

TRES INICIATIVAS DE EQUIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

MARISOL SILVA LAYA

Resumen:

En este trabajo se sistematizan los resultados de tres estudios sobre iniciativas de equidad educativa en dos universidades diferentes, una pública y otra privada de élite, pero coincidentes en su compromiso con la equidad. Partiendo de un marco conceptual que articula la justicia social con la equidad educativa, se valoran los dispositivos de acceso y permanencia, así como la compensación de desventajas en ambas etapas. Los resultados revelan logros significativos en acercar la universidad a poblaciones vulnerables, con la intención de brindar atención proporcional a sus necesidades mediante diversas estrategias. También afloran dos retos trascendentes: asumir los costos de atender proporcionalmente las necesidades abandonando criterios igualitarios de justicia, y desplazar la mirada centrada en los déficits de esta población para aprovechar la riqueza de su diversidad. Esto exige innovación pedagógica para ampliar sus capacidades.

Abstract:

This article organizes the results of three studies on initiatives aimed at educational equality in two universities: one public university and one elite private university. The two schools coincide in their commitment to equality. Based on a conceptual framework that articulates social justice and educational equality, an evaluation is made of access and continuance, as well as the compensation of disadvantages in both stages. The results reveal significant achievements in the universities' inroads into vulnerable populations, in their attempt to offer attention proportional to sector needs, through various strategies. Two challenges are transcendent: assuming the costs of meeting needs in a proportional form while abandoning criteria of equality, and shifting the universities' focus from the population's deficits to take advantage of the wealth of diversity. This modification requires pedagogical innovation in order to expand abilities.

Palabras clave: justicia social; equidad; educación superior; estudiantes; pedagogía.

Keywords: social justice; equality; higher education; students; pedagogy.

Marisol Silva Laya: investigadora de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Prol. Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México, México. CE: marisol.silva@ibero.mx

Introducción

Este artículo sistematiza los resultados de tres estudios sobre iniciativas de dos universidades de la Ciudad de México que se proponen hacer frente al problema de la inequidad en educación superior (ES). El interés central es desentrañar los alcances, fortalezas y debilidades de los mecanismos y procesos dirigidos a ampliar las oportunidades educativas de jóvenes cuyos orígenes sociales operan como barreras en el tránsito hacia la ES.

En México, a pesar del crecimiento sostenido del subsistema de educación superior,¹ presenciamos una doble adversidad en torno al acceso. Por un lado, atendemos solamente a 37% de los jóvenes en edad de cursar el nivel, tasa muy baja si se compara con la de otros países con desarrollo similar, como es el caso de Argentina y Chile, con alrededor de 80% (CINDA, 2016a). Por el otro, concurre un acaparamiento de oportunidades (Solís, 2014), donde los estratos sociales más aventajados son los que aprovechan en mayor medida la expansión del sistema. Dos lecturas ayudan a ilustrar este fenómeno. Una la hace Mendoza (2016), al analizar la tasa bruta de escolarización por deciles de ingreso, y revela que para 2012 mientras que la casi totalidad (94.3%) de los jóvenes del último decil de ingresos asistía a una institución de educación superior (IES), solo lo hacía 6.4% de quienes se encontraban en el decil más pobre. La otra puede obtenerse del informe de CINDA (2016b), que analiza la composición socioeconómica de la población inscrita en las IES mexicanas y consigna que para 2014 solo 3.4% de los estudiantes inscritos pertenecía al primer quintil de ingresos, mientras que 42.1% se encontraba en el quintil más alto. Ello implica que por cada estudiante perteneciente al segmento más pobre habían 12.4 del más acomodado.² Estos datos revelan que la distribución de las oportunidades no es equitativa, sino que los jóvenes de los estratos sociales desfavorecidos tienen menor probabilidad de ingresar y que, en consecuencia, están subrepresentados en la matrícula estudiantil.

Las políticas de ampliación de la cobertura con equidad, adoptadas en México desde el año 2000, no han revertido el problema. Los aspirantes deben enfrentarse a procesos de selección guiados fundamentalmente por criterios meritocráticos que ponen en desventajas a los jóvenes más pobres (Guzmán y Serrano, 2009). Muchos de quienes vencen las barreras de ingreso se canalizan hacia las nuevas IES que ha abierto el gobierno para los excluidos (universidades interculturales, tecnológicos descentralizados, universidades tecnológicas), pero que con frecuencia no satisfacen

sus aspiraciones (De Garay, 2006; Silva y Rodríguez, 2012) y ensanchan las posibilidades de segmentación educativa (Silva, 2012). Además, se ha promovido el ingreso de estos jóvenes, soslayando el soporte necesario para favorecer su permanencia (Silva y Rodríguez, 2012), con el riesgo de que la puerta abierta se convierta en una “puerta giratoria” (Tinto, 2008). En síntesis, las políticas de equidad han sido formuladas desde una perspectiva limitada, donde el acceso se resuelve insuficientemente y los procesos y condiciones institucionales fundamentales para trayectorias exitosas han estado ausentes en la ecuación de equidad.

Para sustentar estas afirmaciones, en el primer apartado propongo un breve marco conceptual sobre la equidad en ES, necesario para la comprensión del problema. Seguidamente, analizo tres experiencias de universidades que han instrumentado programas y estrategias de equidad e inclusión, que se proponen transitar del diagnóstico a la intervención, mediante iniciativas en distintos niveles de acción (meso y micro). Cierro con reflexiones sobre algunos aprendizajes y retos en esta materia.

La equidad educativa y la justicia social

Proponemos una conceptualización de equidad fundamentada en una idea de justicia social que, retomando a Sen, busca respuestas a la pregunta, ¿cómo debería promoverse la justicia? y comparte la convicción de que “hay injusticias claramente remediabiles en nuestro entorno que quisiéramos suprimir” (Sen, 2010:11). Desde esta perspectiva, la concepción de justicia se desplaza de la definición de las instituciones y reglas de la justicia ideal, propuesta por Rawls (2002), hacia las condiciones que garantizan el desarrollo de capacidades para transformar los bienes o recursos en libertad. Así, la justicia social apunta a la expansión de libertades de la persona para elegir los estilos de vida que más valora.

En el campo de la educación, la justicia social se ha ligado al principio de igualdad de oportunidades, inspirado en las ideas de Rawls.³ Sin embargo, ha recibido fuertes cuestionamientos. Sen (1995) criticó que su idea de igualdad se reduzca a la distribución igualitaria de bienes primarios. Sostiene que idénticos bienes pueden significar cosas muy distintas para personas diferentes. En América Latina, se cuestiona la idoneidad de este principio ya que parte de supuestos sociopolíticos y culturales (por ejemplo, instituciones sociales que velan por el bien de todos y principios meritocráticos genuinos) ausentes en sociedades tan desiguales como la

nuestra (García-Huidobro, 2005). En su lugar, resulta más relevante el concepto de equidad vista como supresión de desigualdades.

