Inequidad educativa del sistema educativo en México.**

INDICADORES DE INEQUIDAD EDUCATIVA		
ABANDONO ESCOLAR	REZAGO, EDUCATIVO	INFRAESTRUCTURA
EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN	DISTRIBUCIÓN INEQUITATIVA DE LOS BIENES SOCIALES	DESIGUALDAD DE ORIGEN ECONÓMICO
COBERTURA	FRACASO ESCOLAR	POBLACIÓN MONOLINGÜE
DESEMPEÑO ESCOLAR	ESCOLARIDAD	BAJO RENDIMIENTO
RESULTADOS DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS	EXPANSIÓN DIVERSIFICADA	GASTO EDUCATIVO POR ENTIDAD
DISCAPACIDAD	DESIGUALDAD REGIONAL	

**Elaboración propia:** con base en Quintos, 2015; SEMS, 2015 en SEP, 2017; Villa, 2010, p. 19-20; Schmelkes, 2007 en SEP, 2017; SEP, 2017: 165; INEE, 2015:27 y 2016:108 en SEP, 2017; Narro, 2012; Blanco, 2006: 1-15 en SEP, 2017; Campos, 2016: 35-37 en SEP, 2017; Székely, 2015: 14-15 en SEP, 2017

Respecto al tema de la desigualdad social Reimers y (2000, citado en Quintos, 2018 y en SEP, 2017) Blanco y Cusato (2006:1-15 citado en SEP, 2017) argumentan que la desigualdad social se traspasa generacionalmente a través de cinco procesos educativos diferenciados que contribuyen a hacer que las escuelas reproduzcan la desigualdad social:

1. Las brechas en el acceso a los diferentes niveles educativos entre estudiantes de distinto origen social.
2. El tratamiento desigual a las escuelas.
3. La segregación socioeconómica y cultural que ocurre en las escuelas.
4. El tiempo que los padres dedican a apoyar la educación de sus hijos.
5. La ausencia de un proyecto para promover la justicia social desde la escuela.

Entre las desventajas comunes que enfrentan los grupos más pobres en el sistema educativo [...] destacan la precariedad e incluso la pauperización escolar y las condiciones de infraestructura inadecuadas en las escuelas (Schmelkes, 2010 citado en SEP, 2017).

## Conclusiones

Finalmente, respecto a la implementación de las reformas a las políticas públicas en materia educativa en la Educación Media Superior (EMS) para enfrentar el problema de equidad y derecho a la educación concluimos: respecto a la RIEMS (2008), ésta no logró su cometido de unificar a todas las escuelas que imparten el NMS en un Sistema Nacional Bachillerato y siguen existiendo desigualdades en el acceso a este nivel educativo. Con relación a la reforma del 2012 sobre la obligatoriedad de la EMS se tuvo que recurrir a opciones como el Telebachillerato, Prepa sí, Prepa abierta, entre otras, para ampliar la cobertura porque las opciones de educación presencial no contaban con la infraestructura suficiente para atender con equidad y calidad a toda la población en edad de cursar este nivel educativo. Respecto a la reforma del 2013, derivada del “Pacto por México”, cuyo objetivo era elevar la calidad con equidad, ésta no pudo cumplir con su objetivo de implementación en el NMS ya que “desafortunadamente, las políticas orientadas a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo suscitan, en el ámbito político, menores posibilidades de acuerdo y cooperación dado que invocan decisiones que afectan los intereses de diversos actores. Este tipo de políticas introducen decisiones redistributivas, implican una reorganización sustancial de la labor docente y de la gestión escolar y suponen el cumplimiento de obligaciones relacionadas con la rendición de cuentas (SEP, 2017: 166). Respecto a la implementación del “Modelo educativo: equidad e igualdad” en el 2017, resulta absurdo que después de casi 10 años de la RIEMS y cuatro años de la reforma del 2013 se haga la propuesta pedagógica. Es cierto que es difícil que haya resultados inmediatos en una reforma

educativa, esto requiere tiempo, trabajo, consenso entre los principales actores. Y aunque las reformas tienen aspectos positivos en sus planteamientos sabemos que la nueva gestión de gobierno cancelará la última reforma (2013) y vendrán nuevas propuestas y las preguntas que surgen ante estas situaciones son: “¿Qué se puede hacer para que la educación no contribuya a propiciar exclusión y discriminación y a reforzar la desigualdad? ¿De qué manera la educación puede emerger como un instrumento igualador de oportunidades y de inclusión? ¿A qué tipo de políticas es posible recurrir para lograr esos propósitos?” (SEP, 2017: 54).

