



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Equidad en educación superior: el caso de la UNAM

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA TERESA GONZÁLEZ VILLATORO

Tutor principal: Dr. Hugo Casanova Cardiel

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Miembros del comité tutor:

Dr. Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Dr. Roberto Rodríguez Gómez

Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., noviembre 2024.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Tabla de contenido

Introducción.....	6
Capítulo 1. Perspectiva metodológica .....	21
Presupuestos paradigmáticos.....	23
Delimitación del objeto de estudio.....	25
Diseño metodológico general.....	33
Diseño metodológico: primera fase.....	35
Diseño metodológico: segunda fase.....	39
Límites de la investigación.....	45
Capítulo 2. El principio de justicia de equidad.....	47
Equidad y desarrollo económico .....	62
Equidad y educación .....	69
<i>Derecho a la educación superior</i> .....	74
<i>Educación superior y equidad</i> .....	77
Evolución del principio de equidad.....	81
Capítulo 3. La universidad como fenómeno social .....	93
Los sistemas de educación superior .....	99
Función social asignada a la educación superior.....	104
Los sistemas de educación superior en el siglo XXI.....	111
Masificación de los sistemas de educación superior .....	114
<i>Crecimiento de la matrícula</i> .....	115
<i>Participación diferenciada</i> .....	119

Capítulo 4. La educación superior en México.....	128
Estructura de la educación superior.....	132
Tendencias de crecimiento .....	134
Participación diferenciada .....	139
Capítulo 5. El proyecto social de la educación superior en México.....	149
Categoría analítica: Función social de la educación superior .....	154
<i>El imperativo de crecimiento</i> .....	158
Categoría analítica: principios rectores .....	160
<i>El principio de calidad y sus matices</i> .....	164
<i>Equidad, inclusión e interculturalidad</i> .....	168
<i>El binomio calidad-equidad</i> .....	172
Las Formas de exclusión .....	179
<i>Exclusiones históricas</i> .....	180
<i>Exclusiones sistémicas</i> .....	182
<i>Exclusiones estructurales</i> .....	186
<i>Exclusiones emergentes</i> .....	188
La narrativa sexenal desde la teoría de la interseccionalidad.....	190
De la narrativa a su consolidación en acciones sectoriales .....	195
El proyecto social de la educación superior: una perspectiva crítica .....	202
<i>Las prácticas lingüísticas y la definición de políticas sociales</i> .....	205
<i>La representación y conformación de desigualdades</i> .....	209
Capítulo 6. La UNAM y el proyecto social de la educación superior.....	213
Composición y crecimiento de la matrícula universitaria .....	218
Los principios rectores en la política universitaria.....	228
Función social de la universidad .....	234

<i>Promesa de movilidad social</i> .....	235
<i>Producción de conocimiento</i> .....	236
<i>Paridad de género</i> .....	238
El principio de equidad.....	239
Mecanismos de promoción de equidad .....	242
Capítulo 7. Composición y diferenciación de la población universitaria.....	249
Supuestos teóricos para el análisis cuantitativo .....	253
Etapas I de análisis cuantitativo.....	258
<i>Pruebas estadísticas: determinación de los factores de exclusión</i> .....	262
<i>Resultados para la población de ingreso</i> .....	283
<i>Diferenciación de la población por área de conocimiento</i> .....	286
<i>Rutas de exclusión y áreas de conocimiento</i> .....	291
Etapas II Análisis cuantitativo .....	298
<i>Pruebas estadísticas de la población de egreso</i> .....	301
<i>Caracterización del alumno de egreso</i> .....	324
<i>Rutas de exclusión en población de egreso</i> .....	328
Discusión de Resultados.....	334
Consideraciones Finales .....	338
Universidad y Sociedad.....	339
<i>Función social de la universidad en un contexto de globalización</i> .....	339
<i>Equidad y educación superior</i> .....	340
Equidad como principio rector.....	342
<i>Resistencia discursiva ante un mundo en transformación</i> .....	344
La política institucional y las rutas de exclusión.....	346
<i>Paridad de género y promesas de movilidad</i> .....	347

<i>Las políticas de promoción de equidad</i> .....	350
Nota Final.....	351
Anexo I.....	356
Anexo II.....	376
Referencias.....	395

## Introducción

En el ámbito educativo, la equidad como principio de justicia encuentra su realización en la participación de todos los grupos sociales en condiciones de igualdad. A lo largo del siglo XXI, su logro en la educación superior ha sido una meta constante de la política pública e institucional. La presente investigación dirige su atención hacia la expresión de la justicia educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), impulsada por el principio de equidad.

La aproximación a este objeto de estudio dio inicio con el análisis de la definición y evolución del principio de equidad, enunciada por John Rawls de 1971 en su obra *Teoría de la Justicia*. La trascendencia de la obra de este autor, en el pensamiento político liberal contemporáneo, obliga a un acercamiento detallado a su obra. Al considerar que, la formulación de la equidad como principio de justicia, representó un parteaguas en las políticas sociales de las últimas décadas. Su definición estuvo sustentada en dos premisas básicas; por un lado, la existencia de una estructura social que garantice una igualdad de oportunidades; y, por otro lado, la estipulación de instituciones sociales abocadas a promover la coexistencia de desigualdades permisibles y aminorar aquellas consideradas injustas. El principio de equidad deriva de estas ideas centrales y refiere a un fundamento de la justicia distributiva, en la aspiración del logro de la igualdad social.

La propuesta de justicia de Rawls tuvo un importante papel en la plataforma para el impulso del crecimiento económico y las políticas sociales derivadas de esta propuesta, la cual estuvo sustentada en el principio de equidad, con un énfasis claro en un sentido de redistribución. En su amplia argumentación, la educación fue definida en la filosofía de Rawls como un bien social fundamental, y una condición necesaria para el desarrollo de la capacidad moral de las personas y su sentido de autoestima (Rawls, 1971). La importancia concedida a la educación explica así su prioridad en el conjunto de bienes sociales. La incorporación de este principio a las políticas de desarrollo en vinculación con la promoción de la educación fue clara. Hasta el inicio de este siglo, el principio de equidad estuvo asociado a la educación básica. El logro de la universalización de la escolaridad básica se perfiló como un objetivo central en el logro del desarrollo económico.

La educación superior fue reconocida como un derecho fundamental y forma parte integral del derecho a la educación desde 1948, como parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948, art. 26.1), así como del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, (ONU, 1966, art. 13.2), de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. Sin embargo, fue hasta las últimas décadas del siglo pasado que dio inicio una tendencia generalizada en los sistemas educativos hacia su masificación. Las premisas que sustentaron este crecimiento fueron, por un lado, el papel otorgado a la formación de cuadros profesionales altamente calificados en el crecimiento económico, y, por otra parte, la confianza en que su expansión conduciría a la disminución de las desigualdades en la participación de los diferentes grupos sociales, en la medida en que el acceso se masificara, resultado de la inclusión de este nivel educativo en el derecho a la educación. Este supuesto asume así que el logro de la expansión resultaría en la superación de la etapa elitista, que había caracterizado a la educación superior en las décadas de postguerra. El impulso a la educación superior, como parte de la agenda internacional, es analizada por Rodríguez (2018), quien señala cómo en 1998 dio inicio la integración de la agenda global para el desarrollo de la educación superior, a partir del énfasis en la ampliación del acceso, la calidad y la pertinencia. Esta visión responde a la atención en el plano internacional a “nuevas prioridades de desarrollo, que incluyen la recuperación del crecimiento y la creación de empleos”, a partir de la “articulación de sistemas integrados de formación, investigación y desarrollo tecnológico” (p.6).

A partir de la incorporación de la educación superior en las políticas de promoción del desarrollo en este periodo, y la postulación del principio de equidad como sustento de la reducción de las desigualdades sociales, se forjó la asociación entre educación y equidad. Un ejemplo de ello es el reporte del Banco Mundial (1994), *Higher education, the lessons from experience*, en el cual se hace una propuesta amplia para el fomento a la educación como mecanismo de promoción del desarrollo, con especial énfasis en la alusión a la equidad como condición de su logro; se destaca la propuesta de integrar a los grupos sociales definidos como desfavorecidos para su logro, y los beneficios sociales de la inclusión de las mujeres en la educación superior. Hoy en día, se asume la conexión de ambos conceptos al referir el seguimiento de procesos educativos y las políticas públicas de las que son objeto.



La ampliación de los sistemas de educación superior dirigida a lograr su masificación, que de acuerdo con la caracterización de Trow (1973) refiere a una tasa de cobertura entre un 30 y 50 por ciento, condujo a un seguimiento puntual de este proceso de transformación. Los datos recuperados permiten reconocer la evolución del crecimiento de la matrícula. Es posible señalar que en 1975 la matrícula de educación superior global sumaba 40.2 millones de estudiantes, concentrados en su mayoría (47%) en los países de mayores ingresos, y en 1990 sumó 68.3 millones (The World Bank, 2000). En las siguientes décadas, de acuerdo con el seguimiento de la UNESCO (2018), el proceso de transformación continuó, y en 2018 representó 224 millones, equivalente a una tasa de cobertura global del 38%, con una variación desde 9% en países de menores recursos, hasta un 75% en países de ingresos mayores; en tanto que los datos indican una matrícula global de 254 millones en 2024 (UNESCO 2024).

El crecimiento sostenido de los sistemas de educación superior, expresado en la ampliación de la matrícula global en las últimas décadas, está acompañado de retos persistentes. A lo largo del periodo analizado, los datos publicados por la OCDE, Banco Mundial y UNESCO coinciden en destacar que las formas de diferenciación más generalizadas fueron la participación desigual entre hombres y mujeres, la distribución de la matrícula concentrada en las ciencias sociales, y la insuficiente incorporación de los grupos de población con menores ingresos.

La convicción en la pertinencia de la filosofía de Rawls, para el logro de una mayor igualdad social en su asociación con las políticas de desarrollo, fue cuestionada en diversos ámbitos. Los datos arrojados por los indicadores de seguimiento, en forma consistente, evidenciaron la persistencia de las desigualdades sociales y las limitaciones del modelo económico de desarrollo para un gran número de países. Además, permitieron constatar la disparidad en el ámbito educativo de las tasas de cobertura, en particular en la educación superior, así como las exclusiones para grupos sociales señalados como vulnerables. Las críticas a la propuesta de Rawls, como las enunciadas desde la corriente de pensamiento crítico, entre las cuales destaca la hecha por Habermas (1998), y a las que se sumaron otros autores, condujeron a una revisión y actualización de la propuesta rawlsiana. Habermas (1998) reconoció la trascendencia de la obra de Rawls como “un punto de ruptura en la reciente historia de la

filosofía práctica” (p.41), y señaló, como uno de sus mayores desaciertos, colocar “los derechos básicos liberales por encima del principio democrático de legitimación”, así, argumenta que su propuesta lleva en su propia lógica la imposibilidad de su realización, en una contradicción interna, que otorga en todo momento supremacía a las libertades individuales por encima del bien común.

La formulación de Rawls, que define a la igualdad de oportunidades como condición del principio de equidad, se convirtió en el núcleo de la crítica a esta visión en el logro de la justicia social. Destacan tres críticas a esta formulación, en primer lugar, Puyol (2010) subraya la manera en que esta postura responsabiliza a los propios sujetos de las desigualdades, Dubet (2014), por su parte, lo caracteriza como una ficción; en tanto que Sandel (2020), al analizar los efectos en los mecanismos de selección para el ingreso a la educación superior (sobretudo en Estados Unidos) lo caracteriza como un ideal de movilidad social corrompido por la propia lógica de su funcionamiento, que conduce a una pérdida del destino socialmente compartido.

Las críticas a la teoría de Rawls también se orientaron hacia su incapacidad de adaptación ante las nuevas condiciones sociales y económicas. La condicionalidad establecida para la aplicación de los principios de justicia, respecto a la conformación de una sociedad organizada, se contraponen a la creciente interconexión económica y social, resultado de los procesos de internacionalización de los procesos productivos. Como señala Martínez de Pinzón (2020), en última instancia el objetivo de la *Teoría de la justicia* fue la búsqueda de la legitimación del *statu quo* existente en las democracias liberales, no obstante, el contexto social en el cual se gestó la obra de Rawls se había transformado radicalmente, así Martínez de Pinzón apunta que, “la globalización, el triunfo social y político del neoliberalismo, la crisis del Estado de bienestar, el auge de las migraciones, etc., ha transformado la vieja sociedad liberal” (p.60). En este nuevo contexto de una sociedad multicultural donde “las bases normativas son distintas, incluso opuestas y contradictorias” (p. 60), la aplicación de los principios de justicia formulados por Rawls resultan un ideal cada vez más distante.