La equidad puede verse como el camino hacia la justicia e implica el tipo de arreglos sociales necesario para combatir las desigualdades. Latapí (1993) abogaba por una justicia educativa basada en la distribución solidaria y proporcional de oportunidades que evitara tanto el acaparamiento de unos sectores como el despojo de otros. Bolívar (2005) destaca que la equidad es una expresión de la justicia e implica la distribución de los bienes de manera proporcional a las necesidades. Así, la equidad implica una distribución particular (a veces desigual) para poder revertir las desventajas acumuladas. Para lograrlo, Roemer (2000) enfatiza la necesidad de reconocer las desigualdades estructurales y asegurar condiciones que permitan “nivelar el terreno de juego”, esto es compensar las desigualdades, como condición para aprovechar las oportunidades educativas.

Para el caso de la ES, nuestra propuesta dialoga con este conocimiento y advierte que la concepción y operacionalización de la equidad exige pensar cómo la escuela debe abrir las puertas y cómo atender efectivamente a los jóvenes provenientes de bajos estratos socioeconómicos. La equidad significa articular los recursos y procesos educativos para ofrecer una educación de calidad a los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos, donde desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan mejorar sus condiciones de vida. Debe tender a una distribución desigual de recursos y condiciones a favor de los menos favorecidos y no a un reparto basado en una igualdad formal (Silva, 2012). Ello exige garantizar:

- 1) *Acceso efectivo*: implica que todos los jóvenes, que así lo demandan y cumplen con los requisitos, pueden ingresar a IES sin restricciones debidas a su origen étnico o su condición social, cultural o económica. Supone también que tienen oportunidades reales de ingresar a opciones que satisfacen sus condiciones y aspiraciones. Es decir, no están sujetos a una segmentación educativa que fija a los jóvenes más pobres dentro de sus limitadas posibilidades.
- 2) *Permanencia*: precisa promover procesos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes de manera que desarrollen trayectorias académicas regulares y exitosas. Se requieren condiciones institucionales y procesos educativos inclusivos, con una pedagogía para el desarrollo de capacidades (Walker, 2007).

Para garantizar tanto el acceso efectivo como la permanencia es imprescindible operar de manera transversal un principio de *compensación de desigualdades* que consiste en brindar apoyos diferenciales a los jóvenes para eliminar la desigualdad de capacidades. Es necesaria una distribución de insumos y de procesos proporcional a las necesidades para “nivelar el terreno de juego” (Roemer, 2000).

3) *Resultados significativos*: implica que los jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse adecuadamente en la sociedad, que tales logros educativos dependan del esfuerzo de cada estudiante y no de circunstancias externas y, sobre todo, que esos aprendizajes les permitan desarrollar capacidades y expandir libertades (Sen, 1995).

Con este marco conceptual, en el siguiente apartado sistematizamos los resultados de tres estudios empíricos conducidos por la autora sobre iniciativas universitarias que buscan responder de maneras distintas a los desafíos en materia de equidad. Para los tres casos analizaremos los mecanismos de acceso y los apoyos a la permanencia, así como los dispositivos de compensación de desventajas ejecutados en ambas etapas, siguiendo la definición operativa de equidad antes propuesta.⁴

Iniciativas que contribuyen a la equidad en educación superior

Recuperar las tres experiencias resulta interesante porque su diversidad ilustra las variadas posibilidades de intervenir en el tema. La primera de ellas, con una mayor cobertura y antigüedad (17 años), refiere a una universidad pública autónoma creada exprofeso para atender a la población excluida en la Ciudad de México. Las otras dos corresponden a una universidad privada, cuya dimensión es más modesta y reciente, pero tienen la singularidad de que, perteneciendo a una universidad de élite, también procuran una mayor equidad. El análisis de sus alcances y limitaciones permite recuperar aprendizajes sobre la pertinencia y eficacia de las estrategias en contextos diversos.

El proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)

Se recuperan los resultados de la evaluación de su proyecto educativo (Silva, D'Angelo y García, 2017). El estudio se llevó a cabo en el plantel

más grande y complejo (San Lorenzo Tezonco), con más de cinco mil estudiantes inscritos, y en la sede administrativa de la rectoría. Se realizaron 25 entrevistas (semiestructuradas y no estructuradas) a siete estudiantes, 14 profesores y cuatro académicos encargados de la gestión. Se realizaron observaciones de tres cursos y de eventos académicos. Se analizaron fuentes documentales fundacionales y reportes estadísticos sobre el perfil de la población desde 2010 a 2015. La investigación de campo se llevó a cabo entre abril y julio de 2016.

La creación de la UACM, en 2001,⁵ aconteció en un escenario de baja cobertura de la ES en el ámbito nacional (19%) y un acceso inequitativo en detrimento de los estratos socioeconómicos más desfavorecidos. Su fundación, promovida por el gobierno de izquierda de la capital mexicana, se gestó como respuesta a las inequidades registradas en la expansión del sistema de educación terciaria. Nació con la misión de promover una educación incluyente, crítica, científica y humanista que atendiera principalmente a los más desfavorecidos con enseñanza de un alto nivel académico (Addiechi, 2014).

Se proponía crear un modelo innovador que abarcara métodos de enseñanza y aprendizaje, criterios modernos de diseño curricular, atención personalizada a los estudiantes, sistemas de evaluación eficaces y confiables, vinculación de la docencia con la investigación y demás funciones de la universidad, relación con la sociedad para el conocimiento y la atención a sus problemas, entre otros. Arrancó operaciones con tres campus y 596 alumnos. Al día de hoy cuenta con 15 mil estudiantes distribuidos en cinco campus a lo largo de la ciudad e imparte 19 licenciaturas y ocho posgrados organizados a través de tres colegios: de Humanidades y Ciencias Sociales, de Ciencia y Tecnología y de Ciencias y Humanidades.

El acceso en la UACM

La UACM parte de la premisa de que la educación es un derecho de todos y se basa en un principio de “no exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan”. Por ello, promueve el ingreso irrestricto para admitir a todo aquel que certifique estudios de nivel medio superior, a contracorriente de los métodos de admisión utilizados en el resto de las universidades mexicanas. En la práctica, debido a las limitaciones en la cantidad de vacantes, este mecanismo se ajusta por medio de un sorteo para resolver una demanda que excede a la oferta. Esto la hace única en el ámbito universitario mexi-

cano. Por esta vía buscan combatir los efectos injustos de los exámenes de admisión que, basados en un principio meritocrático, terminan relegando a los jóvenes más pobres.

Quienes no se benefician con el sorteo quedan considerados en una lista de espera para ingresar en el ciclo subsiguiente, el ingreso no se imposibilita, se posterga (UACM, 2007). Este mecanismo, en la práctica, resulta difícil de ejecutar plenamente. Con el tiempo la lista de espera ha crecido y no llega a convertirse en demanda efectiva, tal imprecisión repercute en el cálculo de los lugares efectivos que la universidad puede sacar a sorteo. En los últimos cinco años, la proporción de la matrícula inscrita proveniente de esa lista ha oscilado entre 40 y 25%. De los cuatro mil lugares disponibles cada año, solo cerca de dos mil se sortean, el resto se distribuye entre la lista de espera y cupos por discriminación positiva (para trabajadores de la universidad y el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior).

