



## POLÍTICAS PÚBLICAS Y ACCIONES INSTITUCIONALES PARA LA EXPANSIÓN DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

### **Roberto Rivera del Río**

*Universidad Autónoma Chapingo*  
rivera580@gmail.com

### **Trayectoria de políticas para la expansión de oportunidades en el nivel superior: problemas públicos e intervenciones gubernamentales**

#### **Ana Beatriz Pérez Díaz**

*FLACSO México y UAM Xochimilco*  
anab.pd@gmail.com

#### **Angélica Buendía Espinosa**

*UAM Xochimilco*  
abuendia0531@gmail.com

### **Construcción de aspiraciones y expectativas en la educación superior**

#### **Rodrigo Guzmán Preciado**

*UAM Xochimilco*  
rguzman@correo.xoc.uam.mx

### **La Preparatoria Agrícola de la UACH en el Contexto de las Pedagogías Críticas**

#### **María Joaquina Sánchez Carrasco**

*Preparatoria Agrícola Chapingo, UACH*  
joaquimar08@yahoo.com.mx y msanchez@chapingo.mx

#### **Gabriela Salazar Cervantes**

*Preparatoria Agrícola Chapingo, UACH*  
[c\\_gasa\\_se@hotmail.com](mailto:c_gasa_se@hotmail.com) y [gsalazarc@chapingo.mx](mailto:gsalazarc@chapingo.mx)

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables



## Resumen general del simposio

Uno de los problemas estructurales e históricos de la educación mexicana es la desigualdad. La comprensión de sus dimensiones y efectos han sido ampliamente estudiados en el ámbito

de la investigación educativa. El estudio de la desigualdad educativa posee una complejidad que representa un desafío tanto para la comunidad académica, como para quienes toman decisiones de gobierno e institucionales. Desde 2008, colegas de dos instituciones universitarias desarrollamos un proyecto de investigación e intervención educativa para indagar la incidencia de las políticas y procesos institucionales en las trayectorias escolares de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. A la luz de los años, hemos forjado discusiones teóricas y observaciones empíricas que han enriquecido el debate educativo y han generado perspectivas, inquietudes y preocupaciones que nos motivan a fortalecer esta línea de investigación.

En este camino hemos abordado el estudio de la desigualdad educativa a partir de dos ejes teóricos: desigualdad-meritocracia y, equidad-justicia. En éstos confluyen miradas sociológicas, filosóficas, políticas y pedagógicas que nos han aportado elementos explicativos para comprender las lógicas que sustentan la toma de decisiones educativas, así como su configuración en espacios institucionales, sobre todo, en aquellos que abren sus puertas a las niñas, niños y jóvenes históricamente excluidos.

En este simposio, nos proponemos discutir el fenómeno de la desigualdad educativa desde tres perspectivas: 1) la caracterización de la desigualdad educativa como problema público en el nivel superior y la trayectoria de políticas para la expansión de oportunidades educativas; 2) la conceptualización de aspiraciones y expectativas como posibilidad de análisis de las desigualdades gestadas en la educación superior y; 3) análisis de la función docente en la permanencia o abandono de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo desde las perspectivas de las pedagogías crítica y tradicional.

### **Palabras clave:**

### **Semblanza de los participantes en el simposio**

#### **Roberto Rivera del Río**

Es profesor investigador del Departamento de Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Ingeniero Agrónomo y Doctor en Horticultura por la UACH. Ha sido Subdirector Académico y Director de la Preparatoria Agrícola, Subdirector de Administración Escolar de la UACH. Diseñó y gestionó el proyecto de modelo de selección e ingreso de estudiantes al nivel medio superior de la UACH, publicado en el artículo: Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH, Revista ANUIES; Es coautor de libro: Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad, el caso de Chapingo.

### **Ana Beatriz Pérez Díaz**

Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM Xochimilco y candidata a Doctora en Investigación en Ciencias Sociales por la FLACSO México. Ha sido profesora en diversas instituciones públicas y privadas. Desde 2015 se desempeña como docente e investigadora en el Departamento de Producción Económica de la UAM Xochimilco. Sus líneas de investigación son políticas públicas para la educación superior y, desigualdad y equidad en la educación media superior y superior. su publicación más reciente, hecha en coautoría, se titula: “Entre la desigualdad y la meritocracia: Rutas y huellas de la equidad. El caso de Chapingo”.

### **Angélica Buendía Espinosa**

Es profesora investigadora Titular C de tiempo completo en el Departamento de Producción Económica de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Doctora en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación. 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”. Es miembro del SNI, nivel II. Participa en diversas redes de académicas a nivel nacional e internacional. Fue presidenta del COMIE 2018-2019. Cuenta con más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libros y artículos de investigación y difusión. Su obra es referencia en los estudios sobre la educación superior y las universidades.

### **Abril Acosta Ochoa**

Doctora en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco, maestra en Sociología por la UAM Azcapotzalco y licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I y profesora con perfil deseable por el PRODEP para el periodo 2022-2024. Ha publicado diversos trabajos en revistas indexadas y capítulos de libro arbitrados en las líneas de investigación de su interés: las políticas para educación superior; la carrera y la profesión académica; así como las condiciones y procesos de trabajo en universidades públicas y privadas.

### **Rodrigo Guzmán Preciado**

Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación por la Universidad Autónoma metropolitana Unidad Xochimilco y Especialista en Sociología de la Educación Superior por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco. Ha sido profesor del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X. En el año 2018 recibió la medalla al mérito universitario por

parte de la UAM-X. La línea de investigación que desarrolla es sobre: Desigualdad, políticas públicas, evaluación y acreditación y diseño curricular en Instituciones de Educación Superior.

### **María Joaquina Sánchez Carrasco**

Licenciada en Sociología por la UNAM, Maestra en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y Dra. en Educación Agrícola Superior (UACH). Profesora de Tiempo Completo de la UACH. Integrante del Seminario sobre desigualdad en la educación media superior y superior desde 2018. Líneas de investigación: educación y saberes ambientales; evaluación curricular y desigualdad educativa. Publicaciones recientes: 1) Formas de violencia que forman parte de la subjetivación: El caso de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (2023). 2) Emociones y afectos vinculados al aprendizaje de las matemáticas entre estudiantes de nivel propedéutico (2022).

### **Gabriela Salazar Cervantes**

Es Ingeniera Química (UAM Azc) y Maestra en Ciencias Químicas (IQ, UNAM)), cuenta con un Diplomado en Historia de Química Mexicana (IQ, Sociedad Química de México) y otro en Didáctica de las Ciencias Experimentales (ILCE). Es Profesora Investigadora TC en la UACH donde divide su labor de investigación entre la Investigación de su especialización académica y la Investigación Educativa Líneas de investigación: Productos Naturales, Didáctica de la Química y la Exclusión e Inclusión en la Educación. Los productos de sus investigaciones se han presentado en diversos foros del ámbito de estudio. Autora y co-autora de dos artículos científicos y dos capítulos de libro.

## TRAYECTORIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EXPANSIÓN DE OPORTUNIDADES EN EL NIVEL SUPERIOR: PROBLEMAS PÚBLICOS E INTERVENCIONES GUBERNAMENTALES

**Ana Beatriz Pérez Díaz**

**Angélica Buendía Espinosa**

### Resumen

Este trabajo analiza la trayectoria de la política para la expansión de oportunidades en el nivel superior. Con base en un análisis textual de organismos internacionales, del gobierno mexicano y de la literatura en la materia se caracteriza el problema público de la desigualdad en el acceso a la educación superior (DAES) y se analiza la trayectoria de políticas para la expansión de oportunidades educativas en este nivel educativo en las últimas dos décadas. Este abordaje se acompaña de una mirada teórica de los estudios de políticas, misma que reconoce el carácter complejo de los problemas públicos, así como los entramados políticos que inciden en el diseño de las intervenciones.

Palabras clave:

Desigualdad educativa, políticas públicas, equidad educativa, igualdad de oportunidades

### Introducción

Un punto de partida en las investigaciones de política pública es la comprensión y definición del problema público. La DAES es un problema caracterizado por su ambigüedad, complejidad y divergencia en su tratamiento, así como por la diversidad de valores y creencias que interactúan en su comprensión, definición y alternativas de solución (Head 2022). Entre sus rasgos se encuentran su interdependencia (forma parte de un sistema de problemas), inestabilidad (sus circunstancias, causas y efectos se transforman constantemente), subjetividad (se definen según creencias, valores e intereses), oscuridad (desafíos en su comprensión) y, resistencia (las dificultades para solucionarlo) (Méndez, 2020). Su construcción integra también elementos técnicos que contribuyen a dimensionarlo, así como a identificar a la población que sufre los estragos del problema.

La definición del problema es un punto nodal en el diseño de las políticas; es la base para plantear sus soluciones. En este proceso distintos actores deciden las alternativas de políticas, su contenido, narrativa simbólica y normativa, así como las herramientas en su implementación. Asumimos que en las últimas dos décadas las políticas para contrarrestar a la DAES se han diseñado bajo la lógica de la igualdad de oportunidades con interacciones que fluyen entre

visiones compensatorias, meritocráticas y universalistas (Fernández 2003). Estas intervenciones plantean la expansión de oportunidades bajo los principios de equidad, calidad e inclusión.

Además de la definición del problema, otra cuestión central es la construcción de las trayectorias de las políticas; permite explicar la configuración de las intervenciones a partir de procesos sociohistóricos. A su vez, esta historia se recupera para identificar qué, de lo que se ha hecho (o no se ha hecho) contribuye a diseñar una mejor alternativa (Del Castillo and Dussauge 2020).