Ante la renovada exigencia para una participación social más generalizada en condiciones de igualdad en la educación superior, desde la misma corriente de pensamiento liberal a la cual pertenecía Rawls, surgió la propuesta alternativa de Amartya Sen en relación con el principio

de equidad. En su formulación renovada para encuadrar las políticas de la promoción del desarrollo, el requerimiento del ejercicio de la libertad constituye el sustento de acción por parte de los sujetos en el ejercicio de sus capacidades y la premisa de la conceptualización de equidad. Por su parte, los elementos de libertad y bienestar individual resultan centrales en la reducción de desigualdades. Así, la equidad como sustento de las medidas de tipo compensatorio, aún presentes en esta perspectiva, se integra como parte constitutiva de los procesos en la promoción de mayor igualdad. Desde una perspectiva crítica, la propuesta de Sen fue cuestionada, ya que el énfasis dado a las libertades individuales desestimó los efectos de las situaciones estructurales de desigualdad (Wilson-Strydom, 2014).

La propuesta de capacidades de Sen no logró ser traducida en una versión operativa en las políticas educativas. Así surgió una tercera vía para la promoción del desarrollo, bajo el ideal liberal de justicia social: la articulación del principio de equidad con el de inclusión.

Como resultado del debate teórico, esta tercera conceptualización del principio de equidad hoy en día es ampliamente aceptada e incluida en las políticas sociales en diversos contextos. En ella se perfila como un principio de justicia que promueve, en forma transversal, políticas dirigidas a reducir las desigualdades sociales. Una visión que vincula la equidad con la inclusión y refiere a todas las formas de discriminación y exclusión social de manera integral. En el paradigma teórico que vincula equidad e inclusión (OCDE, 2020), donde el documento perteneciente a esta organización señala que la equidad refiere a la justicia del sistema en la participación proporcional de todos los grupos sociales; en tanto que la inclusión apunta a la incorporación de grupos sociales excluidos en las etapas previas de expansión de los sistemas de educación superior. El diseño de políticas educativas inclusivas y con equidad requiere el reconocimiento de las dificultades para el avance de los estudiantes en los sistemas educativos. El sustento de las políticas educativas en estos principios, de acuerdo con esta definición ampliada del principio de equidad, promueve el desarrollo de mecanismos para asegurar la participación de todos los grupos sociales.

La universidad, como institución social fundamental en las sociedades contemporáneas, tuvo una dramática transformación, resultado del proceso de promoción para su crecimiento. Es posible señalar en primer lugar la modificación de la relación de esta institución social con su entorno. En el recuento que ofrece Bok (1982) en su obra *Más allá de la torre de marfil*,

el autor evoca una época al inicio del siglo pasado, cuando las universidades representaban un entorno aislado del mundo corporativo o financiero, en el cual la formación profesional, en una formación general o especializada, se consideraba esencial para el mundo laboral. No obstante, unas décadas después el conocimiento adquirió un papel central, con lo cual se definió una nueva forma de relación entre la sociedad y las universidades. Al respecto Kerr (2001) señala la explosión del conocimiento, en una creciente necesidad de nuevas destrezas requeridas en las disciplinas tradicionales, como es el caso de la ingeniería, las ciencias biológicas o la medicina, entre otras. Este proceso se enmarca en una nueva vinculación con el contexto social, en la medida en que el conocimiento juega un papel central en aspectos de la vida social, lo cual amplía las demandas hacia la universidad, en busca de respuestas a problemas emergentes, promovándose así una actividad académica que llega a adquirir un carácter competitivo entre las instituciones universitarias.

La compleja relación de la universidad con su entorno social se manifiesta en los crecientes reclamos en torno a su compromiso con la democracia y equidad social, como señala Casanova (2007); y por otro lado, en relación con la promoción de transformación social en la definición de sus fines. Clark (1983) hace un señalamiento importante respecto a los valores generalizados en los sistemas educativos de la justicia social, asumida como un tratamiento equitativo para todos. Así, los temas de igualdad y equidad, cobran especial importancia y han sido orientados en forma particular al acceso a la educación superior.

A principios del siglo XXI, Altbach (2000) caracterizó el nuevo contexto global al señalar cómo las universidades se ubicaron en el centro de las economías sustentadas en el conocimiento. Calhoun (2006) reconoce, desde una visión crítica, una renovada interacción entre la educación superior y su entorno social, en el cual el conocimiento se vuelve accesible en un doble sentido, por una parte en la difusión hacia la sociedad en general, dirigida al mejoramiento de la sociedad, como resultado de la producción de conocimiento e innovación científica y tecnológica en beneficio del desarrollo económico; y, por otro lado, en la apertura de la universidad para los grupos previamente excluidos. Las universidades también proporcionan así beneficios particulares en el otorgamiento de ventajas en los mercados laborales para sus egresados. En la reconstrucción de la historia de las universidades, Perkin (2006) admite que la necesidad de especialización profesional, en las sociedades

posindustriales, impulsó la expansión de la educación superior. Este proceso estuvo sustentado en un sistema de selección fundamentado en el mérito, y tuvo efectos profundos en la movilidad social al incorporar a los hijos de las clases trabajadoras y a las mujeres de todas las clases sociales.

Al amparo de este nuevo paradigma, en el cual el conocimiento adquirió un papel central para la promoción del desarrollo económico, el impulso para la ampliación de la educación superior renovó su vigencia. En la actualidad, los datos globales de la matrícula en educación superior indican que la composición social se ha modificado en forma radical en los últimos 50 años. En primer lugar, se destaca que en la mayoría de las regiones del mundo las mujeres tienen una participación igual o incluso mayoritaria. Por otra parte, los grupos sociales de menores recursos, las personas discapacitadas, hablantes de lenguas indígenas, minorías étnicas y poblaciones migrantes exigen su participación en condiciones de igualdad en la educación superior. El ingreso a las universidades en todo el mundo ha dejado de ser un privilegio para convertirse en un derecho. La universalización de la educación superior representa la nueva meta del proyecto educativo compartido en forma global.

En la reconstrucción de la evolución del concepto de equidad fue posible reconocer cómo este principio de justicia mantiene su vigencia en el ámbito educativo hasta la actualidad, bajo un renovado paradigma de promoción del desarrollo, en el cual la educación superior mantiene un papel protagónico, resultado de las expectativas y función social asignada a las universidades. En su transformación es posible reconocer la permanencia de la conceptualización básica, derivada de la justicia con equidad propuesta inicialmente por Rawls.

A partir de esta argumentación central, se incorporó el concepto de la función social de la educación superior al marco teórico, como concepto ordenador en conjunción con el principio de equidad. Estos conceptos, en forma integrada, permitieron ahondar en la examinación de los procesos de masificación de este nivel educativo, así como del proyecto social de la educación superior en México, que postuló a la equidad como principio rector, en el periodo que comprende la última década del siglo pasado y las primeras dos décadas del presente siglo.

Como apuntan Alcott et al. (2018) en su propuesta metodológica de medición de equidad, los planes sectoriales en materia educativa ofrecen un amplio panorama de la visión que sustenta la acción gubernamental en la agenda nacional. En la aproximación al contexto de nuestro país, el análisis de estos documentos centrales permitió reconstruir el discurso que sustenta la realización de la agenda política, a partir de la articulación de los principios y derechos, en el logro de los objetivos estratégicos. Su análisis constituye la fuente primordial, en la aproximación a la forma en que se dirigió el rumbo de la transformación de la educación superior en México en las últimas décadas.

El seguimiento de la educación superior en nuestro país, en el periodo que comprende los ciclos escolares entre 2010 y 2021, permite reconocer, en primer lugar, su tasa de crecimiento. Al inicio del periodo, la matrícula incluía 3 274 639 millones de alumnos, lo que representó una cobertura bruta del 30.9%. En tanto que, para el final del periodo, la matrícula incluyó a 4 646 825 alumnos, que representaron una tasa de cobertura del 42.5%. Por otro lado, los datos también dan cuenta de importantes formas de desigualdad, al considerar la menor participación de las personas con discapacidad, hablantes de lengua indígena, así como la población perteneciente a los quintiles menores de ingreso. El análisis de la participación de las mujeres en la matrícula permite constatar que en la última década se ha reducido la brecha existente, y hoy en día la participación de las mujeres supera a la de los hombres. No obstante, la participación de las mujeres aún presenta diferencias en su participación, al considerar la matrícula por áreas de conocimiento o tipo de sostenimiento. Las mujeres tienen una menor representación en las áreas de ciencias exactas, y su participación es mayor en las instituciones de sostenimiento particular (anuarios estadísticos ANUIES).

La revisión de los planes sexenales en materia educativa, asumidos como la expresión del proyecto social, permitió determinar, en primer lugar, la incorporación del principio de equidad como un eje rector desde finales del siglo pasado. Por otra parte, se identificó la definición conceptual asumida en la propuesta, así como las similitudes y diferencias respecto al paradigma propuesto en el contexto de las políticas para la promoción del desarrollo económico. Además, fue posible reconstruir la reconfiguración de los ejes de

problematización correspondientes al principio de equidad y la relación con los otros principios rectores.

El trabajo analítico se orientó hacia la identificación de una consistencia discursiva, en relación con el reconocimiento de las exclusiones educativas y los mecanismos de promoción de equidad propuestos. Se indagó sobre la forma en que la narrativa de cada sexenio promovió un reacomodo en la propuesta de los ejes de problematización que integraron cada principio, como reflejo del peso asignado a cada uno, en las diferentes administraciones. En este sentido, inicialmente propuesto como contrapeso al principio de calidad, el principio de equidad perdió preeminencia en la política sectorial dirigida a promover la reducción de desigualdades. En su lugar se incluyeron nuevos principios rectores que referían a formas de exclusión en particular, como es el caso del principio de interculturalidad, de inclusión o el de igualdad de género, por lo cual se examinó el peso asignado al principio de equidad en la política sectorial.

La persistencia de las exclusiones educativas obligó a adoptar una visión teórica que integrara la multiplicidad de los efectos que esta problemática conlleva. Ante lo cual, se acudió a la teoría de la interseccionalidad, como una perspectiva de análisis que asumiera la acumulación de los efectos de las exclusiones educativas. Los supuestos básicos de esta teoría sugieren considerar que las formas de opresión, resultantes de las formas de desigualdad social, deben considerarse en forma interconectada, lo cual imposibilita su jerarquización y refiere así a un proceso que conduce al reconocimiento de una relación de poder, determinada por las formas de desigualdad social (Castro et al., 2023). Los autores, en su reconstrucción de la evolución de esta teoría, destacan la aportación de Kimberly Crenshaw, quien acuñó el término de interseccionalidad, y definió su utilidad en la examinación de la interdependencia en las relaciones de poder determinadas por el género, clase social y origen étnico; lo cual conduce a una nueva sensibilidad analítica, que posibilita una comprensión ampliada de las desigualdades sociales.

En la compleja definición de la teoría de la interseccionalidad destaca la aproximación propuesta por Davis et. al. (2015), quienes, en forma atinada, orientan la reflexión de esta perspectiva teórica hacia las posibilidades que ofrece para la investigación educativa. Esta visión pragmática permite abordar la teoría de la interseccionalidad desde la oportunidad de

explorar la justicia educativa, en una visión que integra la multiplicación de las formas de desigualdad, en la conformación de identidades múltiples de los grupos sociales.

Resultado de una tradición de estudios, sobre exclusiones por razones de género u origen étnico, en el ámbito de la educación superior, sobre todo al estudiar la participación de las mujeres y de alumnos de minorías étnicas en Estados Unidos, surgió la propuesta de Crenshaw (1991) para un abordaje de esta problemática con una visión integral. La confluencia de desigualdades en la participación en la educación superior, que hoy en día integra una población más diversa y heterogénea en diversos contextos, es reflejo de la intersección de factores de diferenciación como son el sexo, la orientación sexual, la condición socioeconómica, o el origen étnico, presentes en la población que integra las comunidades académicas. Tanto Crenshaw (1991), como Choo y Ferree (2010), señalan el hecho de que los factores de exclusión, considerados en forma particular, carecen de capacidad de determinar la vida de las personas; sin embargo, al combinarse conforman formas de exclusión que juegan un papel trascendente en la participación en condiciones de igualdad de los grupos sociales.

Esta visión innovadora ha multiplicado su presencia en la investigación educativa. Hoy en día, se distinguen bajo esta propuesta teórica varias formas de configuración de sus categorías analíticas. Por un lado, se distingue la formulación de Crenshaw (1991) en su propuesta de tres amplias dimensiones de investigación, representación, estructural y política. Es posible, además, referir la sugerencia de Choo y Ferree (2010) de tres niveles de análisis, como punto de partida se considera la representación de los grupos tradicionalmente excluidos, a continuación, la combinación y multiplicación de los factores de exclusión y, por último, la definición combinada de las formas de desigualdad. Esta propuesta resulta congruente con el objeto de estudio de la presente investigación, al permitir dimensiones de análisis que, en forma interrelacionada y combinada, dan cuenta de la manera en que las formas de participación en condiciones de desigualdad se encuentran presentes en la población estudiantil de la UNAM. Asimismo, resulta enriquecedor, sobre todo para la parte final del análisis, considerar la propuesta de Dill y Zambrana (2009), quienes asumen, en primer lugar, que las desigualdades originadas por razones de clase, origen étnico, sexo, género o clase, así como sus intersecciones, colocan a la población en grupos de privilegio respecto a otros



grupos sociales. Por lo anterior, proponen una aproximación centrada en intervenciones sustentadas en torno a las identidades grupales e individuales, bajo el supuesto de que las dimensiones de hegemonía, interpersonales y relaciones de poder interactúan para conformar la desigualdad. En esta amplia propuesta cabe señalar que su compleja noción de las relaciones de poder, conformadas estructuralmente como resultado de los niveles de organización de gobierno e institucionales, permite integrar las fases de análisis cualitativa y cuantitativa en la etapa final de la investigación.