¿Quiénes son los jóvenes que asisten a la UACM?

Alrededor de la mitad de los estudiantes proviene de las tres alcaldías que exhiben mayores niveles de pobreza en la ciudad: Iztapalapa con 37.4%, Tláhuac 38.5% y Gustavo A. Madero 30.7% (Coneval, 2012). Precisamente, en cada una de ellas la UACM abrió un plantel para cristalizar el compromiso con los sectores más desfavorecidos.

Los datos del perfil del estudiante (UACM, 2017a) muestran una edad media en los ingresantes de 23 años, en un rango que abarca desde los 16 a los 63 años. Solo el 28.5% de ellos se encontraba en el rango de edad típica de ingreso (17 a 19 años), esto contrasta con lo que ocurre en el ámbito nacional, donde 70% de los estudiantes pertenece a ese rango etario al ingresar (ANUIES, 2016). Esta diferencia constituye un indicador elocuente del funcionamiento de la política de no exclusión de la UACM a favor de una población estudiantil no tradicional.

La mayoría de los estudiantes declara que sus madres alcanzaron como escolaridad máxima la educación básica (UACM, 2017a).⁶ Una proporción importante reporta madres con nula escolaridad (13.2%). La suma de ambos grupos, para 2015, representó las dos terceras partes de la población estudiantil (tabla 1). Estos datos sugieren que su capital cultural familiar puede resultar insuficiente para responder a las demandas típicas de la vida universitaria.

TABLA 1

Escolaridad de las madres de los estudiantes de la UACM

Escolaridad	2015 (%)
Nula	13.2
Básica	53.5
Media	24.4
Superior	8.9
Total	100.0

Otro dato que resulta revelador es el número de intentos fallidos de los estudiantes por ingresar a una IES. En el periodo 2010-2015, solo entre 25 y 30% no había hecho algún intento, pero la quinta parte de los ingresantes había hecho uno; entre 18 y 19%, dos; entre 11 y 13%, tres, mientras que entre 16 y 19% hizo de cuatro a 12 intentos. Es decir, importantes proporciones de estudiantes experimentaron en varias ocasiones un rechazo, condición que pudo hacerla vulnerable a la exclusión educativa.

Estos rasgos de los estudiantes confirman un perfil de la población universitaria que entraña grandes desafíos educativos y pedagógicos para la institución. Al respecto parece existir sensibilidad, pero también preocupación “porque no es fácil sacar adelante la tarea educativa en condiciones tan desventajosas” (Profesor-Ciencias-y-Humanidades). Un profesor comenta los déficits:

...no solamente son los conocimientos que vienen de la escuela, que ahí también tenemos una dificultad fuerte, sino estos referentes culturales generales, pues, que se van adquiriendo en la escuela y fuera de la escuela [...] ya de cuestiones más en términos de lo que se ve en las materias en la escuela, sí hay deficiencias. Tenemos un problema serio con la comprensión de lectura y tenemos un problema muy serio con las posibilidades de escritura, con la redacción... (Profesor-Humanidades-y-Ciencias-Sociales).

Compensación en el acceso

Para favorecer la transición y compensar las desventajas escolares, la UACM cuenta con el Programa de Integración (PI). Se compone de tres talleres (Expresión oral y escrita, Matemáticas, e Identidad y Conocimiento y aprendizaje⁷) que transcurren durante el primer semestre. Si bien el propósito inicial del PI era el establecimiento de un propedéutico para quienes habían perdido el ritmo de la actividad académica, pronto fue perdiendo terreno hasta transformarse en un programa remedial. Este cambio lo explican dos razones: la constatación de las necesidades de la población atendida y la tradición pedagógica de la mayoría de los profesores que se inclinaba hacia este tipo de prácticas.

Actualmente, esta estrategia de apoyo estudiantil, que en otros ámbitos ha probado ser idónea, es una de las grandes materias de controversia. El PI funciona de manera aislada en la organización académica y una gran proporción de docentes que lo imparten son contratados por tiempo y obra, por lo que no tienen una vinculación institucional estable. Además, ese primer semestre no tiene valor curricular, lo que propicia la idea de que “no cuenta” y “no pasa nada si no lo tomas”. Un sector de la comunidad cuestiona la existencia del programa, señala que insume demasiados recursos y logra pocos resultados. Pero también subsiste una porción importante de académicos que, reconociendo sus debilidades operativas, valoran su contribución para atender los rezagos académicos y estimular habilidades cognitivas. Sin embargo, un solo semestre resulta insuficiente para cumplir ambos objetivos.

La permanencia en la UACM

Un principio pedagógico que da sustento al modelo educativo de la UACM es la enseñanza centrada en el estudiante. En congruencia con la no exclusión, este principio se operacionaliza mediante la flexibilidad curricular, la atención personalizada y una evaluación eminentemente formativa. El estudiante diseña su propia trayectoria, define su ritmo, puede elegir entre ir a clases de la manera tradicional o desarrollar un proceso autodidacta apoyado por las asesorías que brindan académicos de la universidad, o ambas. Ello requiere un mecanismo de acreditación particular, por eso la evaluación es fundamentalmente diagnóstica y formativa y, cuando el estudiante considera que está preparado para acreditar una materia, acude a las instancias y pro-

cedimientos correspondientes. Como puede suponerse, todo el dispositivo requiere una planeación y sincronización de procesos y actores muy precisa.

La puesta en marcha del principio no ha conseguido consolidarse ni en la orientación general para la labor docente, ni en la realización cotidiana de los mecanismos y las prácticas que se prescriben. Hay dificultades en el ejercicio de una enseñanza centrada en el aprendizaje y persiste el enfoque instruccional. En ello convergen la carencia de herramientas para llevar una enseñanza activa y la imposición de hábitos del enfoque tradicional. Esto obedece a la ausencia de una política institucional específica (normatividad y estrategias de promoción) que establezca las condiciones apropiadas para su realización.

Por otra parte, la flexibilidad ha generado trayectorias demasiado dilatadas con su consecuente costo económico. En ese tenor, detractores del proyecto cuestionan su eficiencia terminal y señalan que “la UACM no titula estudiantes”, aunque reporta un total global de 6,797 egresados, de los cuales 1,436 son titulados (UACM, 2017b). Existe una tensión entre el uso eficiente de los recursos públicos y los criterios de equidad sobre atención proporcional a las necesidades.

Compensación en la permanencia

La UACM considera diversos mecanismos de compensación y apoyo (becas, apoyo psicológico, promoción de la salud) que se administran desde la Coordinación de Servicios Estudiantiles (CSE). La universidad moviliza recursos para favorecer la equidad en las condiciones de los estudiantes sin constituir un régimen de apoyos basados en méritos académicos (UACM, 2013). Las becas son un apoyo fundamental para la continuación de estudios. Los requisitos para optar por una consideran el nivel socioeconómico y la carga académica (mínimo tres materias al semestre). Sin embargo, los recursos con los que cuenta la universidad son insuficientes y solo permiten cubrir 15% de la demanda potencial, la asignación se hace por sorteo. En este entorno, para solventar las necesidades económicas personales y familiares los estudiantes deben combinar los estudios con el trabajo, lo que ha prolongado sus tiempos de egreso.