Este trabajo se divide en dos partes. En la primera se desarrolla una caracterización general del problema público de la DAES; se refieren sus causas, efectos, dimensiones y reconocimiento en la agenda pública. En la segunda se analiza la trayectoria de las políticas para la expansión de oportunidades en el nivel superior en tres momentos: a) equidad y calidad; b) inclusión y, c) derecho humano a la educación superior (DHES). El análisis posee una aproximación empírica que se construye con base en un análisis textual de documentos de políticas como el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación, documentos diagnósticos y Reglas de Operación de programas presupuestarios.

## Desarrollo

Caracterización del problema público de la desigualdad educativa en el nivel superior

Un elemento central en la definición del problema público corresponde a la identificación de sus causas. Con base en lo establecido en los documentos de políticas de organismos internacionales y nacionales, así como por especialistas en el campo, identificamos seis causas directas asociadas a la DAES: 1) incremento de la demanda en educación superior (Rodríguez 1998; UNESCO 1998); 2) expansión no regulada de los sistemas de educación superior (CEPAL y UNESCO 1992); 3) diversificación institucional con oferta diferenciada según estrato socioeconómico de estudiantes (Lever 2019; Miller and De Garay 2015); 4) reducción e incertidumbre en el financiamiento público educativo (Mendoza 2022); 5) dificultades para transitar de la educación media y media superior a la educación superior (Silva Laya 2012) y; 6) dificultades para articular y planear el desarrollo de los sistemas de educación superior.

Estas causas generan distintos efectos que se plantean en función de las expectativas de la educación superior; observamos los siguientes: a) efectos económicos caracterizados por las dificultades de los jóvenes para incorporarse al mercado de trabajo y, en consecuencia, obstaculizar la posibilidad de incrementar sus ingresos (OCDE 2019); b) efectos políticos y sociales que contravienen la dignidad de las personas y los desplazan como sujetos de derecho y; c) efectos académicos cuya máxima expresión son el rezago educativo y el abandono escolar.

Asimismo, la comprensión del problema de la DAES sugiere capturar su multidimensionalidad; se identifican cuatro manifestaciones: regionales, étnicas, económicas y por condición de discapacidad. Las desigualdades regionales se manifiestan en brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas. La cobertura promedio en el país es de 40.9%. Sin embargo, en

entidades federativas como Oaxaca, Chiapas y Guerrero la cobertura es dos veces menor que en Nuevo León, Sinaloa y Puebla (SEP 2021). Las brechas por condición étnica se palpan en la baja participación de jóvenes indígenas en este nivel educativo; sólo el 17.2 por ciento de los jóvenes hablantes de lengua indígena entre los 18 y los 22 años asisten a una universidad, a diferencia del 40% de la población restante (CONEVAL 2022). Las brechas económicas se expresan en la baja presencia de jóvenes provenientes de los deciles de ingresos más bajos en la educación superior; sólo el 4.9% del alumnado inscrito en el nivel profesional proviene del decil más pobre (SEP, 2023). Finalmente, mientras que el 21.9 por ciento de la población nacional de 15 a 59 años tiene estudios superiores, sólo el 10.8 por ciento de la población con discapacidad posee este beneficio (Gobierno de México y CONAPRED, 2017).

Las problemáticas asociadas a la DAES se incorporan en la agenda de políticas desde la década de 1970, en el marco del impulso a la planeación nacional. Se reconocieron los desafíos relacionados con el incremento de la matrícula estudiantil, la descentralización de los servicios de educación superior, el abandono y, la inequidad en la asignación de subsidios a las IES de las entidades federativas (ANUIES 1978). Doce años más tarde, en el contexto de un gobierno que llamaba a la modernización y a la integración de la economía mexicana a los mercados globales, se hacía referencia al proceso de democratización de la enseñanza que experimentaba el sistema universitario mexicano como resultado de la incorporación de poblaciones de diversos estratos; se indicaba el deterioro de la calidad educativa como un efecto de este fenómeno (Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944, 1990).

Sin embargo, el reconocimiento de esta problemática adquiere mayor relevancia al iniciar el gobierno foxista. En esos años el reto de la política fue el incremento de la cobertura, la calidad, la equidad en el acceso y, la distribución territorial de las oportunidades educativas. Con Enrique Peña Nieto, además de hacer explícita la relevancia de la equidad, se incorporaron elementos relacionados con la inclusión educativa. En la actualidad, el énfasis se centra en cumplir el derecho humano a la educación superior con base en los principios de obligatoriedad, gratuidad y excelencia. Cabe destacar que este reconocimiento ha ido de la mano con las líneas planteadas desde los organismos internacionales, particularmente, las referentes al cumplimiento del ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

### **La trayectoria de la política para la expansión de las oportunidades en el nivel superior**

Este apartado analiza la trayectoria de las políticas para la expansión de oportunidades en el nivel superior como solución a la problemática de la DAES. Se argumenta que el diseño de estas intervenciones se ha fundamentado en la lógica de la igualdad de oportunidades con alcances que interactúan entre lo compensatorio, lo meritocrático y lo universal (Fernández 2003). La trayectoria refleja un diseño de políticas fundamentado en tres principios orientadores: 1) equidad y calidad; 2) equidad, calidad e inclusión y; 3) derecho humano a la educación superior (DHES). Éstos se fundamentan en discusiones originadas en el campo de la filosofía política

y la sociología de la educación que asumen y visualizan en la equidad un principio de justicia social (Buendía, 2021).

### *Una política para la equidad y la calidad*

Al iniciar el S. XXI y en el contexto de la transición democrática, el gobierno de Vicente Fox impulsó un discurso a favor de la equidad y la igualdad de oportunidades para incentivar una política social cuyo diseño considerara estos principios en pro de un desarrollo sostenible, pleno e integral de la población. En este contexto, los retos para la educación superior se definieron en términos de: a) acceso, equidad y cobertura; b) calidad y; c) integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Con esta base se pusieron en marcha distintos programas presupuestarios: 1) Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES); 2) Programa Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES) (instaurado desde 1990); 3) Programa Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA); 4) Fondo de apoyo a la Calidad para los Institutos Tecnológicos Federales (FACITF); 5) Servicios de Educación Superior y Posgrado (SESP); 6) Subsidios para organismos descentralizados estatales (SODE); 6) Ampliación de la oferta educativa en el nivel superior (AOENS); 7) Fondo para la consolidación de las Universidades Interculturales (FCUI); 8) Fondo para ampliar y diversificar la oferta educativa en educación superior (FADOE); 8) Becas universitarias y de nivel medio superior (BUEMS) y; 9) Fondo para elevar la calidad de la educación superior (ECES). En su conjunto, éstos buscaron atender los problemas de equidad, calidad e infraestructura del SES, sus instituciones y actores, principalmente los estudiantes. Algunos problemas públicos que buscaron resolver estas intervenciones fueron:

- PRONABES: Estudiantes de educación básica, media superior y superior interrumpen sus estudios, por lo cual no se logra la permanencia y el egreso de la población estudiantil.
- SESP: La población matriculada en educación superior y posgrado no accede a servicios educativos de calidad.
- SODE: Demanda creciente de servicios de educación pública media superior y superior de los estados.
- FCUI: Insuficiente infraestructura y equipamiento de las universidades tecnológicas que ofrecen el programa de nivel 5A (Ingenierías y Licenciaturas).
- FADOE: Desequilibrios existentes en la matrícula por nivel de estudios, área del conocimiento y distribución geográfica.

Con base en información de la Cuenta Pública, se observa que la mayor parte del presupuesto se concentró en el SESPS y el SODE. En promedio, el presupuesto anual ejercido por el SESPS desde el 2008, año de su creación y hasta 2012 fue de \$27,838 mdp, mientras que el del SODE para el mismo periodo fue de 47,033 mdp. Esto contrasta con el presupuesto ejercido por el



PRONABES entre 2000 y 2012, mismo que ascendió a 1,085 mdp. tanto el SESPS como el SODE implican transferencias directas a las instituciones universitarias (SHCP 2022).

Además de estos programas, en estos años se impulsó la creación de dos proyectos educativos: las universidades interculturales (UI) y las universidades politécnicas. Las UI tenían como antecedente las exigencias planteadas en los Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en firmados en 1996 (Lehman 2014). Esta demanda se recuperó con el objetivo de ofrecer una opción educativa de calidad a la población indígena tradicionalmente marginada (Casillas y Santini, 2009). Por su parte, las universidades politécnicas fueron creadas en el año 2002 con el propósito de desarrollar un modelo que fortaleciera el aprendizaje mediante situaciones reales, reflejadas en los contenidos de los programas y su desarrollo pedagógico.

Como puede observarse, los problemas públicos se asociaron al abandono escolar, las dificultades para acceder a una oferta educativa de calidad, así como la insuficiente infraestructura. La puesta en marcha de estos programas y acciones se reflejó en un incremento de la tasa bruta de cobertura para ubicarse en 35 por ciento, se logró frenar el crecimiento del sector privado, se incentivó el desarrollo de la educación tecnológica, así como la desconcentración territorial. Sin embargo, fueron logros limitados toda vez que no se modificó la distribución socioeconómica en el acceso a la educación superior ni en el beneficio de las becas, pues los grupos poblacionales más pobres tuvieron menor posibilidad de ingresar a un aula universitaria (Rodríguez y Márquez, 2011). Además, se ampliaron las brechas de cobertura entre las entidades federativas (Mendoza 2015) y persistieron los problemas de calidad según la configuración institucional de las IES y su capacidad de respuesta para hacerse de recursos presupuestarios.

### *La incorporación de la inclusión educativa*

En el marco de una propuesta gubernamental centrada en el fortalecimiento de la productividad y la competitividad, el gobierno de EPN estableció dos ejes orientadores para el diseño de políticas para la expansión de oportunidades en el nivel superior: 1) calidad y pertinencia y; 2) cobertura, inclusión y equidad. El primero planteó mecanismos para el aseguramiento de la calidad y el fortalecimiento de la infraestructura educativa. El segundo se orientó a la planeación del sistema educativo para eficientar la cobertura, reducir el abandono escolar y eliminar barreras en el acceso y permanencia de grupos vulnerables. Esto implicaría la creación de nuevos servicios educativos, la ampliación de los existentes, el aprovechamiento de la capacidad instalada y el incremento de los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja (Gobierno de la República, 2013).