El amplio alcance de esta teoría permitió abordar las exclusiones en la educación superior en el contexto particular de la UNAM. A partir de esta perspectiva fue posible analizar las formas de exclusión presentes en la matrícula universitaria, en una visión integral que consideró la multiplicación de sus efectos. Por otra parte, posibilitó la identificación de rutas de exclusión para designar los efectos de las formas de participación diferenciada, que en forma acumulativa inciden en la población.

A lo largo de su historia es clara la presencia institucional en el contexto social. La UNAM enfrentó retos y crisis, así como complejas demandas de su entorno, que en su conjunto impulsaron su transformación. En este proceso, el tránsito a una etapa de masificación estuvo caracterizado por una diversificación de su oferta académica, una ampliación de su infraestructura física y una creciente presencia en diferentes regiones geográficas del país. El análisis del crecimiento y composición de la matrícula universitaria ofrecen una visión del reto que representa para la universidad la responsabilidad depositada en ella de creación y difusión del conocimiento, así como de promoción de la movilidad social.

La población universitaria presenta un crecimiento sostenido a lo largo del último siglo. En 1927, la matrícula universitaria sumaba 6,952 alumnos, para el ciclo escolar 2017 la población universitaria fue de 206, 552 alumnos (UNAM, 2023). El crecimiento exponencial de la matrícula universitaria refiere a la amplia demanda para su ingreso, así como la respuesta de la institución a esta demanda social. Es posible apreciar los momentos de mayor crecimiento y destaca la década que comprende entre 1944 y 1957, cuando la matrícula se duplicó. Por otra parte, durante la década entre 1967 y 1977 volvió a duplicarse y alcanzó una población de 146, 863. El crecimiento registrado fue acompañado de un cambio en su composición. Es posible señalar una primera etapa de su transformación a partir de la

incorporación de las mujeres y, en forma posterior, en su composición social al integrar en forma creciente alumnos pertenecientes a familias de menores recursos.

El modelo de análisis para la fase cuantitativa de investigación propone una aproximación más detallada a la composición de la matrícula universitaria, con el objetivo de identificar los factores de diferenciación en la población de primer ingreso, que entra por los mecanismos de ingreso existentes, es decir, por pase reglamentado y concurso de selección. El análisis considera, además, el género y la condición socioeconómica como factores de exclusión, que se contrastaron con el rendimiento académico del ciclo previo. En forma más particular, se propone analizar la forma en que estos factores de diferenciación se presentan, al considerar por separado esta población por áreas de conocimiento. Por otra parte, se plantea un análisis bajo estos mismos criterios para la población de egreso, en el cual se integraron los factores de diferenciación, resultado del bachillerato de origen de los alumnos, el género y la condición laboral del alumno, contrastados con el rendimiento académico.

Este análisis comparativo posibilita determinar los factores de exclusión que tienen mayor peso durante el tránsito de los alumnos en la institución. Los resultados posibilitan la identificación de rutas de exclusión en la población universitaria y la expresión de los efectos acumulativos, así como el papel de los mecanismos institucionales dirigidos a la atención de las formas de participación diferenciada.

### **Preguntas y objetivos de investigación**

Las preguntas centrales de la investigación que dieron inicio a la presente investigación fueron: ¿Cómo ha sido asumida en la UNAM la perspectiva de bien social de la educación superior y el principio de equidad a lo largo del siglo XXI? ¿Cuáles son sus rasgos y líneas principales? Por lo cual, el objetivo central de la investigación será conocer cómo se asume en la UNAM el principio de equidad, en la promoción de mayor justicia educativa para la participación en condiciones de igualdad de todos los grupos sociales.

Los objetivos particulares fueron: conocer la conceptualización del principio de justicia de equidad en las políticas públicas para el ámbito de la educación superior, así como la perspectiva asumida en el ámbito institucional de la UNAM. Asimismo, a partir del análisis

de la composición social de la matrícula universitaria, conocer la forma en que la universidad promueve el principio de justicia de equidad.

### **Hipótesis general**

La presente investigación asume que, a pesar de la constante ampliación en la cobertura de la educación superior en México en las últimas décadas, el seguimiento de la transformación de la participación en este nivel educativo indica la persistencia de importantes desigualdades. Las exclusiones en la participación de la educación superior refieren a condiciones de género, origen étnico o condición social. Esta problemática sugiere que las políticas públicas e institucionales, sustentadas en el principio de justicia de equidad para ampliar la participación, han transformado al conjunto de la educación superior en México, sin embargo, este derecho aún no es una realidad para todos los grupos sociales.

### **Organización temática**

El primer capítulo presenta en forma detallada el marco metodológico. El diseño de una investigación comprende dos componentes básicos, por un lado, una visión del mundo que agrupa una serie de presupuestos paradigmáticos, y, por otro lado, el conjunto de métodos y procedimientos específicos (Creswell, 2009). Más allá de una enumeración de técnicas de recolección de datos, la combinación de estos dos componentes, integrados en un marco metodológico general, constituye una visión o definición amplia de la metodología de investigación que guía el desarrollo del presente estudio. En este capítulo se presenta la reflexión y argumentación sobre una visión del mundo, que constituye el fundamento filosófico que sustenta la investigación, como el punto de partida en su definición metodológica. A partir de las concepciones epistemológicas y ontológicas se sustenta la delimitación de los referentes conceptuales y metodológicos, que permitan una aproximación coherente con el objeto de estudio, la integración de la información recabada con procedimientos pertinentes y, finalmente, su análisis e interpretación para responder a la pregunta de investigación.

El capítulo dos aborda la evolución del concepto de equidad desde la formulación de John Rawls en su teoría de la justicia. La constante referencia a este principio, al referir la justicia educativa, hace necesaria una reconstrucción de su conceptualización y transformación en la

teoría de justicia social en las últimas décadas, en su vinculación con las políticas de promoción de desarrollo, bajo la condición de inclusión de la educación superior en el derecho general a la educación.

Para realizar los objetivos generales y particulares enunciados previamente, el tercer capítulo se centra en el análisis conceptual de la definición de universidad, su función social y la forma en que el contexto actual de globalización ha transformado esta institución en un ámbito global y nacional. Además, se presenta una reconstrucción histórica de su evolución, acompañada de las definiciones teóricas de las perspectivas que lo abordan, contrastadas con datos cuantitativos en el ámbito internacional y nacional, con el fin de identificar las principales tendencias en la transformación de este ámbito educativo en los últimos 50 años.

El capítulo cuatro presenta los principales resultados de la fase de investigación de corte cualitativo, producto del análisis de las políticas públicas del ámbito de educación superior. El objetivo de esta fase fue conocer la forma en que el principio de justicia de equidad está incorporado a los documentos sectoriales en los últimos veinte años, así como la representación de las formas de desigualdad. A partir de esta indagación, fue posible identificar los ejes de problematización presentes en la narrativa sectorial y los programas propuestos para su atención en el ámbito nacional.

Los apartados que constituyen este capítulo abordan las dos fases analíticas llevadas a cabo. Una primera de tipo deductiva, basada en los conceptos ordenadores definidos en el marco teórico conceptual, es decir, la función social de la educación superior, el concepto de equidad y el de justicia. Y una segunda etapa de tipo inductiva, sustentada en la teoría fundamentada (Charmaz, 2012), con base en su propuesta metodológica de codificación sistemática de las políticas educativas y la construcción de categorías analíticas. Para la parte final se incorporó el análisis crítico de discurso (ADC), integrado a la teoría crítica como referente para la discusión de resultados.

La reconstrucción de la narrativa da cuenta del proceso de transformación de la educación superior en los últimos 18 años, los resultados del análisis realizado constituyen un recuento histórico de la configuración y reconfiguración de los principios rectores, las exclusiones y los programas de atención a la participación desigual en tres momentos en el tiempo, definidos por los cambios de gobierno en los tres últimos sexenios.

El siguiente capítulo aborda la forma en que la UNAM, como institución pública federal, asumió, a lo largo del presente siglo, el reto propuesto en la política sectorial para la ampliación de la educación superior. Este reto, sumado a la complejidad del contexto social contemporáneo, presenta un escenario de transformación para la institución. En la primera parte del capítulo se presenta un apartado de definición teórica de la función social de la educación superior, como sustento de la concepción de bien social que promueve la universidad. A continuación, se desarrolla el análisis de la política institucional a partir de las categorías utilizadas como sustento del estudio de la política sectorial, sustentado en la propuesta metodológica del análisis crítico del discurso, de forma consistente con la aproximación realizada a la política pública. Por lo cual, se hizo una codificación al amparo de la teoría fundamentada y una integración teórica de los resultados.

En la parte final, se presenta la fase cuantitativa de la investigación, desarrollada a partir de las variables seleccionadas y las hipótesis integradas al modelo de análisis, sustentada en las categorías propuestas en la fase cualitativa. La aproximación a la población de ingreso y egreso de la UNAM tuvo como objetivo identificar las rutas de exclusión presentes, así como la forma en que la institución asume el principio de justicia de equidad en sus políticas institucionales y los mecanismos específicos para su promoción.

A manera de cierre de la presente investigación, en el apartado final se desarrollan un conjunto de reflexiones en torno a los resultados de ambas fases de investigación. En esta última etapa, el paradigma crítico, que constituye el sustento metodológico de la presente investigación, aporta importantes elementos para enmarcar los hallazgos de cada etapa.

## Capítulo 1. Perspectiva metodológica

La integración de una propuesta metodológica que incorpore una visión del mundo consistente en sus elementos constitutivos, es decir, los axiomas sobre la naturaleza de la realidad, del conocimiento y del conjunto de métodos para aproximarse a la realidad en la producción de nuevos conocimientos, resulta una construcción compleja, sobre todo al considerar la transformación de las ciencias sociales en las últimas décadas.

El concepto de paradigma propuesto por Kuhn (1971) resulta una primera referencia esencial para abordar la propuesta metodológica. En su definición, Kuhn define un paradigma como un conjunto de problemas y métodos legítimos aceptados por una comunidad científica y al mismo tiempo suficientemente incompletos para permitir la existencia de problemas pendientes de abordar por dicha comunidad; reconoce, además, la posibilidad de la transformación de una tradición científica dada a lo largo del tiempo, al considerar que sus determinaciones no son constantes universales.

En concordancia con la propuesta de Kuhn, el planteamiento para la liberación del pensamiento humano, resultado de la Comisión Gulbenkain<sup>1</sup> presidida por Wallerstein en la década de los ochenta, destacó la necesidad de eliminar las constricciones estructurales que limitaban el pensamiento científico para el logro de interpretaciones más duraderas y útiles de la realidad social, al cuestionar las estructuras monopólicas del saber (Wallerstein, 2006). Esta nueva apuesta teórica, en concordancia con los retos surgidos de las problemáticas sociales que irrumpen en el presente siglo, impone una aproximación epistemológica y metodológica innovadora.

Por su parte, Lincoln et al. (2001) en el análisis de los paradigmas pospositivistas, es decir, el constructivista, el posmodernista y la teoría crítica, los autores argumentan que la búsqueda de hegemonía en oposición al paradigma positivista se ha desdibujado y hoy en día es posible identificar puntos de confluencia, en concordancia con la afirmación de Kuhn, los diferentes paradigmas surgidos en la posmodernidad no son considerados como un conjunto de reglas

---

<sup>1</sup> La Fundación Calouste Gulbenkian, en su iniciativa “Portugal 2000” durante la década de 1980, fomentó una serie de reflexiones sobre temas de índole global, en relación con el papel que desempeñan las ciencias sociales, así como la relación entre las distintas disciplinas y la estructura disciplinar existente hasta el momento. Como resultado de este proyecto surgió la obra *Abrir las ciencias sociales*, en la cual se ofrece una mirada renovada al papel de estas disciplinas y su construcción en las nuevas circunstancias sociales, ante el final del siglo XX (Wallerstein, 2006).

y abstracciones universales y, como argumentan Lincoln et al.(2001), hoy en día muestran una madurez y mayor sofisticación metodológica y epistemológica.