Experiencias de equidad en una universidad privada

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA) es una institución privada con 75 años de existencia. Es calificada de élite (Muñoz Izquierdo,

Núñez y Silva, 2004) tanto por sus altos costos que hacen que su población estudiantil concentre a una élite económica, como por la búsqueda de excelencia académica, por lo que la gran mayoría de sus programas están certificados por agencias nacionales e internacionales.

Esta universidad está confiada a la Compañía de Jesús y tiene como misión “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica” (UIA, 2012). En coherencia con su misión ha instrumentado dos iniciativas que fomentan la equidad educativa: los estudios de Técnico Superior Universitario (TSU) y el programa de becas Si Quieres Puedes (SQP).

Tiene una matrícula cercana a los 13 mil estudiantes (86% en licenciatura, 11% en posgrado y 3% en TSU). Ofrece 34 programas de licenciatura, 40 posgrados (10 doctorados) y cinco programas de TSU.

La oferta de TSU

En 2012 la UIA incorporó a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad educativa y/o social para cursar carreras de TSU. Este tipo de estudios tiene el objetivo de ofrecer una formación superior corta (dos o tres años) que facilite la empleabilidad. Funcionan como válvula de escape para atender la creciente demanda de la población joven perteneciente a clases sociales menos favorecidas que tienen oportunidades limitadas para ingresar a la es y dedicar cuatro o cinco años a la preparación profesional.

En 2012, inició la primera carrera (Hoteles y restaurantes), posteriormente se abrieron cuatro más: Producción gráfica, Sistemas administrativos y contables, Software y Diseño mecánico y manufactura. Los programas tienen una duración de dos años y medio (cuatro semestres de clases y uno de estadía profesional). Incluye 30% de teoría y 70% de práctica, rasgo común en este tipo de estudios. La carga académica consta de entre seis y siete materias cada semestre, en un horario nocturno (7:00 a 10:00 pm) de lunes a viernes y seis horas los sábados. En el último periodo de ingreso la matrícula fue de 380 estudiantes.

El acceso a los programas de TSU

Al igual que en otras instituciones, los requisitos de ingreso a programas de TSU son los mínimos: certificados de educación media superior, un examen de ingreso que resulta más diagnóstico que un filtro y, además, demostrar una situación de necesidad económica. El costo de los

estudios es relativamente bajo.⁸ Como una manera de compensar las limitaciones económicas que enfrentan los jóvenes, la UIA subsidia 90% del costo para todos los estudiantes aceptados. Podría afirmarse que el acceso está orientado por un principio de equidad más que por criterios meritocráticos.

• ¿Quiénes son los jóvenes que asisten a programas de TSU en la UIA?

En 2017 ingresaron 172 jóvenes a los cinco programas de TSU. El perfil de ingreso de esa generación (UIA, 2018) muestra un amplio rango etario (17 a 51 años) y una edad promedio de 26 años. Solo 22% se ubicaba en el rango de edad típico de ingreso (17 a 19 años) y más de la cuarta parte (27%) tenía 30 años o más; es decir, se ubicaba fuera del segmento considerado como juventud. Las dos terceras partes combinaban estudios con empleo y 53% trabajaba largas jornadas (más de 40 horas semanales). El 20% tenía hijos.

Más de la mitad (56%) provenía de bachilleratos públicos, principalmente de modalidades asociadas con baja calidad educativa (70%): bachilleratos tecnológicos –como los centros: de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), y de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), y el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (Conalep)– y estatales.⁹ El 20% obtuvo su certificado de bachillerato mediante un examen único. Un amplio grupo reportó trayectorias educativas discontinuas (86%), una proporción importante había interrumpido los estudios más de seis años (40%). Este grupo, junto con quienes presentan promedios bajos en el bachillerato (27% tuvo un promedio inferior a 7.4), tienen antecedentes escolares que podrían dificultar su desempeño en el nivel universitario, como ha sido reportado en la literatura (De Garay, Miller y Montoya, 2016).

La gran mayoría de los estudiantes enfrentó serios obstáculos para proseguir estudios universitarios. Vivieron el riesgo de quedar excluidos y pudieron haber visto vulnerado su proyecto de futuro. Esto fue particularmente patente entre quienes debieron ingresar al mercado laboral por razones de subsistencia y les resultaba incompatible combinar trabajo y estudio. Otros enfrentaban insuficiencias en las competencias exigidas para la admisión universitaria. En síntesis, los programas de

TSU atienden a una población heterogénea, mayoritariamente joven, con aspiraciones educativas, pero con escasas oportunidades efectivas para darles cauce.

- **Compensación en el acceso**

El principal mecanismo de compensación para el acceso efectivo reside en el subsidio que la universidad otorga a los estudiantes en el costo de las colegiaturas, pero también la propia oferta educativa flexible con horario nocturno posibilita combinar estudio con trabajo.

Para facilitar la transición, la universidad instrumenta actividades de inducción y familiarización con los servicios escolares, así como estrategias de acompañamiento institucional para favorecer la integración de los nuevos estudiantes a un ambiente universitario con pocos antecedentes de inclusión social. Dos factores resultan clave en la transición: los vínculos con su grupo de pares y el acompañamiento institucional a través de la coordinadora de la carrera y los tutores.

Para uno de los programas, TSU en Software, se imparten cursos propedéuticos de sistemas y matemáticas, donde los estudiantes presentan serios rezagos.

La permanencia en los estudios de TSU

En este apartado se recuperan los resultados de un estudio longitudinal cualitativo (Silva y Jiménez, 2015) sobre las experiencias de 27 estudiantes de Técnico Superior Universitario en Hoteles y restaurantes (de un total de 48), durante los cuatros semestres de la carrera (agosto 2013-mayo 2015). Se realizaron entrevistas y grupos de enfoque, así como observaciones en clases de las tres asignaturas clave para este perfil profesional. Las observaciones fueron complementadas con relatos de los profesores.

El currículo se basa en un enfoque por competencias, para fortalecer una cultura de aprendizaje-trabajo, y en un fundamento humanista, que busca favorecer en sus estudiantes “el sentido de ser con y para los demás” (UIA, 2012). En su mayoría, los profesores tienen ejercicio profesional en sus áreas de especialización y lo combinan con la docencia, son contratados exprofeso para estos programas.

La integración académica enfrenta dificultades. Se encontró una gran disparidad en los procesos de enseñanza así como en la relación entre profesores y alumnos. Hubo experiencias positivas que motivaban

a los estudiantes a comprometerse con sus estudios y aceptar nuevos desafíos, pero otras desestimulantes que tendían a limitar sus expectativas de logro. Eran frecuentes las prácticas de enseñanza tradicionales y transmisivas, cuando los jóvenes demandan aprender haciendo. Estos estudiantes esperan:

...que las clases las hagan prácticas, ellos [los profesores] entienden por práctica, hacer un *Power point*, hacer una lectura o un resumen, pero para nosotros eso no es hacer la clase práctica, es vincularla con la vida y operación de los hoteles... (Hombre, 30 años).