Este gobierno mantuvo algunos programas de los sexenios pasados como el SESP y el SODE, modificó la denominación del PRONABES y eliminó los fondos para el fortalecimiento de la calidad. Asimismo, creó el Programa para la Expansión de la educación media superior y superior (EEMSyS) y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). Éstos buscaron contrarrestar problemas como: a) bajos niveles de matriculación en las instituciones públicas de educación media superior, formación para el trabajo y superior y; b) las instituciones de

educación básica, media superior y superior enfrentan problemas para atender a la población en situación vulnerable (población indígena, migrante, con discapacidad y (o aptitudes sobresalientes) que presentan dificultades para ofrecer los servicios educativos, así como insuficiencia en la infraestructura y equipamiento.

Como ocurrió en los sexenios panistas, la orientación presupuestal se destinó al SESP y el SODE. Entre 2014 y 2018 el EEMSyS ejerció en promedio 2,740 mdp anuales, mientras que para el PIEE fue de 413 mdp. Asimismo, en el ejercicio fiscal 2017 se observan reducciones importantes para estos programas; el presupuesto ejercido por el EEMSyS decreció en 92% respecto al ciclo presupuestal anterior y, el PIEE tuvo una reducción del 52 por ciento (SHCP 2022).

En términos de los resultados, se observa un incremento en la cobertura de casi 5 puntos porcentuales respecto al sexenio anterior para alcanzar el 39.7%; este valor se colocó por debajo de la meta planteada por tres décimas. Si bien es cierto que se había logrado reducir el ritmo de crecimiento de las instituciones privadas, tanto con Calderón como con EPN, en promedio, en cada año fueron creadas 12 instituciones públicas y 83 particulares. Además, persisten los pendientes en la equidad de la cobertura, entre las entidades federativas y grupos históricamente excluidos.

### *El derecho humano a la educación superior*

A diferencia del discurso liberal-económico construido desde la década de 1990 en torno al aprovechamiento de los beneficios de la globalización y de la educación como palanca para una plena inserción a la misma, el discurso del gobierno actual se centra en el bienestar de las mayorías con una intervención estatal que contribuya a moderar las desigualdades sociales. La idea de un desarrollo para el bienestar se planteó como la construcción de la modernidad desde abajo, entre todos y sin excluir a nadie (Presidencia de la República 2020). Este cambio se refleja en la asociación que se hace entre la igualdad de oportunidades y el régimen neoliberal; la noción de oportunidades se asume como una circunstancia azarosa que se le presenta a un afortunado entre muchos y que puede o no ser aprovechada; se prone transitar hacia una noción de derechos pues son inherentes a las personas, irrenunciables, universales y de cumplimiento obligatorio (DOF 2020).

Este gobierno reconocen dos problemáticas asociadas a la expansión de oportunidades: 1) las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no disponen de oportunidades educativas equitativas e inclusivas, lo cual incide en su bienestar y en el desarrollo del país y; 2) las y los estudiantes en México no reciben una educación de calidad, relevante y pertinente en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional que favorezca su desarrollo humano integral. Para atenderlas se definieron objetivos prioritarios: 1) garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral; 2) garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante; 3) generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje y; 4) fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad.

En esta línea, en abril de 2021 se aprobó la Ley General de Educación Superior LGES cuyo objeto es dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior mediante la cobertura universal (con equidad y excelencia) y, la gratuidad. Para lograr estos propósitos se han puesto en marcha cuatro programas: Jóvenes Escribiendo el Futuro (JEF), Programa de Becas Elisa Acuña (PBEA), Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE) y, Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG); los problemas públicos planteados en sus diseños son:

- JEF: La población estudiantil inscrita en una IPES considerada con cobertura total, o cualquier otra IPES en las que los/as alumnos/as cumplan con los requisitos establecidos presentan dificultades para permanecer en ellas y concluir sus estudios este tipo educativo.
- PBEA: Alumnos/as, egresados/as y/o personal docente, personal académico y profesores/as – investigadores/as y/o personal con funciones de dirección (directores/as) de instituciones de media superior y/o superior del Sistema Educativo Nacional, no permanecen, no egresan, no realizan el servicio social, no logran la superación académica, no se capacitan y/o no realizan investigación.
- UBBJG: La exclusión de la educación superior afecta las posibilidades de desarrollo de comunidades y municipios.

De igual forma, se plantea una nueva configuración de la trayectoria de políticas al incorporar el DHES. Desde esta visión, el diseño de los programas implementados busca focalizarse en la atención de grupos históricamente excluidos. Ejemplo de ello es la prioridad que se da al alumnado adscrito a una institución pública de cobertura total (UI, UBBJG, Escuelas Normales Rurales, entre otras) en el programa JEF. Además, se continúa con la lógica de creación de nuevas instituciones universitarias. Sin embargo, la propuesta de la denominada Cuarta Transformación a través de las UBBJG carece de componentes estructurales para desarrollar la función social de la universidad tal y como se refiere en la LGES al operar en condiciones paupérrimas y opacas. De igual forma, se presentan desafíos importantes para lograr la gratuidad de la educación superior al no observar un compromiso presupuestal ni de la federación ni de las entidades federativas.

### Conclusiones:

Esta breve aproximación a la definición del problema de la DAES y a la trayectoria de políticas permite realizar algunas reflexiones. En primer lugar, es necesario reconocer la complejidad de la DAES en términos de las creencias ideológicas y valorativas que poseen los actores que participan en el diseño de las intervenciones, en la heterogeneidad de los grupos históricamente excluidos, en las tendencias globales para la educación superior, en las fases que integran las trayectorias escolares, así como en los distintos tipos de interacción que se establecen entre la federación y las entidades federativas y los diferentes niveles educativos. En segundo término,

se observa que la narrativa que se construye alrededor de las políticas es una oportunidad para explicar su diseño y configuración; si bien los principios de equidad, inclusión, calidad y derecho a la educación están íntimamente relacionados con la noción de igualdad de oportunidades, su alcance en términos de las acciones de políticas puede diferir según los objetivos de los programas, la definición y cuantificación de sus beneficiarios, el número de actores que participan en su operación y, los recursos necesarios para una implementación efectiva. Como tercera y última reflexión, queda una sensación de desesperanza dada la persistencia de las brechas regionales y grupales en el acceso a la educación superior, así como en las dificultades para ofrecer una oferta educativa de calidad. Al respecto, consideramos que la expansión del sistema universitario requiere, necesariamente, regular la creación de nuevas instituciones privadas y públicas; se esperaría que espacios como el Consejo Nacional para la Educación Superior y las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior se constituyan contribuyan a forjar voluntades políticas que rebasen aspiraciones e intereses partidistas en beneficio de la juventud mexicana.

### Referencias bibliográficas:

- ANUIES. 1978. *La Planeación de La Educación Superior En México*. Puebla.
- Buendía, A. 2021. "Camino y Batallas Para La Equidad En La Educación Superior Mexicana: Veinte Años de Políticas y Un Desafío Latente." *Educación Superior y Sociedad* 33(1):262-95.
- Casillas, M., y Laura S. 2009. *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. SEP, Secretaría de Educación Pública, CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Del Castillo, G., y Dussauge, M. 2020. "Introducción." Pp. 7-24 in *Enfoques teóricos de políticas públicas: desarrollos contemporáneos para América Latina*, edited by FLACSO México. Ciudad de México.
- CEPAL, y UNESCO. 1992. *Educación Y Conocimiento : Eje de La Transformación Productiva Con Equidad*. Santiago de Chile: CEPAL / UNESCO.
- CONEVAL. 2022. *Educación Para La Población Indígena En México: El Derecho a Una Educación Intercultural y Bilingüe*.
- DOF. 1990. *Programa Nacional Para La Modernización Educativa 1990-1944*. México: Diario Oficial de la Federación.
- DOF. 2020. *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Ciudad de México.
- Fernández, María. 2003. "Política Educativa, Igualdad de Oportunidades y Pensamiento Político." Pp. 31-58 in *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata y francesa*.
- Gobierno de la República. 2013. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.
- Gobierno de México, and CONAPRED. 2017. *Enadis 2017. Resultados Sobre Personas Con Discapacidad*. Ciudad de México.

- Head, B. 2022. *Wicked Problems in Public Policy Understanding and Responding to Complex Challenges*.
- Lehman, D. 2014. "Convergencias y Divergencias En La Educación Superior Intercultural En México." *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* .
- Lever, L. 2019. "La Configuración de La Educación Superior Clasifica a Las y Los Universitarios y Afecta Sus Oportunidades Educativas." *Revista Mexicana de Investigacion Educativa* 24(81):615–31.
- Méndez, J. 2020. "II. Problematización o de Por Qué Hay Que Tener Cuidado Con Lo Que Se Desea." Pp. 74–133 in *Políticas públicas. Enfoque estratégico para América Latina*.
- Mendoza, J. 2015. "Ampliación de La Oferta de Educación Superior En México y Creación de Instituciones Públicas En El Periodo 2001-2012." *Universia* VI(16):3–32.
- Mendoza, J. 2022. *La Educación Superior En México : Expansión, Diversificación y Financiamiento En El Período 2006-2021*. Primera edición. edited by I. de I. sobre la U. y la E. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Miller, D., y De Garay, A. 2015. "Dos Temas Cruciales Para La Agenda Mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión." *Propuesta Educativa* (3):75–87.
- OCDE. 2019. *El Futuro de La Educación Superior En México: Fortalecimiento de La Calidad y La Equidad*. Paris.
- Presidencia de la República. 2020. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.
- Rodríguez, R. 1998. "Expansión Del Sistema Educativo Superior En México 1970-1995." Pp. 1–33 in *Tres décadas de políticas del Estado en la educación Superior*. Ciudad de México.
- Rodríguez, R., y Márquez, A. 2011. "Las Políticas de Acceso a La Educación En La Primera Década Del Siglo XX. Elementos Para El Debate Sobre La Orientación de La Política Social En Educación: Entre El Universalismo y Focalización." Pp. 1–11 in *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. 2021. *Sistema Educativo de Los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2020-2021*.
- SEP. 2023. *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. Ciudad de México.
- SHCP. 2022. "Informes de La Cuenta Pública." *SHCP*.
- Silva, M. 2012. *El Primer Año Universitario Entre Jóvenes Provenientes de Sectores de Pobreza: Un Asunto de Equidad*. Ciudad de México.
- UNESCO. 1998. *Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. La Educación Superior En El Siglo XXI. Visión y Acción*. París.