El análisis de los paradigmas distingue tres importantes principios axiomáticos para cada uno de ellos. El principio ontológico en referencia a la naturaleza de la realidad, el principio epistemológico que refiere a la producción y naturaleza del conocimiento y finalmente el metodológico como el conjunto de procedimientos o métodos específicos utilizados. Los autores Lincoln et al. (2001), en una versión posterior, añadieron dimensiones adicionales como son la axiomática, ética, de validez, fundamentos de verdad, reflexividad, así como las propuestas del paradigma participativo, que abrió el espectro paradigmático para incluir las voces de los participantes, distinguiéndolas del investigador y, en este sentido, las múltiples representaciones presentes en la producción del conocimiento.

En el análisis de González Casanova (2017) sobre los límites que enfrentaron las ciencias en las últimas décadas y el reconocimiento de las subsecuentes transformaciones teóricas y metodológicas, resulta pertinente recuperar su afirmación respecto al tránsito de la epistemología de lo creado a la heurística de la creación y la propuesta de nuevas formas de indagación y descubrimiento, al abrir paso a lo probable, es decir, a la aceptación de la incertidumbre.

Las propuestas derivadas de los diferentes paradigmas confluyen para complejizar la metodología de investigación. Aproximarse al problema de investigación de la equidad en educación superior, sobre el supuesto de la educación superior como un bien social, exige una reflexión que aborde la dimensión educativa como parte de lo social, y un fundamento epistemológico y ontológico que enmarque la transformación de las prácticas sociales como una totalidad, de la cual se deriva el diseño metodológico de la presente investigación. Con base en esta premisa, resulta de especial trascendencia la precisión de Adorno et al. (1977) respecto a la consistencia que debe prevalecer entre el objeto de estudio y el diseño metodológico. La lógica imperante para la definición de la aproximación al objeto de estudio debe derivar del objeto mismo, ya que los métodos de investigación carecen de un valor inherente o arbitrario, su valor en conjunción con la reflexividad reside en su capacidad explicativa.

### **Presupuestos paradigmáticos**

La persistencia de desigualdades y exclusiones, que impiden la participación de todos los grupos sociales en la educación superior en condiciones de igualdad, refiere en primera instancia, a su consideración, como una injusticia social. Por otro lado, la educación como una dimensión que atraviesa diversos ámbitos de la vida social y política, inmersa en dinámicas propias y ajenas, que definen su evolución a lo largo del tiempo, exige un abordaje que considere su papel en las sociedades contemporáneas. El abordaje metodológico de esta problemática exige una visión que permita el análisis de las diversas esferas de influencia recíproca, desde lo educativo a lo social y viceversa, en contextos globales y locales, que en forma dialéctica definen sus rasgos, así como su evolución en el tiempo.

La relación de los sujetos con el mundo social define un marco de referencia ontológico y epistemológico, en una aproximación a la transformación de las relaciones complejas entre los sujetos y el mundo material del que forman parte (Kilbourn, 2006, Strydom, 2021). La realidad concreta de la cual el sujeto forma parte, como refiere Kosik “como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho” (1967, p.27), supone una aproximación al fenómeno social basado en una búsqueda explicativa del conjunto de elementos que lo constituyen y las relaciones entre ellos, así como su transformación en el tiempo.

El problema de investigación, inmerso en un contexto histórico, constituye el eje de análisis en torno al cual se despliega una actividad intelectual, que busca su explicación a partir de la precisión de las relaciones con los diferentes componentes sociales que lo integran e interactúan con dicho fenómeno. La búsqueda de una explicación, a través de una mirada amplia de la teoría social que se aproxime a sus elementos constitutivos y transformadores, permitirá su comprensión y su crítica (Strydom, 2021). La realización histórica de determinadas relaciones sociales y sus contradicciones, en un contexto determinado como base para el análisis, define el sustento ontológico para la representación e interpretación de las injusticias institucionalizadas en el ámbito educativo, en una visión de mayor alcance que una crítica normativa hacia la búsqueda de elementos explicativos de los mecanismos que le dan origen.



La teoría crítica como una tradición intelectual, que articula teoría y método, constituye el referente para la propuesta metodológica. Las dimensiones que la articulan representan sus rasgos constitutivos (Strydom, 2021):

- a) Dimensión ontológica: se asume la posibilidad de conocer al mundo a partir de su participación en él, al generar conocimiento y la posibilidad de una postura crítica dirigida a su mejoramiento. El objetivo de la búsqueda del conocimiento es la transformación de la vida social, en la medida en que es considerada como una construcción regulada por una normatividad ética. La realidad así entendida es dinámicamente compleja, constituida por una estructura funcional y otra normativa, cuya relación, conflicto, contradicción y tensión inherente, forman el objeto de la ciencia social en esta perspectiva.
- b) Dimensión epistemológica: la construcción teórica crítica adopta una forma de teoría social que articula los supuestos ontológicos en sus procesos constitutivos, organizativos, de transformación y evolución. Así, el conocimiento teórico permite la explicación de los mecanismos de su transformación. La producción del conocimiento refiere un proceso mediado por símbolos naturales o sociales y su interpretación en la creación de relaciones y, de manera simultánea, el conocimiento generado resulta parte de la realidad misma. El interés cognitivo de un problema particular refiere a una visión pragmática con un significado ético y moral, que asume la posibilidad gnoseológica del sujeto. experimentada por medio de mecanismos de generación de significado.
- c) Dimensión metodológica: entendida como un conjunto de presupuestos complejos que dirigen la investigación social, a través de la lógica sistemática en la producción de conocimiento y construcción teórica. El objetivo primordial del conocimiento será su capacidad explicativa de los mecanismos que conforman la estructura social, las fuerzas, factores y procesos relacionados, en una visión dialéctica de la realización concreta y del potencial que alberga como fuente de crítica. Más allá de la interpretación presupone la reconstrucción de los mecanismos contextualizados del desarrollo de las estructuras sociales y sus procesos históricos.

Esta visión crítica más contemporánea extiende su capacidad de representación e interpretación de la subjetividad de los sujetos, hacia una visión más amplia de las prácticas socioculturales relacionadas con condiciones de desarrollo histórico, que hallan una forma en las condiciones globales. No obstante, encuentran expresiones particulares en los contextos nacionales. La capacidad explicativa de un acercamiento crítico a la realidad social propone nuevas posibilidades de la realización de los mecanismos que la definen. Este marco teórico constituye el presupuesto y sustento para la interpretación explicativa del problema de investigación.

### **Delimitación del objeto de estudio**

La revisión de las investigaciones sobre la presente temática permitió delimitar la propuesta de investigación en relación con la agenda de investigación vigente. A partir de la sistematización, desde 2005 a la fecha y en relación con la temática de equidad en educación superior, se pudo constatar que ha sido abordada de manera persistente en una gran variedad de trabajos de investigación provenientes de diversos países en todos los continentes. Además de constatar el interés generalizado en la investigación educativa relativa a esta temática, también se evidenció una amplia diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas.

La revisión de estas investigaciones permitió esbozar una primera clasificación en torno al abordaje temático. En primer lugar se distinguen las investigaciones abocadas a la definición conceptual de equidad en educación superior, a continuación aquellas que dirigieron su atención a las formas de promoción de la equidad en los sistemas de educación superior, a partir del análisis de las políticas educativas públicas, en muchas ocasiones vinculadas a los mecanismos de ingreso a las instituciones de educación superior; y, por último, los estudios relacionados con los retos de la equidad en los sistemas de educación superior.

En una siguiente etapa de análisis, se identificaron las perspectivas teóricas en la visión conceptual respecto a la equidad en educación superior. En el abordaje teórico de este concepto se incluyen en investigaciones de amplio alcance, como la realizada por UNESCO (2018), Holsinger et al. (2008) o Bolívar (2011), quienes presentan una discusión conceptual, a partir de una revisión filosófica y amplia en la definición de equidad como concepto general, así como la forma de entenderlo en el ámbito educativo. Los autores coinciden en definir equidad en contraste con igualdad, de esta manera la igualdad sería el estado de ser

iguales en términos de cantidad, rango, estatus, valor o grado, mientras que equidad se entiende en relación con la justicia e imparcialidad de la distribución en todos los niveles del bien educativo. Resulta pertinente destacar el señalamiento que hace Duru Bellat (2012), en el sentido de la visión sociológica, sobre cómo la escasez de un recurso determina las desigualdades de su adquisición.

La presencia persistente de desigualdades en el acceso y permanencia en la educación superior constituye la problemática más generalizada en los diferentes sistemas educativos, ante lo cual surgen soluciones regionales y nacionales a corto y largo plazo, como lo presenta Goastellec (2006) o los estudios de UNESCO (2018), Altbach et al. (2009), Holsinger et al. (2008), Meyer et al. (2013) o Zajda et al. (2006). Al desentrañar el amplio espectro de investigaciones se identificaron varias perspectivas teóricas con base en las aportaciones de Bolívar (2011), Dubet (2011), UNESCO (2018) y Moore (2004). Los ejes de análisis básicos que definen las diferencias teóricas son el papel que se le asigna a la educación superior y a su distribución, enmarcadas en la concepción de justicia social. Los conceptos de justicia social y de equidad se encuentran entrelazados. La relación establecida entre la ampliación del derecho a la educación en cada sociedad tiene como objetivo reducir la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas de las tradiciones y la competencia de intereses (Dubet, 2011).

La educación superior, enmarcada en un contexto social en constante cambio, es reflejo del entorno en el que se desarrolla y, a la vez, al considerar su misión de producción y difusión del conocimiento se encuentra en el centro de la transformación social. Como señala Goastellec (2006), históricamente el acceso a la educación superior significó el camino para los derechos y privilegios sociales, así como el constante reclamo por parte de los grupos sociales excluidos en diferentes contextos. El cuestionamiento sobre el acceso a la educación superior está relacionado al papel que juegan las universidades.

De estas consideraciones resulta pertinente el señalamiento de Clancy y Goastellec (2007), y que también presentan Meyer et al. (2013) respecto a los procesos de masificación en los sistemas de educación superior. Los autores señalan que surgen agendas paralelas de globalización y creciente competitividad, basadas en la calidad de la educación; y por otro lado, una agenda que promueve la justicia social con igualdad de oportunidades en el acceso.

El vínculo entre equidad con justicia social, aunque parece natural, resulta de una relación teórica, enmarcada en cada corriente de pensamiento particular, que busca explicar las persistentes desigualdades englobadas en los procesos sociales más amplios.

Resulta importante destacar que algunos estudios adoptan una visión más integral de la problemática de equidad en educación superior, haciendo referencia al proceso educativo en su conjunto, en lugar de centrar su visión hacia el acceso y distribución de lugares en la matriculación. En este sentido es posible destacar la propuesta de Mc Cowan (2016) para analizar la equidad en educación superior, a partir de tres dimensiones definidas como accesibilidad, disponibilidad y horizontalidad. Al adoptar una visión más integral es posible un acercamiento más amplio a la forma en que se reflejan las desigualdades en el proceso educativo en cada contexto nacional.

Ante los procesos de masificación de la educación superior en el mundo, como constatan los estudios de Altbach et al. (2009), Atherton et al. (2016), Holsinger et al. (2008) o UNESCO (2018), la persistencia de las desigualdades en el acceso y permanencia generan constantes presiones para los sistemas educativos. Así, para enfrentar esta problemática, surgen diversas respuestas para hacer frente a la preocupación constante sobre quién accede a la educación superior.

La definición en cada sociedad y contexto, respecto al papel que se le asigna a la educación superior, define las políticas educativas que promueven su distribución de acuerdo con los mecanismos que de estas se desprendan. En este sentido, a lo largo de los últimos años, el análisis de las políticas educativas y la irrupción en ellas de los conceptos de equidad y justicia social, asociados a su vez a conceptos de calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior constituyen el centro de atención de diversos estudios identificados en esta investigación, y que se presentan a continuación. Como señala McCowan en su estudio comparativo de los sistemas educativos de Brasil, Kenia y Reino Unido (2016), los sistemas educativos enfrentan una disyuntiva entre la distribución más equitativa de los pocos espacios disponibles o el crecimiento del sistema en forma inequitativa. Así, ante una preocupación global se observan diferentes respuestas locales.