De manera especial, los jóvenes consideraban que la estrategia que más contribuía a su aprendizaje era la retroalimentación de los profesores a sus trabajos y participaciones, así como a las situaciones problemáticas que planteaban los estudiantes que trabajaban. Declaraban: “nos gusta que nos escuchen”; “que respondan a nuestras preguntas y dudas”; “que, con su retroalimentación, nos motiven, nos enamoren de la industria”.

El análisis de las prácticas educativas reveló deficiencias en el programa, y en sus profesores, para reconocer y subsanar los rezagos educativos acumulados y al mismo tiempo alcanzar en dos años una formación universitaria competente. Sin embargo, es importante subrayar que, de los 48 estudiantes que conformaban esa generación, la gran mayoría (41) logró culminar con éxito.¹⁰ Se concluye que estos estudiantes estaban decididos a no desperdiciar una oportunidad y la UIA acertaba en ofrecerles una opción relevante. La motivación y la resiliencia presentes en estudiantes con desventajas sociales se afianzan como rasgos personales clave en la integración a una institución elitista (Reay, Crozier y Clayton, 2009).

En cuanto a la integración social de estos estudiantes a la vida universitaria, es preciso advertir que la mayor interacción ocurre entre los jóvenes del mismo programa de TSU, quienes desarrollan su vida académica en un ambiente cerrado. El programa los atiende solo a ellos en horarios (vespertinos, nocturnos y sabatinos) en los que la vida universitaria baja su intensidad. Es decir, aún no se avanza hacia una total integración pluriclasista de la población universitaria. Sin embargo, se generaron espacios extracurriculares donde se fomentaba la convivencia: deportes, actividades culturales, asociaciones estudiantiles, entre otras.

El programa Si Quieres Puedes

En 2015 la UIA creó el programa SQP que busca favorecer una mayor equidad a través de un modelo de inclusión encaminado a diversificar la composición sociocultural de su población estudiantil atrayendo jóvenes de alto rendimiento académico, provenientes de bajos estratos socioeconómicos. En México la incorporación de jóvenes de bajos niveles socioeconómicos a la ES se ha canalizado fundamentalmente a través de instituciones públicas, en particulares de élite es un fenómeno inusual.

El programa SQP combina apoyos económicos (exoneración de colegiaturas y beca mensual) y académicos (tutorías, asesorías). Pretende abarcar a 25% del estudiantado de licenciatura en los próximos cuatro años (2,500 estudiantes). Actualmente apoya a 430 jóvenes distribuidos en 25 programas de las 34 licenciaturas ofrecidas.

A continuación, recuperamos algunos resultados de un estudio exploratorio llevado a cabo para conocer el desarrollo del programa SQP durante su primer año de operaciones. Se empleó un enfoque mixto secuencial, primero cuantitativo y luego cualitativo. El trabajo de campo se realizó al inicio y al final del primer y segundo semestres (agosto-diciembre 2015 y enero-mayo 2016). Al finalizar el segundo mes de clases, se aplicó una encuesta a 149 de los 161 estudiantes (93%). En el segundo semestre se realizaron tres grupos de enfoque con una submuestra de 30 estudiantes de las diferentes carreras incluyendo a quienes tenían altas calificaciones y quienes no lograron los promedios establecidos. Al finalizar el primer año, se realizaron tres sesiones con 36 profesores de casi todos los programas de licenciatura (Silva, 2017).

El acceso a la UIA mediante el programa SQP

Para ingresar a las licenciaturas de la UIA se requiere un promedio del bachillerato que oscila entre 7.5 y 8.5 sobre 10 (dependiendo de la carrera) y presentar un examen de admisión. Pero para obtener la beca SQP se solicita un puntaje superior al mínimo referido, los jóvenes deben tener altos promedios de bachillerato (entre 8.5 y 9 puntos), además deben demostrar una condición objetiva de desventaja económica.

- Quiénes son los jóvenes que ingresan al Programa SQP

La gran mayoría de los jóvenes (85%) estaba en la edad típica de ingresar a la educación superior (17 a 19 años) y registraba trayectorias escolares

regulares, prácticamente todos ingresaron al concluir el bachillerato. La mitad provenía de escuelas públicas y una alta proporción (43%) de un bachillerato privado sostenido por una fundación de asistencia social. Esto es congruente con la determinación de la universidad de abrir sus puertas a jóvenes que enfrentan una necesidad económica palpable.

Tenían muy altas calificaciones de egreso del bachillerato (promedio de 9.33 puntos). Además, provenían, en su mayoría, de climas parentales con escolaridad alta (más de 60% de madres y padres tenía el bachillerato completo y alrededor de 20% había concluido una licenciatura) o media (alrededor de 25% de padres y madres tenía secundaria completa o algún grado de bachillerato). Este alto capital cultural familiar y escolar contrasta con su capital económico. El 43% reportaba bajos ingresos familiares e igual proporción ingresos medios.¹¹ En síntesis, se trata de jóvenes con capital cultural elevado y limitado capital económico. La colegiatura que tendrían que pagar las familias en esta universidad sobrepasa por mucho las posibilidades asociadas a sus ingresos.¹²

- **Compensación en el acceso**

La universidad ofrece una beca que oscila entre 80 y 100% del costo de la colegiatura, además otorga una compensación económica mensual para cubrir gastos de alimentación y traslado. A pesar de que este apoyo es ampliamente valorado, la mayoría coincide en que es insuficiente para solventar las necesidades básicas que supone la vida universitaria. Todos declararon erogar el monto del apoyo solo en una semana. La situación se complicaba para quienes viven a dos horas o más de la universidad (26%) y quienes cambiaron de ciudad (27%).

Para facilitar la transición se desarrolló un programa de inducción a fin de que los estudiantes se familiarizaran con el campus y los procesos escolares. Asimismo, desde el primer día se les asignó un Tutor Par (estudiante de la misma carrera, de semestres avanzados y con alto desempeño académico) cuyo papel era acompañarlos en su integración académica y social durante todo el primer año. Esta figura fue un acierto. Los tutores fueron invitados a participar en el programa y aceptaron de manera voluntaria, recibiendo una beca como retribución. La gran mayoría de los estudiantes reportaron que sus tutores les ofrecieron apoyos clave como asesorías académicas y orientación sobre trámites y organización de la vida escolar (tabla 2).

TABLA 2

Apoyos que ofrece el Tutor Par

Aspectos de la vida académica	% de estudiantes SQP
Asesoría académica	93
Orientación sobre trámites	91
Consejos sobre la manera de organizarte para tener éxito en la universidad	91
Consejos sobre tu integración con los profesores	90
Consejos sobre tu integración con los compañeros	66

La permanencia en la UIA

Para favorecer la permanencia, la universidad instrumentó una serie de dispositivos de apoyo durante el primer año, entre ellos: el mencionado Tutor Par, asesorías académicas así como el acompañamiento de personal de la Coordinación de Atención Estudiantil Universitaria.