## CONSTRUCCIÓN DE ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Rodrigo Guzmán Preciado**

**Abril Acosta Ochoa**

### Resumen

El siguiente trabajo abordará la conceptualización de aspiraciones y expectativas, como posibilidad de análisis de las desigualdades que se gestan en la educación superior (ES) en el marco de la meritocracia. Asimismo, el acercamiento teórico permitirá reflexionar sobre la importancia de diferenciar las aspiraciones de las expectativas de las juventudes diversas que estudian ES, las primeras como fantaseo y las segundas como metas con objetivos y planes a futuro. Dado lo anterior, si las instituciones de educación superior (IES) y las políticas públicas contribuyen al tránsito de aspiraciones a expectativas quizá se lograría contribuir en la disminución de las desigualdades.

Palabras clave:

Aspiraciones, expectativas, desigualdades, meritocracia.

### Introducción

Los objetivos de este trabajo son: 1) Conceptualizar y diferenciar el significado de aspiraciones y expectativas en el contexto de la Educación Superior (ES); 2) Identificar la relación entre aspiraciones y expectativas en el contexto meritocrático de la ES; y 3) Argumentar que las aspiraciones y expectativas pueden posibilitar el análisis de las desigualdades en ES, en el marco de la educación con equidad. Para lograr esclarecer los objetivos anteriores es necesario plantear las siguientes preguntas: ¿Qué significa aspiración y expectativas en estudiantes diversos de educación superior? ¿Cómo surge la meritocracia? y ¿Cómo se relaciona el discurso meritocrático en la construcción de aspiraciones y expectativas de los jóvenes que desean acceder a la ES y en las de los que estudian ES en un contexto social con desigualdades? También, con las preguntas anteriores se pretende guiar la posibilidad de analizar cómo las aspiraciones y expectativas de los jóvenes estudiantes de ES se forman desde antes de entrar a alguna IES, y cómo se llegan a modificar al ingresar y permanecer en la ES. La finalidad de esclarecer y relacionar dichas preguntas en un plano teórico y empírico, es para posibilitar una propuesta a futuro que se oriente a que las IES apoyen a las y los estudiantes para lograr construir un itinerario que le dé sentido a su trayectoria en los estudios superiores.

## Desarrollo

### Aspiraciones y expectativas

Uno de los trabajos más significativos para la comprensión de las aspiraciones de las juventudes, desde una perspectiva teórica, es el de Leslie Morrison Gutman (2007) "Determinants of aspirations". La autora señala que los jóvenes que creen que tienen la capacidad de lograr sus aspiraciones, atribuyen su éxito al trabajo duro (discurso meritocrático), en lugar de la suerte o el destino, por lo que tienden a tener aspiraciones más altas. En cuanto a si las aspiraciones conducen a mejores resultados: en general, aquellos que tienen, o cuyos padres tienen, altas aspiraciones tienen mejores resultados, incluso teniendo en cuenta los factores individuales y familiares, pero esto no es un efecto universal. Hay algunos grupos para quienes las altas aspiraciones no conducen a mayores logros, esta afirmación hay que considerarla bajo el contexto de que los jóvenes que tiene mayores aspiraciones provienen de grupos socioeconómicamente bajos, o de alguna minoría desfavorecida, por lo que cualquier mejora respecto a sus padres o generación anterior podrá ser considerada como "éxito". En el logro de las aspiraciones pueden intervenir las escuelas, las cuales pueden desempeñar una función en la realización de las aspiraciones, de modo que el apoyo que brindan se vuelve más importante cuando los recursos familiares son limitados. Más tarde, los jóvenes necesitan un fácil acceso a consejos y orientación, así como de la participación de profesionales o voluntarios. La participación en actividades positivas promovidas por las IES también puede proporcionar importantes experiencias de socialización que fomentan altas aspiraciones.

En cuanto ¿Quién tiene altas y bajas aspiraciones? Existe una fuerte relación entre la aspiración de los padres por sus hijos y la de los propios hijos. Esto se refleja en los patrones de aquellos que tienen aspiraciones altas y bajas. Ingresos y estatus socioeconómico: los padres con menos recursos financieros tienden a tener aspiraciones más bajas para sus hijos, y los jóvenes de entornos socialmente desfavorecidos tienden a tener aspiraciones más bajas que sus pares más favorecidos. A su vez el grupo étnico de origen "los padres de la mayoría de los grupos étnicos minoritarios generalmente tienen aspiraciones más altas para sus hijos que los padres británicos blancos, mientras que los jóvenes de estos grupos tienen aspiraciones más altas que sus padres británicos blancos (Strand, 2007 en Morrison: 2007); el género: "las niñas tienen constantemente mayores aspiraciones que los niños y recientemente se ha observado preocupación por las bajas aspiraciones de los hombres de la clase trabajadora (Schoon, Martin y Ross, 2007 en Morrison, 2007)", y la edad donde en general, las aspiraciones de los niños disminuyen a medida que maduran, en parte debido a una creciente comprensión del mundo y lo que es posible, en parte restringido o dirigido por elecciones y logros anteriores, y en respuesta a un entorno académico que se vuelve cada vez más competitivo. (Morrison, 2007),

¿Cuál es la importancia de las aspiraciones en el contexto político actual? se reconoce la importante función que los trabajadores juveniles u orientadores pueden desempeñar aquí, en particular para los jóvenes desfavorecidos: "el apoyo y la motivación que (los jóvenes) reciben

de otros adultos, tanto trabajadores juveniles profesionales como voluntarios, pueden cambiar la vida, al proporcionar nuevos modelos.

Un trabajo que permite hacer una mejor distinción entre los términos expectativas y aspiraciones es el de Beckert, Jens (2012) *Capitalism as a System of Contingent Expectations: Toward a Sociological Microfoundation of Political Economy*, a pesar de que él parte del ámbito económico, es importante no perder de vista que la meritocracia y su discurso, en este texto, se relacionan con aspiraciones y expectativas económicas y de movilidad social. El autor menciona que las expectativas se basan en lo indeterminado, por lo tanto, es contingente la interpretación de las situaciones que enfrentan los actores. Esto desvía la atención hacia la “gestión de expectativas” como un elemento crucial de la actividad económica y hacia los fundamentos institucionales, políticos y culturales de las expectativas. Es sobre la base de las expectativas que se realizan o se privan las actividades económicas. En condiciones de incertidumbre, las expectativas y las decisiones basadas en ellas no están determinadas por condiciones objetivas, sino que son el resultado de las interpretaciones de los actores de la situación en el contexto de las estructuras institucionales, las plantillas culturales y las redes sociales prevalecientes. La noción de expectativas contingentes expresa que “el futuro es un lienzo ambiguo capaz de múltiples interpretaciones” (DiMaggio 2002: 90 en Beckert: 2012). Como consecuencia, el desarrollo de la economía depende fundamentalmente de la gestión de las expectativas; motivar las decisiones de los actores al dar forma a sus expectativas y al dar forma a las estructuras sociales y políticas subyacentes a estas expectativas, se convierte en una de las principales tareas de los políticos y un objetivo principal de los actos en el campo de la economía. Los imaginarios son expectativas que permiten a los actores ir más allá de los patrones y categorías de pensamiento heredados, al llevarlos a un mundo en el que se supera la realidad dada y se considera uno diferente (Bronk 2009: 201; Tappenbeck 1999: 53 en Beckert: 2012).

Las expectativas en contexto de incertidumbre se fundan en ficciones, esto es, imaginarios de estados futuros del mundo que proveen orientación en el proceso de toma de decisiones, a pesar de la incertidumbre inherente a la situación. Según el autor no es necesario que sean reales, sino convincentes. Su principal utilidad reside en que crean confianza y proveen buenas razones para actuar con referencia a un futuro incierto, ya que permiten actuar como si los imaginarios sobre el futuro fueran presentes, es decir, como si: a) el futuro fuera a ser como se lo pensó y b) los objetos tuvieran las cualidades simbólicas adscriptas. Pero al mismo tiempo las expectativas ficticias son fuente de incertidumbre, porque la variedad de posibles imaginarios futuros supone abundancia de alternativas, algunas en vías impredecibles (Beckert 2013: 222).

Las expectativas ficcionales resaltan el carácter no teleológico de la acción y la creatividad de los actores. Respecto de la crítica a la concepción teleológica, plantea que los imaginarios y los cursos de acción emergen en un proceso en el cual fines y medios se condicionan mutuamente, con base a las experiencias sobre la situación, su interpretación por parte de los actores y las estructuras de poder existentes. El cálculo emerge cuando los actores buscan pruebas de la validez de sus imaginarios en los que basan sus decisiones. Por su parte, las estructuras sociales



entran al proceso al configurar los imaginarios mediante marcos cognitivos e instituciones que apoyan determinados imaginarios. Esto permite observar que los imaginarios están socialmente anclados y no son construcciones puramente individuales (Beckert, 2012).