Ante un panorama internacional globalizado caracterizado, por un lado, por un consenso en la inclusión de los conceptos de equidad y justicia social en las políticas educativas; y, por

otro lado, las desigualdades en la inclusión de las poblaciones tradicionalmente excluidas, durante los procesos de ampliación de los sistemas de educación superior, constituyen el contexto en el cual el análisis de la forma en que las políticas educativas de diferentes regiones han dirigido sus esfuerzos a la reducción de desigualdades en educación superior, bajo dos esquemas fundamentales. Por una parte, un conjunto de políticas educativas que buscan promover la equidad al interior de sus sistemas, estableciendo estrategias nacionales que aseguren el ingreso a la educación superior a todos los grupos sociales, a través de mecanismos de cuotas o mecanismos nacionales de ingreso a este nivel educativo. Y, por otro lado, el conjunto de políticas que, en forma general, enuncian estos principios; no obstante, se transfiere su implementación a las instituciones de educación superior en sus mecanismos de admisión y financiamiento, estableciendo estrategias nacionales de mecanismos compensatorios, como becas y apoyos financieros para los grupos sociales excluidos. Así, como ejemplo del primer tipo de políticas, se identificó el caso de Australia (Edwards et al., 2013), (Leach, 2013), (Pitman, 2015), (Sharma, 2008), donde se hizo un esfuerzo nacional para asegurar el ingreso de los grupos sociales tradicionalmente excluidos y, a la vez, aumentar la cobertura de este nivel educativo. Las políticas nacionales desde 2008, basadas en un principio de igualdad de oportunidades, promovieron estrategias nacionales para incrementar la matrícula, a través de mecanismos como la desregulación de la educación superior para atender la creciente demanda y la eliminación de los límites impuestos con anterioridad a la tasa de matriculación, creando así 50 000 nuevos lugares en 2013 para promover la equidad y apoyar a los estudiantes necesitados. La modificación de los mecanismos de ingreso buscaba asegurar la representación de todos los grupos sociales en la educación superior, a través del otorgamiento de ayuda financiera para apoyar a los grupos excluidos, lo cual generó resistencia por parte de instituciones de prestigio. En este sentido Pitman (2015) señala en su investigación la tensión entre necesidades de los alumnos y un tratamiento general.

La aplicación de un esquema similar se identificó en los estudios sobre el caso de Brasil en América Latina, que promovió una política nacional de cuotas para la inclusión de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la educación superior, dirigidas en principio por la igualdad de oportunidades, pero con algunos rasgos de política redistributiva en las intervenciones estatales para regular el sector público. En las investigaciones de Santos y da

Silva (2012), McCowan (2008), Villalobos et al. (2017) y Muhr (2016), los autores señalan el cambio en la participación de estudiantes de menores recursos a las instituciones privadas y públicas, a partir de las políticas públicas de promoción de ingreso a este nivel educativo. El crecimiento de la participación del sector privado en la educación superior en Brasil constituye una de sus principales características. Su crecimiento altamente inequitativo, sobre todo por los costos de estas instituciones y la disminución en el gasto público, han llevado a iniciativas para remediar esta situación de exclusión. En este sentido se han propuesto iniciativas para préstamos universitarios y becas. En el gobierno de Lula Da Silva se promovió una iniciativa para atender la alta demanda de la educación superior. El programa *Universidad para todos* buscó atender esta situación, a partir de estímulos fiscales para las instituciones de educación privada que ofrecieran lugares gratuitos en su capacidad instalada que se encontrara desocupada. Esta medida ha aumentado la matrícula, sin embargo, sigue siendo una proporción muy reducida. Por su parte, el sector público ha puesto en práctica políticas para favorecer el ingreso, sobre todo de grupos étnicos tradicionalmente excluidos de la educación superior, a través de programas de cuotas de ingreso, los cuales han resultado altamente controversiales en el sistema. Otras propuestas que se analizan en el caso de Brasil fue la eliminación del examen de ingreso y su sustitución por un mecanismo ya existente de exámenes del ciclo previo; además, se señalan las medidas como el incremento de matrícula de las instituciones de educación superior públicas, a partir del aumento del número de alumnos por salón y tiempo de clase o la expansión de la educación a distancia.

En contraste, un ejemplo de política educativa que enuncia el principio de equidad y justicia social para su sistema de educación superior, pero delega a las instituciones de este nivel educativo y sus sistemas de ingreso la promoción de equidad sería Chile, donde se promueve un sistema de cuotas de admisión para las instituciones privadas, donde los sistemas de admisión de estas instituciones determinan los mecanismos específicos para su implementación. Los estudios de Cifuentes Orellana et al. (2017), Devés et al., (2012), Espinoza (2015), Moya (2011), Santelices et al., (2019) y Villalobos et al. (2017) dan cuenta de esta problemática, así como los resultados observados en términos de inclusión de los grupos sociales menos favorecidos.

En este mismo sentido, resulta interesante destacar las políticas de promoción de equidad en países de la Unión Europea, donde los estudios comparativos de Haj et al. (2018) y, por su parte Zgaga y Wolter (2016) en Alemania, exploran la promoción de la ampliación en la participación en educación superior a través de los mecanismos de acceso. Los autores citados destacan que el acceso a la educación superior adquiere especial interés al considerar la autonomía con la que cuentan las instituciones y definen de esta manera sus procesos de selección a partir de los cuáles buscan la inclusión de candidatos con antecedentes socioeconómicos más bajos. La definición de equidad considerada como base para el estudio de Haj et al. (2018) es la capacidad de éxito educativo de los estudiantes, independientemente de sus antecedentes sociales. Entre algunos de los retos de la política educativa de la Unión Europea en las últimas décadas se encuentra la expansión de las oportunidades de acceso a la educación superior para los grupos sociales con menor representación, con énfasis en el potencial de éxito de los estudiantes. Por otra parte, los autores exploran en qué medida la masificación de los sistemas de educación europeos, y en específico de Alemania, han conducido a una mayor heterogeneidad en su composición, con especial atención en los efectos de la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida, haciendo alusión así a una perspectiva teórica de igualdad de posiciones, en el sentido de la representación de los grupos sociales en una sociedad democrática (Dubet, 2011).

La revisión de literatura realizada da cuenta de una amplia producción académica en torno a la problemática de equidad en la educación superior en México. En las dimensiones de análisis definidas fue posible identificar estudios centrados en esta problemática. Las aportaciones para la discusión teórica y conceptual como el texto de Bolívar (2011) constituyen una referencia importante para la definición de equidad. Por otro lado, las investigaciones sobre las políticas educativas refieren aspectos significativos en la aproximación a esta problemática. Se destacan las tensiones para el sistema de educación superior, resultado de la ampliación de cobertura en este nivel educativo, así como los retos para las instituciones de educación superior.

Investigaciones como los trabajos de Didou Aupetit (2011), Arzate Salgado y Romero González (2007), Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014), analizan los retos que representa el crecimiento de la educación superior. En sus estudios los autores destacan las

implicaciones en términos de calidad, pertinencia e inclusión de las políticas adoptadas para impulsar el crecimiento de este nivel educativo. Así como los efectos de diversificación del sistema y diferenciación geográfica.

Por otra parte, las investigaciones de Ávila (2013), Enciso-Ávila y Planas-Coll (2018), Escamilla (2014), Gómez (2011) o Silva Laya (2019) abordan desde diversas perspectivas teóricas las dificultades de acceso a la educación superior, estrategias institucionales para la permanencia y egreso, así como la evolución de las características de la población en la matrícula, centrados en un periodo entre 1980 a 2015. Los autores coinciden en reconocer en primer lugar el constante crecimiento de la matrícula en las últimas décadas; por otra parte, observan una evolución del origen social de los estudiantes que ingresan a este nivel educativo, sin embargo, constatan una disminución del índice de movilidad social, así como del índice de presencia de estudiantes que provienen de niveles medio y bajo. En este sentido Escamilla (2014) destaca que diversos fenómenos de carácter cultural, económico y político contribuyen a generar desequilibrios estructurales en la composición de la matrícula de nivel superior.

Las investigaciones centran su atención en las instituciones de educación superior públicas, como es el caso del estudio de Gómez (2011), quien, en su estudio sobre el caso de la UNAM, señala cómo los factores socioeconómicos inciden claramente en las oportunidades de ingreso a nivel superior por concurso de selección, a diferencia de la manera como inciden estos factores en otros procesos como el desempeño, la reprobación, el rezago, la permanencia y el egreso. El ingreso a la UNAM es inequitativo, ya que mediante los procedimientos de selección académica se ponen en juego mecanismos de selección social que dejan de lado a los estudiantes más desfavorecidos. Por su parte Ávila (2013) centra su estudio en la UdeG y concluye que existe una diferencia reducida determinada por el origen social en forma general, sin embargo, se identificó que los grupos sociales de menores recursos se encuentran menos representados en áreas científicas y licenciaturas. Es posible apreciar así una delimitación temporal de los estudios centrados en la equidad en educación superior que alcanza al 2015, por otra parte, los estudios dirigen su atención al acceso con base en datos cuantitativos que dan muestra del origen socioeconómico de la población que ingresa a la educación superior. Entre los estudios sistematizados Silva Laya (2019) utiliza



una metodología mixta en su investigación comparada, lo cual resulta novedoso al abordar aspectos cualitativos de esta problemática.

En forma consistente las investigaciones identificadas en diferentes regiones geográficas dan cuenta de la preocupación por las persistentes situaciones de exclusión que sufren los grupos sociales de la educación superior. En Asia se destacan los estudios sobre las políticas oficiales en la República Popular China dirigidas al aumento de la matrícula, que han resultado en medidas para modificar los mecanismos de ingreso a las universidades. Los estudios identificados a este respecto fueron Peng y Wang (2008) o Jia y Ericson (2017). Otros países en este mismo continente refieren esta problemática, Chin-Shan y Hui-Juan (2012) en Taiwan, en Filipinas el estudio de Talaue (2014) y, por su parte, en India Parveen y Awan (2019).

Las investigaciones muestran otros países que refieren situaciones de exclusión y falta de equidad en sus sistemas de educación superior como el caso de Portugal en el estudio de Dias (2015), en Canadá Kamanzi y Doray (2015) o Leach (2013), quien presenta un estudio comparativo en Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido.

En América Latina se destacan estudios regionales de Villalobos et al. (2017), quien hace una comparación entre las políticas educativas de Brasil, Ecuador, Bolivia y Venezuela. La investigación comparativa de las políticas de Brasil y Venezuela de Muhr (2016) o el estudio de Yuni et al. (2014) resulta especialmente interesante en su revisión conceptual, al proponer el concepto de equidad de oferta ante la segmentación en los sistemas de educación superior. Por otra parte, en su investigación, los autores en este mismo estudio hacen referencia a otros criterios de equidad identificadas en las políticas educativas en la región de AL como: equidad de acceso, equidad de financiamiento, equidad en la retención y trayectorias educativas y equidad en los procesos educativos y de enseñanza. Las diferentes concepciones inscriben una serie de acciones e instrumentos como las políticas o programas de acción afirmativa, políticas de inclusión y universalización, remedial o compensatorias. Además de los estudios mencionados anteriormente sobre las políticas en Chile o Brasil, se destaca también el estudio de Washburn-Madrigal et al. (2013) en la universidad de Costa Rica. Finalmente se destacan los esfuerzos por llevar a cabo estudios comparativos entre países o regiones. Este es el caso de los estudios Mountford-Zimdars y Sabbagh (2013), Aguillón

Cruz et al. (2013), Altbach et al. (2009), Reisberg y Watson (2010), Atherton et al. (2016), Haj et al. (2018), PISA (2018), Salmi y Bassett (2012) y UNESCO (2018).

### **Diseño metodológico general**

La convergencia de diferentes discursos que se sumaron a la tradición pospositivista resultó en una transformación en la investigación educativa. El enfrentamiento entre el paradigma positivista y los discursos emergentes se perfiló primero como una lucha por la hegemonía, y en un segundo momento resultó en una combinación que hoy en día abre la posibilidad para la utilización de planteamientos metodológicos que tienen su origen en perspectivas tradicionalmente consideradas contrapuestas.

La integración de métodos de corte cualitativo y cuantitativo resultan en la propuesta de una metodología mixta, considerada hoy en día el tercer paradigma en investigación educativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). La combinación de métodos de recolección de información y su análisis permiten el diseño de una investigación con una perspectiva más pragmática y amplia. Una aproximación cuantitativa al objeto de estudio ofrece un importante aporte, en tanto que los significados sociales y culturales permiten la construcción de una explicación completa.

El diseño ecléctico en la utilización de una metodología mixta se caracteriza por una aproximación dialéctica y cíclica que integra lógica deductiva e inductiva y abre nuevas posibilidades en la utilización de un mayor número de herramientas para la integración de información de fuentes más diversas (Teddlie y Tashakkori, 2011). Un diseño de esta naturaleza permite el uso de métodos de corte cualitativo o cuantitativo, organizados en diferentes combinaciones, que en forma iterativa dirigen su atención hacia aspectos específicos del problema de investigación. Una aproximación metodológica cíclica o iterativa resulta consistente con la propuesta de Edgar Morín (s/f), quien refiere su método como “un bucle interrogativo y crítico para evitar estructuras de pensamiento petrificantes” (p. 75). La articulación metodológica, basada en la posibilidad de creación de conocimiento, explora el fenómeno social en un medio de incertidumbre, la descomposición del todo en sus partes constitutivas refiere a un proceso dialéctico de abstracción (Kosik, 1967), y el pensamiento dialéctico somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen para mostrar como productos la praxis social de la humanidad.

Como señalan Teddlie y Tashakkori (2011), en su caracterización de un diseño metodológico mixto, existen múltiples combinaciones en la utilización de los métodos de investigación, en este sentido, el establecimiento de un continuo en el desarrollo del estudio permite una integración de los procesos de análisis en las diferentes etapas de la construcción de una explicación como respuesta al problema de investigación.