Estos apoyos resultaron de mucha ayuda y, en términos generales, los estudiantes mostraban entusiasmo con la experiencia universitaria. A mediados del primer semestre no percibieron mayores dificultades académicas, por ejemplo, pensaban que no sería demasiado complicado obtener altas calificaciones, requisito fundamental para mantener la beca.

Sin embargo, cuando la primera generación (2015-2016) concluyó el primer semestre las estadísticas institucionales mostraron que no todos los estudiantes obtuvieron el promedio requerido. Solo 53% tuvo un avance regular, 31% debió recurrir al indulto y 16% abandonó la universidad. Al indagar las razones por las que los indultados no pudieron alcanzar el promedio, entre otros factores, destacaban dificultades con materias como Cálculo, Física, Química y Programación. En los grupos de enfoque revelaron limitaciones que remiten a la falta de un *habitus* académico¹³ e insuficientes logros de aprendizaje previos.

Siento que mi dificultad fue que no estaba acostumbrado a la manera de enseñanza de los profesores e, inclusive, aquí todos son diferentes unos de otros... Las formas de enseñar son distintas a las que estaba acostumbrado y siento que eso fue lo que me causó al inicio dificultad y fue lo que me bajó el promedio (Estudiante-Ingeniería-Mecatrónica-Indultado).

Esto no debe resultar extraño, pues a pesar de los altos desempeños en bachillerato de estos estudiantes, muchos de ellos provienen de escuelas con baja calidad académica. En México, prevalece un problema de bajos logros educativos en el bachillerato y varias modalidades de escuelas públicas presentan grandes rezagos en esta materia, como se advirtió en el apartado anterior. Así, un elemento clave de contexto que debería tomar en cuenta este programa es el hecho de que los logros de aprendizaje son dispares y se asocian con la calidad de los bachilleratos de origen.

Se detectaron casos de profesores que no comprenden esta situación y, en consecuencia, no atienden este desbalance en las condiciones de los estudiantes de nuevo ingreso. Prevalece la idea de que deben contar con las competencias fundamentales del bachillerato, especialmente si se toman en cuenta sus elevados promedios.

Al mismo tiempo, comienzan a percibirse las bondades que entraña un programa de inclusión social como el referido. Un amplio sector del profesorado expresó gran satisfacción con estos estudiantes, valorando su enorme potencial para diversificar a la población universitaria, al tiempo que incrementan el rendimiento académico. Esto fue más frecuente en carreras con un estudiantado socialmente diverso (Comunicación e Ingeniería), otros espacios tienden más a la segregación elitista (Negocios internacionales y Derecho). Un profesor de Ingeniería comenta:

A nosotros nos ha venido a enriquecer mucho, no solo en población, sino la interacción de los alumnos, la verdad es que las clases se vuelven mucho más dinámicas con puntos de vista completamente opuestos de las cosas, tú estás hablando algo de tecnología y de política y algunos escuchan y asimilan la opinión de otros (Profesor-Ing-Mecatrónica).

- **Compensación para la permanencia**

Las dificultades enfrentadas por los estudiantes (abandono e indultos) causaron preocupación ya que cuestionaron el principio de atención pro-

porcional y equitativa. El programa desarrolló mecanismos para diagnosticar a los estudiantes vulnerables e instrumentó planes de acompañamiento particulares, inclusive en la asimilación de lo que significa el trabajo universitario. Para el ciclo 2016-2017 se abrieron cursos propedéuticos y se modificaron aspectos reglamentarios como el número de indultos permitidos y la posibilidad de dar de baja materias para evitar la caída de los promedios.

Los cursos propedéuticos atendieron las áreas de razonamiento matemático, química y expresión oral y escrita a quienes obtuvieron calificaciones deficientes en una prueba diagnóstica. Fueron impartidos durante el primer semestre, de manera obligatoria, pero sin valor curricular. La experiencia ha arrojado evidencias no concluyentes sobre su efectividad para compensar las insuficiencias escolares acumuladas, también ha demostrado que hay varios factores que deben cuidarse, uno de ellos es el emocional. Los estudiantes pueden percibir el curso remedial como un castigo, que además puede causar retraso en su trayectoria al limitar sus posibilidades de tomar materias propias de la carrera.

A modo de cierre: aprendizajes y retos para la equidad en educación superior

Las iniciativas de equidad descritas en este texto podrían clasificarse en dos tipos: las diseñadas exprofeso para poblaciones excluidas (como el caso de la UACM y programas de TSU en la UIA) y otra que apuesta por la inclusión y diversificación (como el programa SQP de la UIA que busca contrarrestar la segregación). No es el objetivo emitir juicios comparativos sobre sus alcances, ya que difieren en dimensiones fundamentales (sostenimiento, tamaño de la matrícula, nivel de estudios, antigüedad); pero su análisis devela aspectos significativos para comprender algunos retos en materia de equidad en educación superior.

Lo primero que conviene destacar es el esfuerzo de estas universidades por impulsar iniciativas de equidad que toman en cuenta desafíos cruciales en el campo: *a*) procurar un acceso efectivo que combina recursos económicos y académicos para el ingreso y la transición (criterios de admisión no solo meritocráticos, becas, inducción, cursos propedéuticos) y *b*) apoyos para la permanencia con la determinación de que la puerta de entrada no sea giratoria; por ello, además de contemplar mecanismos de compensación (cursos remediales o propedéuticos, asesorías, tutorías), las iniciativas crea-

das exprofeso transitan hacia el diseño de modelos educativos relevantes y pertinentes para atender a una población con perfiles no tradicionales.

Las experiencias entrañan luces y sombras. Un logro muy importante es posibilitar a jóvenes, con distintos grados de vulnerabilidad social, ejercer el derecho a educación superior de calidad, en un marco de restricción de oportunidades sociales y educativas para cristalizar sus aspiraciones. Al mismo tiempo, los intentos por poner en marcha los dispositivos más recomendados para avanzar en materia de equidad, encuentran tropiezos. La innovación y transformaciones necesarias son complejas. Destaco, para cerrar, algunos retos fundamentales.

Los costos asociados al acceso y la permanencia

Las iniciativas de ambas instituciones, con recursos provenientes de distintas fuentes, dan cuenta de los costos implicados en el ejercicio de derribar barreras y combatir la acumulación de desventajas. Se confirma que un acceso efectivo, esto es que satisfaga las necesidades e intereses de los jóvenes, exige inversiones que permitan no solo cubrir costos directos, sino también los indirectos. Así el factor económico, sigue desempeñando un papel importante para entender la eficacia de la expansión de oportunidades reales de acceso y de las condiciones de permanencia. La gratuidad de la universidad pública, los subsidios de la privada y las becas de manutención resultan un apoyo crucial, pero insuficiente.