En síntesis los que jóvenes de familias de bajos ingresos tienden a tener aspiraciones educativas más bajas que sus pares más favorecidos esto se vincula al discurso de la meritocracia y a la implementación de la política de equidad. Los jóvenes de hogares más privilegiados tienen un mayor acceso a recursos materiales y financieros, como computadoras, matrícula, tutoría privada y oportunidades educativas. Los procesos de socialización como los modelos a seguir, el conocimiento ocupacional y el parentesco y redes sociales dentro del contexto de una sociedad meritocrática también podrían explicar las diferencias socioeconómicas en las aspiraciones y construcción de expectativas. El recorrido de la literatura sugiere que, si bien elevar las aspiraciones a expectativas es un objetivo valioso en sí mismo, una política educativa sería vital para ayudar a todos los jóvenes a alcanzar su potencial. Lo cual sería posible trabajando con jóvenes para superar las barreras sociales, económicas y culturales.

En la actualidad, la incorporación de jóvenes a la educación superior provenientes de contextos socioeconómicos adversos no asegura que logren concretar sus aspiraciones y expectativas. Por lo contrario, corren el riesgo de que la educación superior genere efectos adversos en la vida de los estudiantes y egresados de las instituciones de educación superior. Las expectativas, se convierte en una de las principales tareas de los hacedores de políticas públicas. Sin embargo, elevar las aspiraciones puede no ser suficiente para mejorar los resultados en cuanto a igualdad de oportunidades.

## **Aspiraciones y expectativas. Relación con las desigualdades, la meritocracia y mérito.**

### **Comprendiendo la meritocracia.**

Este apartado tiene como objetivo responder y explicar las siguientes interrogantes: ¿Qué es la meritocracia?, ¿Qué es el mérito?, ¿Cómo contribuye la meritocracia a reproducir las desigualdades? y ¿Cómo incide la meritocracia en la construcción de aspiraciones y expectativas de estudiantes de ES? Para lograr este propósito se utilizará, específicamente, el trabajo de Michael J. Sandel (2020) titulado: *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*

¿Qué es la meritocracia?

La idea central de meritocracia, en el contexto de una sociedad desigual, globalizada y neoliberal, es que dentro de una democracia existe la posibilidad de tener igualdad de oportunidades, lo cual genera entre sus miembros la idea de que aquellos que quieren triunfar en esta sociedad sólo tienen que utilizar sus talentos y su esfuerzo para mejorar sus condiciones de vida (materiales y económicas). Por ende, las personas creen que “triunfan” y que su éxito tiene una justificación moral. Cabe destacar que la meritocracia surgió como algo peyorativo, pero

que con el transcurso de los años se convirtió en un elogio y, por tanto, en una aspiración de los integrantes de la sociedad contemporánea. En este marco, cabe recordar que Michael Young imaginó a la meritocracia como el fin de una sociedad distópica y no como el objetivo central de una sociedad justa, donde la pobreza, los marginados y los que se encuentran en la misera están en ese lugar porque están desprovistos de méritos que les signifiquen mejoras económicas, lo cual justifica que lo que sí merecen es vivir por generaciones en la desgracia y en la culpa.

En la actualidad la meritocracia se ha incorporado a las IES, por lo que tener un título de ES y buenas calificaciones se asocia con la idea de que, al ser reconocido, básicamente, se tendrá la posibilidad de conseguir prestigio y dinero, con el pretexto de mejorar las condiciones de vida personales sobre la idea del bien común. Es decir, si los demás no triunfan es porque no quieren, ya que en las sociedades actuales -que son democráticas- se ponen las condiciones para que todos puedan “triunfar”.

La meritocracia tiene el propósito de construir una sociedad aparentemente equitativa, ya que el talento y el esfuerzo supuestamente son independientes a la raza, clase, religión, origen étnico, género u orientación sexual, pues la base argumentativa de la meritocracia es el ascenso social y económico que no es atribuible al azar, sino a las acciones y buenas decisiones del individuo, así como a su talento y esfuerzo, por tanto, este se puede sentir orgulloso de la vida exitosa que tiene y el lugar que ha ganado en la sociedad. Mientras que el individuo de la clase trabajadora aceptará su estatus subordinado como un fracaso personal (Sandel, 2020: 152).

¿Qué es el mérito?

En esencia el mérito es creer genuinamente que el lugar privilegiado y de éxito que se ocupa en la sociedad se debe a que el hombre o mujer merecen lo que tienen. Debido a que se tiene una idea errónea sobre el merecimiento, pero esto no se dice abiertamente, por ejemplo, el deportista, el científico o el trabajador que más se esfuerza no siempre obtienen, respectivamente, la medalla, el premio nobel o el mejor salario sólo porque se esforzaron, sino porque tienen un talento sobre los demás. La injusticia que oculta el mérito, es que no todos los talentos son reconocidos, ni todos los esfuerzos son valorados.

En la actualidad, es primordial presumir que se ha logrado tener ingresos económicos elevados. Sin embargo, si la sociedad logrará ubicar que el mérito no depende sólo de la persona, sino de otros factores como el origen de la familia, la raza, el color de piel, la educación, las relaciones sociales e inclusive de la suerte. Si las personas que están mejor posicionadas económica y socialmente, pudieran observar que el mérito es más un mito fundacional de la sociedad actual, posiblemente no se sentirían con un sentimiento falso de superioridad sobre los demás.

La confusión que surge del mito del mérito es que las personas merecen más ingresos por que realizan una contribución superior con las actividades que realizan, pero el mérito y el merecer son subjetivos dentro de un contexto y momento específico, por ejemplo, ¿quién

contribuye más? ¿Un corredor de la bolsa de valores o un barrendero que evita que se generen inundaciones en una ciudad y esto signifique que la urbe no pierda movilidad en muchos espacios?

Entonces, podemos concluir que, en la actualidad, el mérito es uno de los mitos fundacionales que le da sentido a la vida de las personas y es por eso que la falta de méritos, la falta de creencia del merecimiento de una vida digna, tendrá consecuencias atroces para las personas que en casos extremos como lo menciona Sandel puede propiciar el llevarlos a dejar de buscar un espacio en un establecimiento educativo a nivel superior, o impedirlos para obtener la actitud de buscar un trabajo y en casos extremos puede llevar a las personas a cometer actos en contra de su salud y de su vida, es tan fuerte el fracaso que en ocasiones es mejor para algunos dejar de pertenecer a esta sociedad. La sociedad actual le ha dado un gran valor y poder al mérito, tanto que se ha vuelto una obsesión, en particular para las nuevas generaciones que buscan triunfar a toda costa no importando las consecuencias o efectos negativos que pueda tener para ellos y para los que están a su alrededor.

¿Cómo contribuye la meritocracia a reproducir las desigualdades?

La meritocracia como fuente de desigualdades se puede observar cuando miles de personas que se esfuerzan y que tienen diversos talentos no logran triunfar en la sociedad, respecto a mejorar sus ingresos económicos. No importa cuántas credenciales se logren si no existen oportunidades para todas las personas, por lo que el mérito ocasionará un sentimiento de frustración y derrotismo que paralizará más a las personas y que posiblemente asimilen la idea del fracaso como culpa y, por tanto, como merecedores de su situación adversa. Con base en lo anterior, podremos observar que la meritocracia desmoraliza, hace sentir que un trabajo mal remunerado no es de importancia para la sociedad, por lo que se da más valor a quienes poseen trabajos bien pagados y más aún a los que han triunfado con un título en ES.

Dado lo anterior, una de las formas en que *la meritocracia reproduce las desigualdades* en una sociedad moderna, global y neoliberal es con base en el sentimiento que produce en los individuos. Los que están en la cima tienen una soberbia que no los deja ver que no sólo llegaron a lo más alto de la sociedad con el esfuerzo y el talento, y los que están abajo generan un sentimiento de frustración e inmovilidad porque se creen culpables de su fracaso. En estos últimos casos, una vez aceptada la culpa, difícilmente habrá algo que los saque de ese lugar, es aquí donde las instituciones públicas, específicamente, pueden desempeñar una función central que se oriente a derribar esta culpabilidad. Sandel nos muestra dos objeciones a la meritocracia: la primera, se relaciona con la justicia donde ningún trabajo y salario refleja realmente el esfuerzo y el talento de las personas y la segunda objeción, es que la meritocracia nunca será equitativa y esto generará ansiedad entre los “perdedores”. La meritocracia logra ocultar la falsa retórica de igualdad de oportunidades para lograr el “éxito”, pues no dice la distancia de ventaja que hay entre los individuos de una sociedad por lo que no es un remedio contra la desigualdad, sino una justificación de esta (Sandel, 2020: 157-159).

En este contexto, la meritocracia aplaude a las juventudes que logran una trayectoria exitosa que incluye como una de las etapas el ingreso a una IES de prestigio o elite, el ofrecimiento de IES no consolidadas y poco atractivas para las aspiraciones de las juventudes posiblemente abone más a las desigualdades y al sentimiento de fracaso de aquellos que ingresan a dichos establecimientos universitarios.

¿Cómo incide la meritocracia en la construcción de aspiraciones y expectativas de estudiantes de ES?

El discurso meritocrático ha incidido en los espacios de la ES, principalmente, en las IES de elite, donde el acceso con base al mérito con pruebas estandarizadas, se ha convertido en una prueba de fuego para tener la posibilidad de ser “alguien en la vida”, esto con relación al dinero y al prestigio. La meritocracia se ha relacionado estrechamente con los logros en ES, que deberían de verse reflejados en el ascenso social, por lo que el tener un título en ES se convierte en una aspiración, un sueño o un fantaseo de que la vida les va a sonreír si hay esmero en los estudios y en los logros académicos. Sin embargo, no todas las personas que desean estudiar ES logran ingresar a una IES de prestigio, de modo que no todos concluyen sus estudios superiores y los que consiguen terminar no siempre logran acceder a un empleo que se relacione con su “elevada formación”.