Aproximarse al problema de la equidad en la educación superior, en una perspectiva amplia del fenómeno educativo inmersa en una dimensión social, supone el entrecruzamiento de múltiples ejes estructurales en los nudos críticos que representa la desigualdad educativa. El aporte de los significados en la comprensión de las diferentes formas de conceptualizar la justicia en los mecanismos de promoción de la equidad, sumada al análisis de los factores cuantitativos, permite un análisis de mayor alcance.

El presupuesto de la educación superior como un bien social, es decir, la aproximación a las desigualdades en su participación, supone el reconocimiento y análisis de sus dimensiones críticas, las cuales entrecruzan ejes estructurales de desigualdades sociales y educativas. Contribuir a la comprensión y construcción de una explicación del fenómeno que constituye la transversalidad de la injusticia, consecuencia de las exclusiones educativas y su expresión en una matriz de múltiples dimensiones, constituye el objetivo del presente estudio.

A partir de la pregunta central: ¿Cómo ha sido asumida en la UNAM la perspectiva de bien social de la educación superior a lo largo del siglo XXI? ¿Cuáles son sus rasgos y líneas principales? Se propone un estudio explicativo mixto de tipo secuencial. Una primera fase cualitativa que permita, por un lado, una explicación de mayor alcance al integrarse a los resultados de la fase cuantitativa; y por otro, incorporar las definiciones conceptuales en la elaboración de los instrumentos de análisis cuantitativos (Creswell, 2009).

El concepto de justicia constituye una dimensión que atraviesa en forma transversal el problema de investigación y, a la vez, su diseño metodológico. Como argumenta Christians (2018), la conceptualización de la justicia desde diferentes perspectivas teóricas aporta elementos para su análisis, su comprensión e integración como elemento intrínseco ontológico, epistemológico y ético, resulta en la construcción de conocimiento histórico y contextualmente situado en una realidad social que lo define y transforma.

Una perspectiva crítica plantea un objetivo claro de la construcción de una explicación en la integración de elementos analíticos, originados en las interpretaciones sociales y evaluaciones normativas. Una posición crítica da cuenta de las expectativas normativas que surgen en las sociedades contemporáneas. Los procesos históricos que enmarcan los procesos educativos y las desigualdades presentes refieren a las múltiples formas en que las exclusiones institucionalizadas promueven el incumplimiento de los ideales del orden social.

La propuesta de un estudio mixto desde una perspectiva crítica tiene como objetivo aportar elementos explicativos que trasciendan los supuestos aceptados y legitimados socialmente. Como sugiere Strydom (2021), una construcción y reconstrucción de naturaleza dialéctica que enfrenta las dimensiones teóricas y de concreción social, en sus múltiples dimensiones contextuales, propone una explicación que profundice en la naturaleza de tales definiciones. La dimensión de justicia constituye el núcleo del problema de investigación, así como un elemento sustantivo del diseño metodológico. Las condiciones de exclusión, legitimadas socialmente e institucionalizadas en sus mecanismos de participación, refieren a condiciones de injusticia. El bien social que representa la educación superior refiere a la justicia en la generación de condiciones para la participación de todos los grupos sociales en condiciones de igualdad.

### **Diseño metodológico: primera fase**

El supuesto formulado para la presente investigación señala que el proyecto social educativo de finales de siglo pasado impulsó el crecimiento del sistema de educación superior hacia una etapa de masificación, reflejado en el indicador básico de tasa bruta de cobertura. No obstante, su crecimiento registrado por numerosos indicadores constató la continua exclusión de un importante número de alumnos y la participación en condiciones de desigualdad. El derecho a la educación superior no logra ser una realidad para todos los grupos sociales, por lo cual la transformación del sistema de educación superior se encuentra alejado del principio de justicia. Para esta fase de investigación se plantearon como objetivos particulares conocer: a) la forma en que las exclusiones educativas están conceptualizadas, b) cómo está presente el principio de justicia de equidad, y c) la perspectiva teórica bajo la cual se formula este principio, como paradigma bajo el cual se dirigen los mecanismos de promoción de justicia educativa.

En esta primera fase de investigación, se propuso una perspectiva cualitativa para profundizar en los significados identificados en las políticas públicas e institucionales de los mecanismos de promoción de equidad. El trabajo analítico estuvo sustentado en la propuesta metodológica de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014) para la realización de la codificación del corpus de datos, así como la construcción de categorías analíticas en combinación con la visión teórica del análisis político del discurso, en una aproximación inductiva. En esta perspectiva el concepto de configuración discursiva ofrece un particular concepto analítico en el abordaje de los cruces entre los procesos que se generan en un espacio particular, así como su conformación y transformación; Ruiz Muñoz (1996) puntualiza la posibilidad de un acercamiento a las posiciones asumidas por las prácticas lingüísticas en relación con su contexto.

En consistencia con la propuesta metodológica de la teoría fundamentada, además, se desarrolló un modelo analítico que se contrastó con la teoría de la interseccionalidad para la elaboración de una narrativa explicativa sustentada en las categorías analíticas construidas. En la etapa de integración teórica se refirió el planteamiento del análisis crítico del discurso (ACD) como sustento teórico de una argumentación crítica del alcance de la representación de las exclusiones y del principio de justicia de equidad en las políticas sectoriales. Los supuestos teóricos del ACD, en relación con la función de la estructura de un texto para influenciar la construcción de modelos mentales de situaciones específicas, donde subyacen ideologías y la creación de un consenso sobre una visión del mundo, permitirán una aproximación a los elementos constitutivos del discurso analizado, como los actores sociales representados en las instituciones, las situaciones contextuales que determinan su evolución, así como las estructuras sociales que interactúan en su definición (Fairclough et al., 2011).

En la fase final del proceso analítico, para lograr el objetivo de indagar sobre la representación de las exclusiones en los planes sectoriales, se construyó una categoría analítica específica en torno a esta temática. En esta fase, la teoría de la interseccionalidad permitió integrar una narrativa explicativa. Esta perspectiva teórica ofrece una visión que aporta elementos analíticos explicativos del fenómeno abordado, al postular una visión integral de las exclusiones educativas, con un énfasis particular en el carácter acumulativo de los efectos de exclusión.

Esta aproximación metodológica considera el discurso como una construcción de significado determinado por un contexto histórico y una dinámica sociopolítica. Por otra parte, asume una perspectiva analítica que dirige su atención al sustento conceptual de las políticas públicas, el cual sustenta los mecanismos dirigidos a promover la educación como un bien social y mitigar las desigualdades en los procesos educativos. Se propone un proceso analítico que considere tres aspectos en su definición: a) los procesos por los cuáles son definidas las políticas, b) la influencia de las diferentes identidades que moldean las propuestas, y c) la forma en que las políticas como discurso reflejan y, a la vez, contribuyen a la producción de subjetividades (Allan & Tolbert, 2019).

Los planes sectoriales en materia de educación constituyen el sustento de la acción gubernamental en la agenda nacional, en los cuales se articulan los principios y derechos para el logro de los objetivos estratégicos. Su análisis constituye la fuente primordial en la aproximación a la forma en que se dirige la transformación de la educación superior en México en los últimos veinte años. Como refieren varios autores (Alcott et al., 2018), las políticas nacionales son la principal herramienta de los gobiernos para realizar su agenda política.

Resulta pertinente para la presente investigación el análisis del marco regulatorio conformado por la política educativa de las últimas tres administraciones, en el cual las instituciones de educación superior figuran como un actor fundamental. El quehacer institucional de la universidad nacional constituye una forma de realización de la política pública, mediada por la autonomía universitaria y las posibilidades de los recursos existentes, pero enmarcado en un contexto definido en gran medida por el Estado.

Indagar sobre la visión de la política sectorial, los objetivos y propósitos para su realización, así como su coherencia y pertinencia en relación a la visión y el contexto en el cual se definen, configura el marco de la propuesta institucional en el mismo periodo histórico. Como resultado se propone un modelo teórico explicativo de la realización de la visión nacional de la educación superior como un bien social, definido como respuesta a las cambiantes demandas del contexto nacional e internacional.

El análisis de la política educativa remite a su definición conceptual como punto de partida en una aproximación crítica. Una primera propuesta es la de UNESCO (2013) referida en el

seguimiento de la puesta en marcha de programas educativos en diferentes regiones del mundo. Esta institución define política educativa como una declaración de amplio alcance, que se desprende de una postura particular o visión sobre materia educativa, en la cual se establecen las principales metas y prioridades que buscan realizar los gobiernos. Este documento amplio, por lo general, está dirigido a todos los niveles educativos y considera aspectos específicos tales como el acceso, la calidad o los docentes, entre otros. La política educativa así definida, alineada con la constitución política del país, demuestra el compromiso del gobierno en la exposición de los objetivos y prioridades en el ámbito educativo, con la inclusión de planes y programas para su logro. Además, las políticas educativas son consistentes en las agendas de desarrollo nacional y global, así como los compromisos internacionales asumidos por cada país.

El estudio de las políticas educativas públicas requiere un proceso analítico que permita una aproximación a su complejidad, así como a la agenda política y ejercicio del poder político que lleva su definición y legitimación. Es posible complementar esta definición inicial con otras posturas teóricas que permitan apreciar dicha complejidad. Autores como Bell y Stevenson (2006) refieren un proceso de desarrollo de políticas educativas, integrado por fases de generación e implementación, moldeado por fuerzas estructurales de tipo económico, político y cultural, que integran una escala de valores individuales y colectivos. En una fase posterior del mismo proceso, las instituciones integrantes del sistema dan sentido a las políticas nacionales en la definición de propuestas institucionales propias. Los actores involucrados en la definición de las políticas participan en un proceso de reconciliación y negociación de las demandas de diferentes instancias.

La definición de políticas públicas, considerada como un proceso, también es sustentada por otros autores. Tal es el caso de Romane y Pont (2017), quienes, en su trabajo de revisión de literatura para la construcción de un marco teórico, proponen una definición que sintetiza varios enfoques. En su propuesta, el proceso de definición de política educativa se caracteriza como multidimensional, altamente contingente, resultado de una negociación constante en diferentes niveles, dirigido a poner en práctica una idea o programa que anticipa un cambio, coordinado por instancias gubernamentales, como solución a una problemática o agenda

política. Esta definición resulta consistente con la perspectiva crítica del análisis de políticas educativas asumida en esta investigación.

El trabajo de Young y Diem (2017) permite vincular esta definición con un marco teórico crítico, como sustento analítico en la aproximación a las políticas educativas, dirigido a cinco áreas de interés, las cuáles son: a) la identificación de las diferencias entre retórica y realidad, b) el origen y desarrollo de las políticas, c) la distribución de poder, recursos y conocimiento en la generación de “ganadores” y “perdedores”, d) los efectos a mayor escala de la desigualdad y falta de equidad, y e) la naturaleza de la resistencia o compromiso de diversos sectores sociales con las propuestas públicas. Esta propuesta crítica de análisis constituye una perspectiva amplia del desarrollo de las políticas y sus componentes, así como su alto grado de complejidad, tanto en el proceso de definición como en su realización.

### **Diseño metodológico: segunda fase**

A continuación, se propuso una fase de investigación de corte cuantitativo, en la aproximación al contexto particular de la UNAM. En esta fase se integró el marco teórico, en que se destaca la formulación de la función social de la universidad, la definición y evolución del principio de justicia de equidad, así como los resultados de la fase cualitativa como sustento del modelo de análisis. La integración de las categorías analíticas surgidas en la etapa cualitativa, con las propuestas teóricas del ACD y de la teoría de la interseccionalidad, conformaron un sustento sólido de la visión teórico-conceptual como sustento de la aproximación cuantitativa a la problemática abordada. El análisis de la política institucional, así como el modelo de análisis que se utilizó para determinar los factores de exclusión presentes en forma combinada en la población universitaria, fueron resultado del proceso analítico de la fase cualitativa previa.

En la aproximación al contexto particular de la UNAM y, en la indagación de una explicación de mayor alcance al fenómeno de participación diferenciada en la educación superior, se propuso una fase cuantitativa (Creswell, 2009, Teddlie y Tashakkori, 2011). El diseño de la investigación de un estudio mixto secuencial asume la integración de los resultados de ambas fases en forma complementaria, en una propuesta dirigida a profundizar en la capacidad explicativa de la investigación (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Los principales hallazgos de la etapa cualitativa resultaron el punto de partida para la aproximación al contexto particular



de la política institucional, así como la indagación de la expresión en la matrícula universitaria del problema de investigación.

A pesar de que la mayoría de las investigaciones sociales integran los propósitos exploratorios, descriptivos y explicativos, resulta pertinente recuperar la definición de Babbie (2000) sobre el propósito explicativo de una investigación social, como el señalamiento fundamental del porqué de una manifestación de un fenómeno social y los factores que intervienen en su evolución. En este sentido, la aproximación explicativa al estudio de la desigualdad de la participación en la educación superior, en el contexto institucional de la UNAM, se realizará a partir de un estudio exploratorio que abarca las primeras décadas del presente siglo, con el fin de analizar su desarrollo en el tiempo y los efectos de la acumulación de exclusiones educativas, integradas en el concepto propuesto de rutas de exclusión.