El factor económico requiere varias consideraciones para garantizar equidad y justicia. En el ámbito de las IES públicas existe inequidad en el financiamiento (ANUIES, 2018), lo que se advierte en el subsidio por alumno (federal y estatal). En 2016 las universidades federales recibieron el mayor subsidio por alumno (118 mil pesos), lo que contrasta con el recurso destinado, por ejemplo, a las universidades tecnológicas y politécnicas (24 mil pesos). En la UACM, el gasto por alumnos es de 73 mil pesos (UACM, 2017b); sin embargo, su presupuesto anual es insuficiente para otorgar el número de becas que realmente necesitan y su eficiencia terminal se ve afectada por la imposibilidad de sus estudiantes de dedicarse exclusivamente a los estudios.

Por otro lado, si bien las becas son apoyos decisivos, el hecho de homologar montos para diferentes poblaciones, no permite revertir desigualdades. Estos soportes también tendrían que ser proporcionales a las necesidades. En el caso de la UIA, recibe un monto similar un estudiante que vive en el hogar

materno y en su ciudad natal que otro que cambia de residencia y ciudad. Estas inequidades corren el riesgo de convertirse en barreras infranqueables.

Estas breves reflexiones revelan que derribar barreras para construir una educación más justa cuesta. No es posible revertir la inequidad asumiendo una perspectiva que mantiene intactos los criterios de distribución establecidos hasta ahora.

Equidad e inclusión:

transitar de la perspectiva deficitaria a la riqueza de la diversidad

En la discusión sobre equidad educativa ha prevalecido una perspectiva del déficit (lo que no tienen, lo que les falta a las poblaciones que se incorporan). Por el contrario, parece necesario impulsar un enfoque de inclusión que reconozca las necesidades de esta población y también la riqueza de la diversidad sociocultural para los procesos educativos. Aún prevalece la idea de un estudiante estándar (joven en edad típica de cursar educación superior, soltero, que no trabaja, sin cargas familiares y con dominio de competencias académicas) cercano al tipo de *herederos* construido por Bourdieu. Sin embargo, como hemos destacado, la realidad es que actualmente arriban a la universidad juventudes diversas, con perfiles y necesidades muy disímiles. Atender tal diversidad, demanda la transformación de la cultura institucional hacia la inclusión.

Tanto las iniciativas de la UIA como la UACM revelan los desafíos que enfrentan las instituciones para atender a poblaciones no tradicionales. Cambiar el enfoque para aprovechar la diversidad representa un gran desafío. Implica no forzar a los estudiantes a cambiar para adaptarse a las nuevas estructuras, sino transformar las universidades en espacios de aprendizaje y desarrollo justos para todos. Es preciso reconocer que las culturas académicas pueden ser espacios que acogen a unos y expulsan a otros. Gallardo Gallardo, Espinoza, Vergara y Cruz (2016) advierten que las instituciones y, al interior de ellas, las unidades académicas y las carreras, a lo largo de la historia han generado formas naturalizadas de relación entre sus miembros, discursos y prácticas cotidianas, un conjunto de disposiciones que son transparentes para sus miembros, pero que generan extrañeza para quienes se incorporan. Flexibilizar ese modo tradicional parece una primera tarea, pero toda transformación cultural requiere tiempo e intervenciones precisas, sustentadas y sistémicas. Es necesario remover estructuras anquilosadas e impulsar la sensibilización y participación de

todos los actores de la comunidad (estudiantes, autoridades, profesores, administrativos, patronatos, asociaciones).

La UACM ha apostado por la innovación, pero le ha implicado nadar a contracorriente en un mar donde abundan detractores, el establecimiento del sorteo como mecanismo de ingreso generó alarma en el medio. A 17 años de funcionamiento reporta aciertos y errores. Un desafío crucial es la rendición de cuentas que garantice un uso racional de los recursos públicos invertidos en el proyecto. Al mismo tiempo, no puede perderse de vista que revertir las desigualdades es costoso. Se abre aquí una línea de investigación sobre cuáles son los parámetros para evaluar la eficiencia y eficacia de proyectos de equidad.

Más allá del acceso: la importancia de los procesos educativos integrales

A lo largo del texto ha quedado demostrada la importancia de los procesos pedagógicos para la equidad y la inclusión. En las iniciativas revisadas se ponen de manifiesto las dificultades pedagógicas enfrentadas para atender a juventudes diversas que arriban a la educación superior.

Existe un serio desafío sobre cómo abordar una estrategia que permita revertir los rezagos académicos de jóvenes con desventajas socioculturales y económicas. Si bien la literatura especializada sobre el primer año universitario (Tinto 2006; Ezcurra, 2007; Silva, 2015) destaca la pertinencia de brindar apoyos propedéuticos (seminarios de primer año), su implementación resulta complicada, como se evidenció tanto en la UACM como en la UIA. Observamos la dificultad de remediar los vacíos previos en un tiempo reducido y, al mismo tiempo, fomentar el desarrollo de las nuevas competencias necesarias. Esto acompañado por la desestimación entre los estudiantes.

La estrategia amerita repensarse. La extensión y el contenido de los cursos tendrían que ajustarse a las necesidades de la población y tipos institucionales. Es fundamental llegar al balance entre el enfoque remedial y el fomento de habilidades cognitivas superiores. Además, debiera establecerse como estrategia transversal a lo largo del currículo universitario y no solo al inicio. Las intervenciones puntuales revelan ser poco eficaces.

Atender la permanencia y la obtención de resultados significativos exige intervenciones integrales. Los profesores tienen un papel clave dentro y fuera del aula para incidir y reforzar los motivos iniciales y afianzar el compromiso de los jóvenes con sus estudios. Es menester sensibilizar y capacitar al profe-

sorado para atender las demandas intelectuales y personales de los jóvenes, así como enriquecer sus prácticas de enseñanza y brindar reconocimiento a esta tarea. No basta con estandarizar procesos de actualización o habilitación docente que no se ven reflejados en el trabajo con los estudiantes.

La innovación pedagógica se convierte en un gran desafío en un escenario en el que prevalecen prácticas de enseñanza tradicionales. Se requiere una renovación de las estrategias didácticas que tome en cuenta actividades de efectividad comprobada como las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje situado. Esto ayudaría a transformar los salones de clase en espacios de construcción y aplicación de conocimientos que propongan desafíos para el crecimiento permanente de los estudiantes.

Las reflexiones hechas hasta aquí conducen a una afirmación: *No puede haber justicia social y equidad educativa sin derribar las barreras que impiden el pleno aprovechamiento de la educación por parte de todos*. Tanto las políticas nacionales como las iniciativas particulares debieran ser juzgadas desde esta óptica.

Agradecimientos

Agradezco las sugerencias de Natalia D'Angelo y Elda García para integrar la versión final. Expreso mi reconocimiento a profesores y autoridades de la UACM y de la UIA por compartir sus experiencias.

Notas

¹ En el periodo 2000-2017 se crearon 1.9 millones de lugares para alcanzar una matrícula de casi 4 millones de alumnos. También se crearon 225 nuevas instituciones y al menos 96 nuevos campus de instituciones existentes (Mendoza, 2016; Presidencia de la República, 2017).

² También revela que la desigualdad es menos marcada en las instituciones públicas (coeficiente de 7.3) que en las privadas, donde por cada alumno del primer quintil hay 83 del más alto.