Lo que está ocurriendo es que ahora la sociedad tiene un sector de pobres con alta habilitación académica, con un potencial sentimiento de resentimiento que amenaza con estallar en cualquier momento. La meritocracia en la educación y, específicamente, en la educación superior ha surgido como respuesta a las desigualdades existentes. La educación en la sociedad contemporánea, bajo el principio de igualdad de oportunidades, se establece como una posibilidad para “nivelar el terreno” de las personas que provienen de orígenes sociales y económicos diversos, dicha nivelación podría incidir en que las personas pudieran competir por un empleo en igualdad de condiciones. No obstante, esto se ha convertido en una retórica que escuchamos constantemente en las campañas y en los discursos de los políticos. En el caso de México podemos leer esto en los Planes Nacionales de Desarrollo y en los Programas Sectoriales de Educación, por lo menos desde el sexenio del Presidente Salinas hasta la actualidad, es una insistencia entre educación-capital humano que tendrá como resultado un mejoramiento en la vida económica de las personas que mejor se preparen.

En cuanto a la conformación de la matrícula en ES basada en principios meritocráticos, tiene como consecuencia que los menos favorecidos no logren entrar a un establecimiento de ES, lo grave no es solamente que las juventudes no logren acceder, sino que interiorizan la responsabilidad del fracaso dado. Aunque existe igualdad de oportunidades educativas, lo que no mencionan los que si acceden a la ES, y es porque posiblemente no se percaten, es que acceden porque tienen ventajas sobre los demás, ventajas como padres con estudios superiores, que además les han pagado cursos extracurriculares, tienen espacios de ocio que

se relacionan con aprendizajes culturales y esto incide en que logren aprobar una prueba de admisión a alguna IES de prestigio.

Se puede afirmar que la ES se ha convertido en un mecanismo de clasificación que genera aspiraciones de movilidad económica, sin advertir a los estudiantes que la movilidad no sólo depende de concluir estudios superiores. Lo que están fomentando las IES es la creencia de que los títulos abrirán la puerta a los empleos mejor remunerados. Esta idea incide en las aspiraciones de quienes ingresan a las IES de prestigio y en las no consolidadas también. Cabe mencionar que esto se deriva de la propia historia de las universidades que surgieron para las clases privilegiadas, que hasta el presente siguen imponiendo la finalidad de los estudios superiores, esto es el fantaseo de conseguir una buena vida, traducido en acumular dinero y prestigio. Lo anterior se esconde en la retórica de los gobiernos democráticos basados en la igualdad de oportunidades y de movilidad social. Lo que realmente ocurrió, fue la generación de una clasificación entre “triunfadores-inteligentes” y “vencidos-estúpidos”, ya que los segundos si tienen las mismas oportunidades y no “triunfan” será su culpa.

Las IES de prestigio o de élite tendrán una composición de la matrícula con poblaciones más aventajadas de la sociedad, por consiguiente la ES no contribuye a la movilidad de los más pobres, ya que prácticamente no llegan a los estudios superiores y los que llegan no cuentan con ventajas heredadas, ya sean simbólicas (en capital cultural) u objetivas (relaciones sociales e ingresos económicos altos). Sin embargo, Sandel advierte que algunas universidades públicas menos famosas logran la movilidad ascendente para algunos de sus estudiantes (un 2 por ciento). Así que titularse en estudios superiores generará sólo aspiraciones (fantaseos y sueños de movilidad), ya que muchos egresados no logran siquiera un trabajo relacionado con sus estudios y en muchos casos tampoco un trabajo digno, por lo que la frase: “tanto aprendes, tanto ganas” puede ser más insultante que inspirador (Sandel, 2020: 217).

## Conclusión

Para concluir, es importante reflexionar que las IES pueden modificar las aspiraciones y generar expectativas en los estudiantes diversos, si estas contribuyen a revalorizar el trabajo de los que tienen títulos y los que no los tienen. Se debe aclarar en los diversos espacios educativos la contribución al bien común, es decir, anteponer este último sobre la obsesión de ganar y acumular dinero por acumular como fin último de la educación, si damos una vuelta de tuerca hacia el bien común, las aspiraciones pueden devenir en expectativas, si y sólo si las IES modifican el discurso latente y manifiesto de la meritocracia credencialista.

### Referencias bibliográficas:

Morrison, Gutman Leslie (2008). Determinants of aspirations Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London.

Beckert, Jens (2012). Capitalism as a System of Contingent Expectations: Toward a Sociological Microfoundation of Political Economy. Max Planck Institute for the Study of Societies, Cologne.

Sandel, Michael. (2020). La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común? Traducción de Albino Santos Mosquera. Barcelona: Penguin Random House.

## LA PREPARATORIA AGRÍCOLA DE LA UACH EN EL CONTEXTO DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

**María Joaquina Sánchez Carrasco**

**Gabriela Salazar Cervantes**

### Resumen

La Universidad Autónoma Chapingo (UACH) favorece el ingreso como alumnos a estudiantes que provienen de contextos de pobreza y desigualdad social. Para la institución es un reto contribuir a su permanencia escolar y promover capacidades que les permitan desarrollar una trayectoria académica y profesional exitosa. Entre los desafíos están ofrecer servicios educativos, asistenciales, médicos, psicológicos suficientes y de calidad; así como una práctica docente que contribuya al desarrollo académico y profesional del alumnado.

Desde una pedagogía crítica basada en la equidad, se requiere de un profesorado comprometido con aprendizajes centrados en el estudiante, la promoción del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la vinculación de la teoría con la práctica. El objetivo de este trabajo analizar, en el marco de las pedagogías crítica y tradicional, las acciones que realizan algunos los docentes que contribuyen a la permanencia o al abandono escolar de los estudiantes en la PA. Algunas contribuyen a que el estudiantado se sienta aceptado, protegido y atendido en relación con sus necesidades académicas y personales.

A partir de entrevistas realizadas a profesores/as de las áreas de Biología y Lenguas Extranjeras de la Preparatoria Agrícola de la UACH, se identificó que hay docentes que promueven el aprendizaje memorístico, clases magistrales, donde el proceso de enseñanza aprendizaje está centrado en el profesor/a. Y también hay quienes están comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, comprenden el contexto del que provienen, tratan de ser solidarios y empáticos con ellos.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, equidad, estudiantes, docentes.

### Introducción

La educación es un sistema cultural construido en el marco de interacciones políticas, económicas, culturales y sociales. Incluye espacios de dominación que se ejerce a partir de las políticas educativas estatales, o bien de resistencia, que se manifiesta en la oposición a dichos mandatos entre los actores de la educación: docentes, personal administrativo y directivo, y

estudiantes. La educación también contribuye a la reproducción cultural, bajo la premisa de que las “escuelas asignan personas y legitiman conocimientos; legitiman personas y asignan conocimientos” (Apple, 1997, citado en Toruño 2020). En ese tenor, la formación de estudiantes, y futuros ciudadanos, se realiza en mayor grado a partir de la educación escolarizada.

Desafortunadamente, en nuestro país no todo el alumnado accede a una institución educativa de calidad, es decir, a una escuela que cuente con la infraestructura necesaria. Así como, planes y programas de estudio pertinentes para promover el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, y, sobre todo, con docentes conscientes del contexto del que provienen los estudiantes, capacitados en el área de conocimiento, y sensibles a situaciones familiares, personales y emocionales que afectan a los educandos. Ello se debe, a que, en el caso mexicano, los gobiernos de los últimos 20 años se han mostrado poco interesados en promover una educación de calidad (Silva, 2022). Lo cual se manifiesta, por un lado, en la baja cobertura educativa a nivel universitario (43%), en contraste con países como Argentina y Chile, que es superior al 90%, o el de Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), cerca del 75% en promedio. Por otro lado, si se compara el gasto asignado a la educación, es posible constatar que, a nivel de América Latina, México es de los países que menor presupuesto destina a este rubro, si bien se amplía ligeramente la cobertura, ha sido sobreexplotando la infraestructura y contratando personal docente en condiciones precarias (Silva, 2022).

Ante un contexto de desigualdad social y educativa, la pedagogía crítica y de la equidad juega un papel relevante. Los docentes son factor clave para intervenir positivamente en el éxito académico del alumnado. Como parte de la indagación se presentan resultados relacionados con entrevistas realizadas a docentes de Preparatoria Agrícola (PA) que pertenece a la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). En total se entrevistó a 32 profesores/as, vinculados a las áreas académicas de la preparatoria, con el objetivo de analizar, en el marco de pedagogías críticas y tradicionales, las acciones que realizan algunos los docentes que contribuyen a la permanencia o al abandono escolar de los estudiantes en la PA. En este documento se recuperan las enunciaciones de docentes de las áreas Biología y Lenguas extranjeras.

En general, se ubica que los docentes tienen conocimiento del contexto del que provienen los estudiantes, y de la necesidad de realizar acciones que contribuyan a su permanencia dentro de la institución. Sin embargo, dichas acciones son de corte individual, no involucran a todos los docentes de PA, y no se ha incidido en su institucionalización. En la primera sección de este documento se presenta el marco teórico, en la segunda el método, en la tercera los resultados y la discusión, y finalmente algunas reflexiones.



## Desarrollo

### Pedagogías críticas y de equidad

Una característica de las sociedades actuales es la desigualdad predominante relacionada con la violencia económica (Oxfam, 2022). Este tipo de violencia se manifiesta en varias dimensiones de la desigualdad, como pueden ser: la desigualdad económica, social, cultural, natural, política, territorial y la educativa. Esta última se manifiesta en el acceso y permanencia limitada o nula a la educación como un derecho humano y universal. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, citado en Rivera, Buendía y Pérez, 2021).