Por otra parte, como un referente para el análisis estadístico se recuperan las experiencias en el ámbito internacional de la definición y seguimiento de indicadores de equidad en los sistemas educativos. A este respecto, el compromiso adquirido en el ámbito internacional de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), y en particular el objetivo 4 sobre educación, condujo a la propuesta y definición de indicadores para su seguimiento global. En este contexto, la declaración de Incheon para la Educación 2030 incluyó en su visión al principio de equidad como un eje transversal al reconocer su papel como “motor principal del desarrollo y la consecución de los demás ODS propuestos” (p.7). Bajo esta premisa, la piedra angular del ODS 4 de educación sería la inclusión y la equidad como forma de hacer frente a “todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”. Se especificó, además, el supuesto fundamental de que el cumplimiento de las metas propuestas en los ODS se considerarán logradas únicamente cuando fuera para todos. Esta declaración definió la prioridad otorgada al principio de equidad. En consecuencia, su seguimiento puntual, con base en la información que los sistemas educativos nacionales proporcionaran, se convertiría en el referente de logro en forma global (UNESCO, 2015).

El trabajo teórico y conceptual de la UNESCO para el seguimiento de los sistemas educativos resultó en una propuesta metodológica para la medición de la equidad en los sistemas educativos, que permitiera proporcionar información comparable en el ámbito global. En este

sentido la aportación incorporada al *Handbook on measuring equity in education* (UNESCO, 2018) constituye un referente importante para la presente investigación. La propuesta técnica de medición está sustentada en las definiciones analíticas del concepto de equidad y la definición de indicadores globales por área temática, que resultan consistentes con las perspectivas teóricas desarrolladas en el capítulo tres de la presente investigación. En este sentido resultó pertinente considerar la propuesta de UNESCO en esta fase cuantitativa.

La cuantificación del logro de equidad en los sistemas educativos obliga, en primer lugar, a una delimitación conceptual al considerar que las formas de desigualdad pueden ser medidas con base en cualquier indicador educativo, por lo cual su determinación previa será esencial en cualquier análisis. Por otra parte, el seguimiento de la equidad en los sistemas educativos asume como sustento metodológico básico la medición centrada en resultados educativos; y además, asume un desglose a partir de las características que determinan grupos vulnerables pertinentes en cada contexto, como sexo, edad, origen étnico, condición migratoria, localización geográfica o ingresos.

Se asume que una medición de las condiciones de igualdad, relativas a los resultados educativos, se deriva de las diferencias identificadas entre los grupos sociales conformados por las características de variación, las cuales serán el sexo, condición socioeconómica, mecanismo de ingreso, así como las áreas de conocimiento seleccionadas.

La medición de la desigualdad refiere esencialmente a la determinación del grado de homogeneidad o heterogeneidad en una población, así los resultados educativos, en forma conjunta con el egreso, permiten determinar el grado de desigualdad en una población escolar. La medición de brechas de desigualdad puede utilizar diversos indicadores. La selección de las formas de medición para la presente investigación se sustenta en la propuesta técnica de UNESCO (2018), sustentada en una propuesta metodológica que es consistente con la información disponible y la definición teórica. El modelo de análisis que fundamenta el presente análisis, elaborado con base en la propuesta técnica de Omoeva et al (2018), quedó integrado por las siguientes etapas: a) establecimiento de las dimensiones consideradas como categorías de análisis, b) definición de las intersecciones que determinan la equidad o participación diferenciada, c) determinación de la población o poblaciones que componen el análisis, d) selección de las pruebas estadísticas que permiten definir la relación entre

atributos señalados que integren formas de exclusión acumulativas, y e) la integración del análisis de las formas de exclusión identificadas.

La movilidad social se destaca como la función social de la educación superior más reconocida. Las desigualdades en el acceso para los grupos de población vulnerables están expresadas en la intersección de las formas de exclusión que combinan las características de pertenencia a poblaciones indígenas, género, discapacidad y localización geográfica. Las características que conforman las desigualdades constituyen los indicadores, los cuales se agrupan en dominios de acuerdo con las formas de exclusión a las que refieren; se conforman así subgrupos cuya integración permite una visión compleja de las formas de exclusión (UNESCO; 2016).

Para esta fase cuantitativa de la investigación, la unidad de análisis consistió en la totalidad de los alumnos de primer ingreso del ciclo escolar 2018-2019, pertenecientes a la población universitaria comprendida como una agrupación social, así como la totalidad de egresados de la institución durante el ciclo escolar 2018-2019. La selección de ambas poblaciones permite establecer dos momentos en el tiempo como muestras independientes, en las cuales es posible determinar la combinación de las formas de diferenciación, así como la forma en que se establecen subgrupos, a partir de la relación compleja entre las variables seleccionadas como formas de exclusión (Ritchey, 2008).

La aproximación a esta unidad de análisis se realizó a partir de la identificación de sus atributos y las variables que definen subgrupos de esta amplia población, así como su relación en un proceso deductivo resultado de los hallazgos de la fase cualitativa. Un atributo, entendido como las características o cualidades que la describen y las variables como agrupamientos lógicos de dichos atributos, se conformará por los elementos que se integrarán a esta fase cuantitativa de análisis no experimental, en la búsqueda de inferencias, determinantes y efectos, de acuerdo con el señalamiento que hacen Sampieri et al. (2017) y Babbie (2000), del propósito explicativo de una investigación cuantitativa, y como atinadamente formula Ritchey (2008) respecto a su propuesta de “imaginación estadística”, al tratarse de “una apreciación de cómo un evento usual o inusual, circunstancia o conducta está en relación con un conjunto mayor de eventos similares, y una apreciación de sus causas y consecuencias de un evento” (p.3).

Para esta etapa de investigación se consideraron las formas de exclusión como el sexo, el ingreso familiar como factores de exclusión, en combinación con los factores de diferenciación de la matrícula universitaria, como es el caso del mecanismo de ingreso, así como las áreas de conocimiento. La combinación de los factores de exclusión con los factores de diferenciación de la población universitaria permitió determinar las formas acumulativas de exclusión, así como definir la población en una condición de mayor vulnerabilidad. Lo anterior, con el fin de analizar las relaciones simultáneas entre subgrupos comprendidos por las diferentes formas de exclusión educativa, en una visión integral que permitirá explicar la transformación de la composición social de la matrícula universitaria como expresión de la participación diferenciada (Babbie, 2000, Ritchey, 2008, Omoeva et al., 2018). La constatación de la responsabilidad social, y el impulso al desarrollo científico y tecnológico nacional por parte de la universidad nacional, constituye el sustento teórico bajo el cual se propone el análisis de la composición social de la matrícula y la presencia de las formas de exclusión, referidas en forma integral en el apartado anterior, por áreas de conocimiento de manera que sea posible determinar indicadores comparativos entre las mismas.

Con base en lo expuesto, la hipótesis central de esta fase de investigación fue conocer la forma en que las exclusiones educativas tienen efectos acumulativos en la matrícula de primer ingreso de la UNAM y en forma comparativa la expresión de estas desigualdades en la población de egreso de las licenciaturas universitarias, al replicar el análisis de la matrícula de ingreso con la población de egreso de la institución. Este análisis de la población general de la UNAM se complementó con un análisis particular de tres facultades, correspondientes a diferentes áreas de conocimiento, para analizar el comportamiento de las formas de diferenciación en cada área. Se consideró la población perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras como representación de la misión humanista de la universidad. Por otra parte, el análisis incluyó a la población de la Facultad de Contaduría y Administración, como expresión de la función social asignada a la educación superior en las sociedades contemporáneas de formación profesional. Por último, se incluyó en el análisis la población de la Facultad de Ciencias, pilar de la innovación científica en nuestro país. La aproximación a esta población permite profundizar en una forma de participación diferenciada de las mujeres en las áreas de conocimiento de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, reportada ampliamente en el seguimiento de este nivel educativo.

De acuerdo con la clasificación de las exclusiones educativas, elaborada para el análisis de la población de ingreso, se consideran las exclusiones estructurales de condición socioeconómica indicada por el nivel de ingreso familiar. Por otra parte, la paridad de hombres y mujeres será considerada como un indicador transversal en la identificación de las diferencias que presenta a su interior. La participación de las mujeres en la matrícula universitaria constituye un importante indicador de una forma de exclusión identificada de manera particular en las políticas sectoriales e institucionales.

Asimismo, el análisis de las calificaciones del ciclo previo de los alumnos que ingresan a la universidad conforma un referente sobre el proceso educativo mismo. Conocer el desempeño escolar de los alumnos que egresan permitirá explorar algunas de las exclusiones educativas propias del sistema escolar, complementado por las características sociodemográficas que integra elementos de las formas acumulativas de las formas de exclusión.

Para la población de egreso se seleccionaron los factores de exclusión de bachillerato de origen, condición laboral del egresado, fuente de apoyo económico durante los estudios, y sexo. Los factores de exclusión en forma combinada se contrastaron con el rendimiento académico y se realizó una comparación entre las poblaciones de tres áreas de conocimiento diferentes.

La integración de los resultados del análisis de estas formas de exclusión y diferenciación de la población universitaria, respecto al rendimiento académico, permitió la elaboración de un modelo explicativo de las exclusiones acumulativas presentes en la población de la UNAM, así como el alcance de los mecanismos institucionales propuestos para la promoción del principio de equidad en la institución.

### **Límites de la investigación**

Respecto a la información que constituyó el objeto de análisis en la fase cuantitativa de la presente investigación, se considera importante destacar algunas limitaciones encontradas y referir las decisiones metodológicas tomadas ante ellas.

En primer lugar, es posible mencionar que en las fuentes de información disponibles para el análisis estadístico de la población universitaria no fue posible localizar las variables asociadas a la población con discapacidad o hablantes de lengua indígena. Por lo cual se determinó dejar de lado en el análisis estos grupos sociales, a pesar de tratarse de los grupos sociales con menor representación en la educación superior en nuestro país. Al respecto, la desigualdad social y educativa para la población indígena es señalada de manera particular en el seguimiento a los sistemas educativos por parte de la UNESCO. En forma coincidente se señala la limitación existente para la medición y seguimiento de los indicadores educativos para este grupo de población. La utilización de criterios de autoidentificación, en forma conjunta con un criterio lingüístico, es compartida en varios países incluido México. No obstante, se carece de información en el seguimiento de las trayectorias educativas, en la medida en que los estudiantes de este grupo ingresan a los niveles de educación media superior y superior, sobre todo en centros urbanos (UNESCO, 2020). La dificultad de seguimiento de la desigualdad en los sistemas educativos, apuntada por UNESCO (2020), refiere también la falta de información comparable, sobre todo en relación con algunas características de la población como el caso de las personas con discapacidad.

Resulta importante mencionar, además, que las fuentes de información que se utilizaron para la construcción de las bases de datos de la población de ingreso y egreso tienen una metodología diferenciada de representación de los datos. En este sentido, las variables que refieren a las formas de exclusión para la población de ingreso y egreso de la institución no pueden ser relacionadas o contrastadas. Por lo cual se optó por un análisis independiente de ambas poblaciones.

En relación con la información a partir de la cual se llevó a cabo el análisis en la fase cuantitativa, otra importante limitación para la investigación fue su actualización. En este sentido, las fuentes de información que hasta el momento en que se inició el análisis estadístico habían sido publicadas anualmente, dejaron de ser actualizadas en la página de

estadísticas de la UNAM. Por lo anterior, se determinó presentar el análisis del último ciclo escolar integrado a la página institucional y se compararon los datos con el mismo año de la población de ingreso, con el fin de que la información fuera consistente en su dimensión temporal.

No obstante, las limitaciones presentadas anteriormente, resulta pertinente señalar la validez y representatividad de los datos utilizados en la fase cuantitativa de la investigación (Creswell, 2009). Resulta oportuno destacar, en primer lugar, que la utilización de datos, resultado de la encuesta a los alumnos de primer ingreso de la UNAM, ofrece la posibilidad de contar con datos del total de la población de primer ingreso a la institución. Así como la encuesta para los alumnos de egreso ofrece información de todos los egresados en el mismo ciclo escolar. Utilizar las respuestas incluidas en estas encuestas garantiza la representación de los datos utilizados. Por otra parte, al replicar las pruebas aplicadas a la población general de primer ingreso y egreso de la institución en las facultades de Filosofía y letras, Contaduría y administración, así como en Ciencias, permitió determinar la consistencia de los resultados y hallazgos, producto de las pruebas estadísticas propuestas.

Los resultados de las pruebas estadísticas de la población de ingreso y egreso, así como para las poblaciones de las facultades seleccionadas, permitió contar con una amplia gama de observaciones sobre las formas de diferenciación de la población universitaria. Estos resultados validados por la repetición en la realización de las pruebas, así como por la consistencia de resultados obtenidos en las diferentes poblaciones, ofrecen un importante sustento empírico para la discusión de resultados con las propuestas teóricas, desde las cuales se abordó la compleja problemática de los efectos acumulativos de desigualdad, resultado de las exclusiones identificadas y las particularidades en el contexto específico de la población estudiantil de la UNAM durante el ciclo escolar 2018-2019.