³ Contenidas en su libro *Teoría de la justicia*, de 1971 y reformuladas en *Justicia como equidad. Una reformulación*, publicado en 2002. Plantea que las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones: *a*) deben ser el resultado de cargos y puestos abiertos para todos

bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades y *b*) deben resultar en el beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de la diferencia).

⁴ La última etapa, los resultados, no serán objeto de análisis en este artículo debido a que requiere información específica sobre logros educativos que no fue considerada en los estudios empíricos reportados ya que estos se centraron en los procesos de acceso, de integración y en los modelos educativos de las instituciones.

⁵ Nació como Universidad de la Ciudad de México (UCM) y en 2010 adquirió el estatus de autónoma, convirtiéndose en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

⁶ El perfil construido en la institución no considera la escolaridad de los padres.

⁷ Para el Colegio de Ciencia y Tecnología existe un cuarto taller: Física para ingenieros.

⁸ El costo mensual es de 916 pesos, una cifra muy baja si se toma en cuenta que en las carreras de licenciatura en esta universidad las mensualidades pueden superar los 20 mil pesos. En una Universidad Tecnológica pública el costo de la inscripción es de 1,140 pesos y el cuatrimestre de 890 pesos.

⁹ La Prueba Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2017 muestra que estas modalidades obtienen calificaciones por debajo del promedio nacional tanto en lenguaje y comunicación como en matemáticas. Consistentemente, los bachilleratos públicos (excepto los que dependen de las universidades autónomas) obtienen promedios inferiores a los particulares (pueden consultarse los resultados nacionales de Planea 2017, en educación media superior, en <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>)

¹⁰ La eficiencia terminal es muy satisfactoria (85%) y da cuenta de bajos niveles de abandono. Puede inferirse que, en general, el modelo peda-

gógico y los apoyos favorecen el logro de las metas estudiantiles.

¹¹ Ingresos bajos corresponden a los deciles de ingresos 1 al 4 establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), mientras que los medios abarcan del 5 al 7.

¹² Un programa típico tiene un costo semestral de 112,014 pesos, equivalente a 22,403 pesos mensuales.

¹³ Lehmann (2007) ha recuperado el concepto de *habitus* construido por Bourdieu, que remite a las disposiciones y esquemas de percepción que orientan la acción y que se vincula con experiencias individuales y socialmente condicionadas, para estudiar los problemas de integración académica de jóvenes tradicionalmente excluidos. Dado que el *habitus* da lugar a disposiciones para actuar, interpretar experiencias y orientar los modos de pensamiento, se le considera como un concepto útil para comprender como el *habitus* con el que llegan los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad es el producto de experiencias educativas cuyos resultados son disonantes con las nuevas demandas académicas.

Referencias

- Addiechi, Florencia (2014). *La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio*, Ciudad de México: UACM.
- ANUIES (2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2015-2016 Licenciatura* (en línea). Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030*, Ciudad de México: ANUIES.
- Bolívar, Antonio (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69.
- CINDA (2016a). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo.
- CINDA (2016b). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional México*, Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo-Universia.
- Coneval (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal 2012*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202010-2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Distrito%20Federal.pdf

- De Garay, Adrián (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- De Garay, Adrián; Miller, Dinorah y Montoya, Iván (2016). “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, *Sociológica*, año 31, núm. 88, mayo-agosto, pp. 95-140.
- Ezcurrea, Ana (2007). “Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”, ponencia presentada en el Coloquio Internacional Los estudiantes de nuevo ingreso, Ciudad de México.
- Gallardo, Gonzalo; Espinoza, Constanza; Vergara, Martín y Cruz, Soledad (2016). “Apoyo institucional para la inclusión educativa universitaria: Actividades deportivas de integración”, ponencia presentada en el Primer Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades, Santiago de Chile.
- García-Huidobro, Juan (2005). “La equidad en educación como bien democrático y de desarrollo”, presentación realizada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PREALC, Santiago de Chile.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga (2009). “Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México”, ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz.
- Latapí, Pablo (1993). “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 2, pp. 9-41.
- Lehmann, Wolfgang (2007). “I just didn't feel like I fit in: The role of habitus in university drop-out decisions”, *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 89-110.
- Mendoza, Javier (2016). “Retos de la cobertura de educación superior”, conferencia presentada en el Primer Foro Regional Metropolitano sobre Educación del Consejo Regional Área Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Ciudad de México.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Núñez, María y Silva, Marisol (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior de sostenimiento privado*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Presidencia de la República (2017). *Quinto informe de gobierno 2016-2017*, Ciudad de México: Presidencia de la República.
- Rawls, John (2002). *La justicia como equidad*, Barcelona: Paidós.
- Reay, Diane; Crozier, Gill y Clayton, John (2009). “Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities”, *Sociology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1003-1121.
- Roemer, John (2000). “Variantes de la igualdad de oportunidades”, *Fractal*, núm. 16, pp. 151-170.
- Sen, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, Amartya (2010). *La idea de la justicia*, Madrid: Taurus.
- Silva Laya, Marisol (2012). “Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 4. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/965/951>

- Silva Laya, Marisol (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Silva Laya, Marisol (2017). “La inclusión educativa en una universidad de élite: un camino hacia la equidad”, ponencia presentada en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Bilbao.
- Silva Laya, Marisol y Rodríguez, Adriana (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*, Ciudad de México: ANUIES.
- Silva Laya, Marisol y Jiménez, Adriana (2015). “Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 175, julio-septiembre, pp. 95-119.
- Silva Laya, Marisol; D’Angelo, Natalia y García, Elda (2017). *Evaluación del proyecto educativo de la UACM*, Reporte técnico, Ciudad de México: INIDE-Universidad Iberoamericana Disponible en https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/DNNGallery/uploads/2017/10/16/EVALUACION_PROY_EDUCATIVO.pdf
- Solís, Patricio (2014). “Mayor matrícula universitaria. ¿Mayor equidad social?” *Educación Futura*, 21 de abril. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/mayor-matricula-universitaria-mayor-equidad-social/>
- Tinto, Vincent (2006). “Research and practice of student retention: What’s next?”, *Journal of College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.
- Tinto, Vincent (2008). “Access without support is not opportunity”, conferencia presentada en el 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, Seattle.
- UACM (2007). *El proyecto educativo de la UACM. Versión para estudiantes*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- UACM (2013). *Reglamento de becas y apoyos institucionales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Disponible en <https://portalweb.uacm.edu.mx/uacm/Portals/2/Apoyos/Becas/reglamentobecas.pdf>
- UACM (2017a). *Perfil del estudiante 2012-2015*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México [inédito].
- UACM (2017b). *Informe de actividades 2016-2017*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- UIA (2012). *Plan de estudios de estudios. Carrera técnico superior universitario en hoteles y restaurantes*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- UIA (2018). *Población general TSU. Otoño 2017*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana [inédito].
- Walker, Melanie (2007). “Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 2, abril-junio, pp. 103-119.

Artículo recibido: 27 de febrero de 2018

Dictaminado: 30 de agosto de 2018

Segunda versión: 16 de septiembre de 2018

Aceptado: 19 de noviembre de 2018