Concuerdo con Levin (2003 en SEP, 2017) quien afirma que “Resulta urgente remover las barreras que impiden erradicar toda forma de discriminación, por condición social, étnica, de género, discapacidad, de creencias u orientación sexual”. Cuando se logren reducir las brechas entre los grupos más aventajados y los que no lo son, la educación generará enormes beneficios para la economía, la sociedad y las personas. En el entendido de que “equidad e inclusión” son a la vez, principios y procesos al interior y al exterior de los sistemas educativos, señalamos, a manera de conclusión, tres reflexiones que se estiman relevantes. “La conformación de un sistema educativo guiado por principios de equidad, inclusión y no discriminación no es una tarea sencilla. La equidad debe constituir el eje ordenador del sistema educativo o, si se prefiere, la medida de tendencia que señalará la igualdad en tres momentos diferenciados pero que, en conjunto, conforman una política de calidad integral. Nos referimos al acceso, las condiciones de permanencia y los resultados exitosos, los cuales podríamos llamar niveles de la equidad: Igualdad de acceso; igualdad en la permanencia o supervivencia; igualdad en los resultados de aprendizaje” (Quintos, 2018).

“La equidad e inclusión refieren a un cambio de paradigma. Una educación de calidad con equidad e inclusión es aquella que abandona de manera definitiva las viejas formas de enseñanza y de integración social, puesto que favorece la concurrencia de todos los grupos sociales para integrar una sociedad más homogénea en sus aspiraciones, pero diversa y diferente en su conformación (Idem). Finalmente coincidimos con Gutiérrez (2009) quien plantea la urgente necesidad de reformar las políticas educativas del bachillerato con objeto de transformar socialmente las respectivas escuelas, y reflexiona hacia dónde va la Educación Media Superior en México.

## Referencias

- Cerna, L., (Analista de la OECD) (2013). *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/ceri/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (9 de febrero, 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º. y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Obligatoriedad de la Educación Media Superior)*. México, 1ª Sección, SEP.
- \_\_\_\_\_. (26 de febrero, 2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 30. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV. y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México
- Cutiérrez L., L. (enero-junio, 2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México, *Tiempo de Educar*, 10 (19), 171-204. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de la revista en [redalyc.org](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3113164007) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3113164007>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*, México.
- Narro R., J.; Martuscelli Q. J. y Barzana G. E. (Coord.) (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México, 1ª ed.; Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- Quintos M. M. (28 de febrero de 2018). La equidad: un elemento relegado en la política educativa [Mensaje en un blog], *Nexos*, México, Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1031>
- Rivero, J. (junio, 1999). *Políticas Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/administracion/rivero.htm>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Sistema Nacional Bachillerato: Reforma Integral de la Educación Media Superior*, México, SEMS, CODSAC. Recuperado de [www.cosdac.sems.gob.mx](http://www.cosdac.sems.gob.mx)
- \_\_\_\_\_. (2017). *Modelo educativo: Equidad e inclusión*, México, 1ª ed., Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- Székely P., M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut A. y Giorguli S. (coordinadores), *Los grandes problemas de México*, (pp. 684), México. El Colegio de México.
- Tedesco J. (2004). Igualdad de oportunidades y Política Educativa. En García H., J. (ed.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional Santiago de Chile*. (59-69 ), Recuperado en [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)
- Tuirán, R. y Hernández D. (septiembre, 2016). Desafíos de la educación media superior en México. *Este país, tendencias y opiniones*, (317), México. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacion-media-sup>
- Villa L. L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut A. y Giorguli S. (coordinadores), *Los grandes problemas de México*, v. 7 (271-312), México, El Colegio de México.
- Weiss E. y Tapia G. (octubre-diciembre, 2013). Escuela, trabajo y familia: perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana, , *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1165-1188. México.