En un contexto de desigualdad educativa, la UNESCO plantea que la educación de calidad puede contribuir a la participación de los jóvenes en su desarrollo personal, cívico, económico y político, y al logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Este documento ubica al desarrollo humano y social como un objetivo central, y posiciona a la educación en el centro de la agenda de desarrollo sostenible, a través de una meta: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2012).

Históricamente, el discurso de igualdad permeó en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, fue el concepto normativo dominante de la política social y educativa (Silva, 2022). Se fundamentó en el acceso a partir del mérito, eludiendo que en sociedades desiguales el origen social de estudiantes está ligado al ambiente sociocultural en que se desarrollan y al proceso educativo al que acceden. A finales del mismo periodo, este discurso se agotó frente a un contexto de creciente heterogeneidad cultural, y desigualdad social y económica. A partir de la equidad se consideró necesario reconocer las diferencias y deficiencias.

El incremento de la oferta educativa no ha resuelto los problemas de inequidad. Los jóvenes que vienen de sectores sociales desfavorecidos afrontan diversas barreras para una trayectoria académica exitosa (Silva, 2020). Además, persiste una meritocracia que ha contribuido al fortalecimiento de la desigualdad en la medida que justifica el acceso inequitativo, vía el esfuerzo individual, independientemente del origen socioeconómico de los sujetos. Alrededor de la meritocracia se han sostenido un conjunto de valores que se asocian con la competencia personal (Rivera, Buendía y Pérez, 2021).

Ante los retos educativos, es importante reconocer la importancia de los abordajes pedagógicos. Silva afirma que, en relación con la justicia social, la equidad o la inclusión, no hay una única pedagogía de la equidad, existen:

[...] pedagogías críticas (Apple, 2011; Freire, 2005; Giroux, 1985; McLaren, 1995), pedagogía dialógica (Alexander, 2004), pedagogía de frontera (Giroux, 2003a), pedagogía humanizante (Salazar, 2013), pedagogía pública (Allsup y Shieh, 2012), pedagogía queer (Britzman, 1995), pedagogías feministas críticas (Hager, 2018) pedagogías del cuidado

(Motta & Bennett, 2018); pedagogías emancipatorias (Morrow & Torres, 1995), entre otras. Aunque todas tienen objetivos particulares, comparten el interés por desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y las relaciones educativas democráticas para permitir que las personas en condiciones de desventajas sociales ejerzan una agencia crítica para transformar los órdenes contemporáneos sobre la base de la justicia social (2020, p. 9).

En este trabajo, interesa destacar los aportes de la pedagogía crítica, cuyos antecedentes se encuentran en los autores que fundaron la Escuela de Frankfurt o Teoría crítica. En ese tenor, Adorno concibe a la educación como un acto de emancipación a partir de la reflexión política (Adorno, citado en Calderón y López, 2016). Se puede afirmar que todo acto educativo es un acto político, por lo tanto, no es neutral de ahí, que la educación contenga la potencialidad de la transformación de la sociedad por medio de una conciencia crítica de la realidad, tarea que tanto el educador y el educando deben asumir en el acto educativo (Jaraldino y Soto, 2020; Lorente, 2013).

Santamaría et al. (2019) también retoman las ideas de la Escuela de Frankfurt, las cuales permiten cuestionar las estructuras hegemónicas de la sociedad y la industria cultural vinculada a la masificación de los objetos sociales.

En la escuela tradicional (Lorente, 2013) no interesa tanto que el ciudadano tenga capacidad crítico-social para enjuiciar y rechazar decisiones políticas injustas o una reforma laboral que solo considere en las necesidades estructurales de las élites, o en mantener un orden económico al servicio del capital.

Desde el punto de vista freiriano la pedagogía tradicional (Ocampo, 2008) se encuentra controlada por las élites dominantes que promueven una “educación bancaria”, donde el educando es el receptor pasivo que recibe los contenidos de la sabiduría. El autor considera que este tipo de educación debe sustituirse por una pedagogía que considere los intereses y necesidades de clases subalternas.

Calderón y López (2016) consideran que, en México, la institución educativa enfrenta dificultades de pobreza, desempleo e inseguridad. La educación se desarrolla bajo estilos de enseñanza que fomentan el sometimiento de los individuos. Ante ello las autoras proponen retomar los postulados de una pedagogía crítica que no considere al alumno/a como receptor pasivo y sumiso, y por el contrario que sea un sujeto crítico y participativo.

La pedagogía crítica abona a la construcción de un currículo crítico alternativo frente a las limitaciones del enfoque curricular técnico imperante. El sistema educativo tradicional desarrolla una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad ‘natural’ de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales” (Pérez, citado en Toruño, 2020, p. 5). El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el docente. Es pertinente fomentar una pedagogía crítica que contribuya a generar espacios de resistencia y transformación (Freire, 2005).

En este sentido, para el docente es fundamental priorizar todos los elementos que permiten cambiar consciencias, persuadir o promover identidades. Un docente intelectual transformador debería tener características como: promover el pensamiento y acción crítica, ser susceptible a las necesidades de los oprimidos y tener una preparación científica, pedagógica, física, emocional y afectiva (Toruño, 2020). Así, la enseñanza se convierte en un acto de creatividad, pasa de la transferencia del conocimiento a su construcción y permite que docentes y estudiantes aprendan y enseñen.

## Método

La investigación tuvo por objetivo es analizar, en el marco de las pedagogías crítica y tradicional, las acciones que realizan algunos los docentes de preparatoria agrícola que contribuyen a la permanencia o al abandono escolar de los estudiantes en la PA.

El contexto metodológico de esta investigación parte de la premisa de que el objeto de estudio es una construcción social, producto de la interrelación entre las preguntas y objetivos de la investigación, el referente teórico y el empírico (Buenfil, 2021). Este último estuvo constituido por entrevistas realizadas a docentes de las áreas académicas de PA: agronomía, ciencias sociales, disciplinas humanísticas, física, lenguas extranjeras, matemáticas y química. Se entrevistó a un total de 32 docentes, cuatro por área. Se buscó un equilibrio de género. Una vez realizadas se transcribieron, categorizaron y analizaron, en función de los objetivos.

En este trabajo se presentan resultados de seis entrevistas, cuatro realizadas a docentes de biología y dos de lenguas extranjeras. Para identificar a los docentes se utiliza la siguiente nomenclatura: la primera letra corresponde al área académica: B para biología y L para lenguas extranjeras, enseguida se anota H para hombre y M para mujer, enseguida un número consecutivo. A continuación, se presentan algunas enunciaciones que dan cuenta del papel central del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Pedagogías en el ámbito de la Preparatoria Agrícola

En el caso de Biología los profesores BH1 y BH2, menores de 50 años, consideran que es pertinente la revisión del contenido de los programas de las asignaturas, ya que algunas de estos se encuentran saturados de temas, en particular para que “el curso no sea tan exhaustivo para los muchachos” (BH1). En cambio, la profesora BM2 (mayor de 50 años), considera que los programas de las asignaturas de esta área están bien, porque cuando, en 1995, se modificó el plan de estudios de PA se puso cuidado en su revisión. Una pedagogía crítica apunta a la necesidad de no saturar a los estudiantes de temas, que en ocasiones resultan innecesarios dado el nivel en que se encuentran.

En general, los docentes de biología destacan porque les interesa relacionar la teoría con la práctica. BH1 afirma que es algo favorable dado que la “misma persona que da la teoría es la que da las prácticas, de manera que si uno ya avanzó en el tema teórico se puede dar el gusto de decir, incluso a la mitad de la clase abordo la práctica”. Sin embargo, el mismo profesor señala que, aunque es enemigo de un aprendizaje memorístico, evalúa con un 60% de exámenes, tareas 10% y prácticas 30%. La pedagogía crítica señala la importancia de vincular lo teórico y lo práctico, ya que permite al estudiante tomar conciencia de la realidad que le circunda, y la posibilidad de transformarla, además, se manifiesta en contra del aprendizaje memorístico.

El mismo docente identifica algunas razones que pueden influir en el abandono escolar.

[...] puedo suponer que el shock emocional de separarse de su núcleo familiar es una razón. No es tan fácil separarse de su núcleo familiar a una edad tan joven, son chicos de 15 años, máximo 16 a veces de 14, literalmente son niños. [...] la segunda razón sería la diferencia es niveles académicos. Y empiezan a reprobar una materia, dos, tres y tienen la deserción (BH1).

En esta enunciación se identifica que el docente tiene preocupación por estudiantes, que se alejan de su familia y comunidad de origen; y también por las deficiencias en su formación académica. En este contexto, sugiere que la universidad debería promover un semestre cero para “estar nivelando a los chicos”.

Una parte de los problemas relacionados con la formación académica de los estudiantes que ingresan a PA se relaciona con los limitados conocimientos previos en relación con diversos campos de conocimiento. La docente BM3 considera que esto se debe a que “que el destino nos alcanzó, el descuido que ha habido de los niveles educativos [previos] por el gobierno en este país”, ello se cristaliza en “el bajo rendimiento académico”. Este enunciado da cuenta de la falta de calidad educativa a nivel de primaria y secundaria, ya que cuando llegan los estudiantes a la PA, es necesario “nivelarlos”, dado que varios casos adolecen de conocimientos básicos. Considera que “los muchachos no tienen los conocimientos matemáticos suficientes”.

La profesora identifica que, en algunas áreas, como la de matemáticas hay problemas de reprobación, y se centra en algunos profesores que destacan en ese aspecto, y basan su acción educativa en una pedagogía tradicional. La misma docente también subraya la problemática académica que enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso:

Además, en primer año el asunto es que los niños vienen muy mal preparados. A mí me enoja cuando los maestros me dicen que la culpa es de la universidad porque siguen trayendo alumnos que no saben matemáticas o no saben física. [...] ¿Para qué estamos aquí? Para enseñar a esos muchachos. Si entramos a trabajar aquí y pretendemos que en nuestros grupos estén los iluminados y no nos cueste trabajo para que sean genios, entonces los que estamos mal somos nosotros y no la universidad, porque la universidad estaba aquí antes que nosotros (BM3).

De acuerdo con la profesora, en algunos docentes falta sensibilidad para reconocer el contexto sociocultural del cual provienen los estudiantes, y el compromiso social que se tiene ante los estudiantes con carencias de conocimientos en ciertas áreas. Adicionalmente, algunos docentes no están reconociendo que están impartiendo clases a nivel bachillerato, y que el nivel elevado de exigencia puede motivar el abandono escolar.

Al profesor BH2 le interesa dar la materia de Introducción a las Ciencias Experimentales (ICE) que se imparte en primer semestre de PA:

Por la situación en que vienen los estudiantes, en muy heterogéneo y yo les brindo mucho apoyo, mucha asesoría, me gusta ICE, por lo regular solo retomo un grupo por lo mismo de que me enfoco en ellos, los apoyo y también les trato de enseñar algunas cosas o poner en contacto de Chapingo, poco a poco ellos van aprendiendo, en el contexto académico, sobre todo. Van a tener profesores así y asado, pónganse las pilas, entreguen su tarea, así voy dando un seguimiento no personalizado, pero sí. Y detecto algunos casos que son y que llaman la atención, como muy tímidos, de repente dejan de ir, desmotivados, etc. Trato de estar al pendiente, tampoco de meterme mucho, pero sí de apoyarlos.

El docente muestra que está interesado en reconocer algunas necesidades de los estudiantes de primer semestre, sobre todo en relación con la atención personal y académica. El mismo profesor también considera que:

[...] el primer semestre es crucial para que se queden, crucial en el sentido de que es un cambio radical de una edad biológica muy vulnerable, donde se desprenden de su núcleo familiar, y les pega bastante entonces ahí requieren, creo yo, de mucha atención, de mucha comprensión (BH2).

El profesor muestra comprensión, interés y apoyo, que son algunas características que se demandan desde una pedagogía crítica y de equidad.

Por otra parte, las asignaturas de inglés se imparten en cuatro niveles a partir del tercer semestre de PA. En virtud de que no se inicia desde el primer semestre del bachillerato, los programas “son ambiciosos” (LM1). El profesor LH2, coincide en esa opinión: “se ha tratado de adaptar los contenidos a los tiempos que hay, pero siempre es muy poco tiempo para los temas del programa”.

En cuanto a los conocimientos previos, la docente LM1 identifica que hay una minoría que domina los cuatro niveles, porque han estudiado en escuelas bilingües, en cambio, la mayoría no ha tenido profesores “adecuados”, sus clases han sido irregulares, y tienen muchas confusiones. La misma docente ha detectado que un 30% proviene de telesecundarias donde “hay una carencia no solamente de recursos materiales sino de recursos humanos”. Por tanto, hay una desigualdad de conocimientos al interior de los grupos.

Desde 2012, la docente tomó la iniciativa, de impartir un taller de nivelación de inglés; desde entonces lo oferta cada año, en particular a estudiantes de primer semestre de PA. El taller se realiza sin cobrar ningún honorario extra, ni documento que acredite que se impartió el curso, solo por el interés de ayudar a los estudiantes que “vienen con nulos conocimientos del idioma”. Esta actividad es “importante porque el conocimiento siempre nos da seguridad siempre; en cambio lo otro, la ignorancia hace a alguien, completamente inseguro, más vulnerable” (LM1). Algo que limita que los estudiantes acudan con frecuencia al taller, es que algunos profesores asignan clases en su tiempo libre, puede ser sábados o domingos, y a veces a las 6 de la mañana. Lamentablemente, esta actividad no ha contado con el apoyo del resto de los integrantes del área académica. La docente (LM1) ha identificado algunos problemas entre sus colegas: “no todos se actualizan en el conocimiento de inglés”.

De acuerdo con LH2, a diferencia de los profesores con mayor antigüedad, los cinco profesores que han ingresado en los últimos diez años al área académica de Lenguas extranjeras tienen una licenciatura en el idioma. El docente también reconoce que hay maestros que faltan mucho y que tienen deficiencias en el dominio del inglés.

### **Conclusión: A manera de reflexión**

Las crecientes desigualdades económicas, sociales, de patrimonio, territorio, educativas, políticas, culturales, cognitivas, raciales y de género, así como la desigualdad existente entre países, están afectando nuestro mundo. Esto nunca ha sido fruto de la suerte, sino efecto de decisiones deliberadas: la “violencia económica” tiene lugar cuando las decisiones políticas a nivel estructural están diseñadas para favorecer a los más ricos y poderosos, lo que perjudica de una manera directa al conjunto de la población y, especialmente, a las personas que viven en pobreza, las mujeres y las niñas, y las personas racializadas.

En el ámbito de la PA hubo un avance cuando en 2008 se modificaron los criterios de ingreso. Aun cuando prevalece el examen como mecanismo de acceso, se permite que estudiantes de comunidades pobres, rurales o telesecundaria, puedan ingresar. Sin embargo, acceden en condiciones de desigualdad académica, porque en ocasiones las escuelas de procedencia carecen de la infraestructura necesaria y de docentes preparados de acuerdo con el nivel. En algunos casos, los profesores de la PA no cuentan con la paciencia, experiencia y el tiempo para subsanar las deficiencias.

Al mismo tiempo se requieren de políticas públicas que en el ámbito de la educación promuevan una pedagogía crítica, en contraste con la pedagogía tradicional, que apunte al desarrollo de una conciencia política y contestaria, así como el reconocimiento de que no basta impulsar la igualdad, también se requieren condiciones de equidad para reconocer diferencialmente las necesidades de los estudiantes.

El contexto socioeconómico de los estudiantes no debería ser una limitante para ingresar a la educación media superior. La equidad educativa demanda la implementación de acciones

diferenciadas para avanzar en la justicia educativa. A pesar de las políticas educativas igualitarias, persisten las desigualdades.

A nivel nacional la utopía de promover una pedagogía crítica entre los docentes se puede ver limitada por la falta de seguridad laboral, ya que, en la mayoría de los casos, trabajan en condiciones laborales precarias: horarios excesivos o discontinuos, sin definitividad y prestaciones. Por el contrario, las condiciones laborales del profesorado de la UACH son relativamente mejores, ya que al menos el 95% de los de PA cuentan con la definitividad, así como con prestaciones de ley, entre otros beneficios. A pesar de ello, hay factores como la edad de los docentes (en la PA más del 60% tiene, más de 50 años), que puede limitar una capacitación pedagógica. No ha sido interés de las autoridades de PA ni de la universidad, promover una capacitación relacionada con la pedagogía crítica, a pesar, de que en el orden internacional se están resignificando las ideas de la Escuela de Frankfurt y el pensamiento freiriano.

No obstante, existe la oportunidad de reformar nuestros modelos educativos y económicos basados en la igualdad. Se puede abordar la riqueza extrema aplicando una fiscalidad progresiva, invirtiendo en medidas públicas de eficacia demostrada para eliminar las desigualdades, y transformando las dinámicas de poder dentro de la economía y la sociedad. Si hay la voluntad necesaria y se escucha a los movimientos que están exigiendo cambios, será posible crear una economía en la que nadie viva en la pobreza, ni tampoco en una riqueza extrema, una economía donde las desigualdades dejen de matar (Oxfam, 2022), y donde los jóvenes puedan acceder a sistemas educativos equitativos e incluyentes.

Es importante reconocer el esfuerzo que realiza la mayoría de los docentes de la PA, cuando identifican algunas carencias que manifiestan algunos estudiantes en cuanto a conocimientos básicos relacionados con el manejo del lenguaje, en particular con la biología e inglés. De modo que se comprometen con el estudiantado para apoyarles con acompañamiento y asesoría en su tránsito por la PA. Sin embargo, se requiere un mayor compromiso de las autoridades para institucionalizar políticas que contribuyan a que los estudiantes de la UACH tengan una trayectoria exitosa en un contexto de pedagogías de equidad. Dicha responsabilidad también debe reflejarse en las políticas educativas a nivel nacional.

### Referencias bibliográficas:

Buenfil, R. N. (2021). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político de Discurso*. Buenos Aires: Clacso.

Calderón E. y López, R. (2016). Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 1-13.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Jaraldino, J y Soto, D. (2020). Paulo Freire y la pedagogía crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el sur. *Revista ibero-americana de estudios emeucacao*, 15(3), pp. 1072-1093.
- Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27(2), 77-92.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*. (10), pp. 57-72.
- Oxfam México. (2022). Desigualdades que matan. Recuperado de: <https://oxfamMexico.org/wp-content/uploads/2022/03/bp-inequality-kills-170122-es.pdf>
- Rivera, R., Buendía, A., Pérez, A. (2021). *Entre la desigualdad y la meritocracia: rutas y huellas de la equidad. El caso Chapingo*. México: UAM y Editorial Terracota.
- Santamaría, J., Benítez, C, Sotomayor, S. & Barragán, L. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educación y sociedad*. 40(e0193786). 1-20.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos analíticos de políticas educativas*. 28(46), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Silva, M. (14 de julio 2022). *Equidad y educación superior* [Conferencia magistral]. Segundo seminario. Desigualdad en la educación media superior y superior: conceptos, estrategias y experiencias de inclusión educativa (2022). Texcoco, México.
- Toruño, C. (2020). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. *Actualidades investigativas en educación*, 20(1), 1-27. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40124.
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Francia: UNESCO.