## Capítulo 2. El principio de justicia de equidad

A partir de la formulación (1971) de la teoría de justicia del filósofo norteamericano John Rawls, representante del liberalismo político, el principio de equidad se ha extendido en el discurso político contemporáneo. Hoy en día, en forma consistente, las políticas sociales incorporan el principio de equidad bajo el presupuesto de una definición compartida. Explicitar su definición constituye una exigencia para la presente investigación.

La aproximación a la obra de Rawls supone una revisión de la argumentación en torno a su definición de justicia, los principios que la rigen, así como el procedimiento normativo de su realización. Esta teoría se encuentra sustentada en dos supuestos básicos, por un lado, en la concepción moral de los sujetos y, por otro, en el planteamiento contractualista de la “posición original”, cubierto por el velo de la ignorancia, el cual refiere a una posición hipotética, en la cual los individuos de una estructura social definen los principios de justicia. Será sobre la base de estos supuestos que John Rawls argumenta la validez de sus principios, siendo uno de ellos el principio de equidad o diferencia. A continuación, además de desarrollar este orden de ideas para abordar el planteamiento mencionado, se incluyen las críticas más destacadas a su obra.

La obra *Teoría de la justicia* (1971) expone cómo el propio autor denomina su doctrina de liberalismo político. El principio de equidad, como parte integral de los principios de justicia enunciados y argumentados en ella, constituye un elemento medular del planteamiento asociado por diversos estudiosos a la proposición más destacada del siglo pasado en torno a la justicia social. El trabajo de Rawls ha sido precursor de un renovado interés por parte de los filósofos liberales para la formulación de una teoría social y, como señala Martínez de Pisón, su objetivo principal radica en armonizar el ideal de libertad con las reivindicaciones igualitarias de la social democracia.

El liberalismo político clásico refiere a una teoría política y económica que resguarda el primado de la libertad individual, en una afirmación de la autonomía del individuo regido por reglas racionales, por encima del Estado y de la colectividad. Bajo esta perspectiva teórica, la propuesta de Rawls se perfiló como una propuesta renovada de las doctrinas surgidas en los siglos XVII y XVIII de las tesis libertarias y secularizadoras de Locke, Montesquieu y Adam Smith. En particular en un distanciamiento conceptual de Stuart Mill



como representante de los pensadores utilitaristas y, posteriormente, en versiones más contemporáneas en el pensamiento ultra liberal de Keynes o Hayek, (Salvat, 2002). No obstante, mantiene en su núcleo propositivo la conexión sustancial entre la libertad personal y la propiedad privada, enmarcada en el pensamiento político de las democracias liberales sustentadas en la economía de mercado, acepta el sistema capitalista de producción basado en el principio de beneficio privado; lo anterior enmarcado en un contexto caracterizado por la inestabilidad económica, una creciente confianza en el poder del Estado como regulador de la vida económica, así como de la constatación de las persistentes desigualdades sociales.

Como reseña Miller (1999), la teoría de Rawls se enmarca en un conjunto de propuestas sobre justicia social, presentes en forma generalizada en los trabajos sobre filosofía política del último siglo. Es posible identificar cómo, desde finales del siglo XIX, existe un creciente interés en los tratados sobre política económica y ética social, en los cuales el debate respecto a la justificación de la relación entre las formas de propiedad privada y la organización económica adquirió especial importancia y conformó el contexto para la alusión a la justicia social, en autores como Stuart Mill, Stephen o Sidgwick. Este debate, como reconoce Miller (1999), se debe en gran medida a la denuncia social contenida en la obra de Marx y Engels. En forma posterior, en 1900 la publicación del trabajo de Westel Willoughby daría inicio al análisis teórico en torno a la justicia social, como concepto que engloba una serie de reflexiones respecto a las instituciones y organización social. Sin embargo, sería el trabajo de John Rawls uno de los más trascendentales, como reconoce Miller, al destacar su influencia en la concreción de una teoría dedicada en forma exclusiva a este respecto.

Resulta pertinente recuperar la aclaración que hace Miller (1999) respecto a que el ideal de igualdad social no es por sí mismo un ideal distributivo, sin embargo, contiene implicaciones distributivas. Así, la propuesta Rawls se enmarca en una corriente teórica de justicia social distributiva, que se caracteriza por la inclusión de tres elementos sustantivos. En primer lugar, el supuesto contractual sobre el que se define una sociedad de sujetos reconocidos legalmente como miembros, y que conforman los individuos receptores de la distribución de bienes sociales, lo cual está claramente explicitada en la teoría de Rawls. Un segundo supuesto será la existencia de instituciones sociales responsables de las funciones distributivas; se asume así la capacidad de agencia de las instituciones sobre la vida de los miembros de esta

comunidad. Y, finalmente, el tercer supuesto requiere una organización social con la capacidad de modificar su estructura en función de las reformas necesarias, para mejorar las formas de distribución de los bienes sociales. Resulta pertinente señalar, como apunta Miller (1999), que la función distributiva de las instituciones sociales no debe ser considerada en forma literal, en cambio refiere a las prácticas sociales que en forma conjunta determinan el ordenamiento proporcional de los recursos, bajo el supuesto adicional de que los bienes sociales poseen un valor intrínseco diferenciado del sujeto.

Los principios de justicia enunciados por Rawls constituyen el núcleo central de su teoría moral y política, que el autor complementa con una extensa argumentación respecto al proceso de definición de estos principios en una sociedad, así como la caracterización de la estructura social. En visión de Vidal Molina, la obra de Rawls representa una revitalización de la filosofía moral, que incorpora a la tradición individualista la idea de que las sociedades tienen pautas de desigualdad en la asignación de jerarquías de poder y riqueza; y como añaden Salvat (2002) y Vaca (2013) se trata de una propuesta que busca los principios para realizar la libertad y la igualdad.

El primer supuesto para comprender la teoría de Rawls es su definición de los individuos como sujetos morales, sujetos de la justicia, bajo la premisa de su igualdad en términos de derechos básicos. Bajo este supuesto, las personas morales se distinguen por su capacidad de tener y adquirir un sentido del bien, expresada en un proyecto de vida racional, asimismo por su capacidad de tener un sentido de justicia. Este supuesto refiere al carácter moral de la teoría de Rawls y su posterior definición de la estructura social. Al respecto, la crítica normativa de Habermas destaca el principio de universalización que esta posición refiere, libre de una visión particular del mundo, donde el pluralismo social, y el concepto de la persona moral, resultan en una contradicción inmanente que imposibilita una colaboración entre ciudadanos políticamente autónomos.

En la teoría de Rawls, el principio de equidad, asociado a su concepción de justicia, constituye el eje central de su doctrina, propone resolver la contradicción entre las desigualdades permisibles y aquellas que las instituciones sociales deben abocar sus esfuerzos para aminorar, admitiendo la coexistencia de ambas en la estructura social. Esta premisa básica surge en el distanciamiento de la teoría del utilitarismo, cuya argumentación,

en su defensa del liberalismo, conduce a la propuesta de lo que Rawls denomina la justicia racional. De acuerdo con la cual, las libertades básicas se dan por sentadas y los derechos asegurados, así no están sujetos al regateo político ni al cálculo de intereses sociales, así, "...la justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se justifique por el hecho de que un bien común mayor sea así compartido por otros." (p.39). En consecuencia, el bien de la sociedad está constituido por las ventajas que logran los individuos, que en forma fusionada conlleva al cálculo de los intereses sociales. En la visión utilitarista la justicia favorece los intereses de cada hombre en la búsqueda de equilibrio entre sus "...ganancias presentes y futuras con pérdidas presentes y futuras..." (p.35), consideración que sustenta el principio utilitario de una sociedad que estará ordenada cuando sus instituciones maximizan el equilibrio neto de la satisfacción, a partir de la cual la distribución correcta en cada caso será la que produzca máxima satisfacción, sustenta así la adopción del principio de elección racional para el individuo.

La visión de Rawls acerca de la estructura social integra una concepción de la justicia como la "...primera virtud de las instituciones sociales..." (p.17), se perfila como el fundamento de la sociedad y a su vez adquiere un carácter supremo e inviolable de los sujetos que conforman la comunidad, en la cual los principios conforman el sustento de la resolución de conflictos sustentados en derechos y deberes de las instituciones básicas de la sociedad, cuya responsabilidad es defender "la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social" (p.18). Surge así, en la argumentación de Rawls, el carácter distributivo de su propuesta de justicia social, cuyo objeto está centrado en el aspecto social, es decir, en la "determinación de la división de ventajas provenientes de la cooperación social" (p.20).

La estructura social, sustentada en la propiedad privada de los medios de producción y la familia monógama, representa las perspectivas de vida de los miembros que la conforman. Esta visión resume lo que el autor denomina una sociedad ordenada como premisa básica para la adopción de los principios de justicia. Al amparo de esta concepción de una sociedad ordenada se asocia la noción de estabilidad, a lo cual la crítica de Habermas añade al respecto que en tanto "...el acto de fundación del Estado de derecho democrático no puede ni precisa repetirse bajo las condiciones de una sociedad ya ordenada de modo justo, el proceso de realización de los derechos no puede ni precisa ser cuestionado a largo plazo." (Habermas y

Rawls, 1998, p.67). Freeman (1999) señala la importancia que detenta en el conjunto de la teoría de Rawls, la premisa de una sociedad ordenada, al destacar tres características básicas, en primer lugar, la aceptación de todos sus miembros de la misma concepción de justicia pública, en segundo lugar, una concepción compartida de sus instituciones, y finalmente un compromiso en su realización. El papel de las instituciones sociales en la realización de los principios de justicia expuesto por Rawls señala que en una sociedad bien ordenada, que promueve el bien de sus miembros, "...cada quien sabe que los demás aceptan los mismos principios de justicia, y las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen." (p.19). Este presupuesto, central a su teoría, se complementa como señala Pogge (1989) con la definición de la estructura de la sociedad que supone, en primer lugar, una constitución política, en la cual se reconocen las formas de propiedad, una organización económica y la naturaleza de la familia; por otra parte, proporciona las reglas básicas que moldean a la sociedad, en especial para la asignación de posiciones, beneficios y responsabilidades, por parte de las instituciones, las cuales no actúan de manera directa en esta tarea, sino que determinan las condiciones básicas para su realización. A partir de la caracterización de la sociedad ordenada, es posible asumir, como señala Cohen (2011), que Rawls refiere su teoría de justicia como concepción de una sociedad democrática, en tanto alude a un acuerdo sobre los derechos de los sujetos que la conforman, quienes poseen una cultura política, así como en forma conjunta y deliberativa ejercen el poder colectivo.

Martha Nussbaum (2014), en su lectura de Rawls, destaca la propuesta de estabilidad como central en forma conjunta con la dignidad con que se trata a los individuos (término derivado de Kant equivalente al respeto). Al respecto señala que la cooperación con equidad propuesta por Rawls es una noción moral, que "incluye no solo el mantenimiento de los arreglos políticos, sino la vigencia del respeto imbuida en las instituciones y en las actitudes de los ciudadanos que las soportan." (p.4). Para Nussbaum el respeto que deben gozar los ciudadanos en la sociedad, descrita por Rawls, es extensiva a la idea de respeto de la pluralidad, sobre todo respecto a la tolerancia religiosa. En este sentido, la estabilidad del sistema propuesto por Rawls está en relación con el sentido moral de la concepción pública, como vehículo del trasfondo cultural común a todos los individuos como sustento de los valores políticos compartidos.

Un segundo supuesto, necesario para aproximarse a la teoría de la justicia de Rawls, es su propuesta hipotética de la posición original y el velo de ignorancia. Conceptos que denotan una visión renovada de su filiación contractualista, en la tradición de Rosseau, Kant o Locke (Martínez de Pisón); y de acuerdo con Rawls la “intención de la posición original es establecer un procedimiento equitativo, para que cualesquiera que sean los principios convenidos, éstos sean justos” (p.135).

Los principios de justicia son el objeto del acuerdo original que “las personas libres y racionales interesadas en promover sus propios intereses aceptarán una posición inicial de igualdad como los términos fundamentales para su asociación” (p.24). La cooperación social, como acuerdo básico, resulta en la elección en conjunto de los principios que definen los derechos y deberes básicos, así como la división de beneficios sociales. En esta posición original de igualdad, mediante lo que denomina Rawls como la reflexión racional, se conforma la situación hipotética, caracterizada por que los sujetos se encuentran bajo un velo de ignorancia de su posición real en la sociedad o la distribución que le corresponde de ventajas y capacidades.

El concepto de racionalidad resulta central. Rawls refiere a un sujeto que posee un conjunto coherente de preferencias entre las alternativas que se le ofrecen, que jerarquiza estas opciones de acuerdo con el grado que promueven sus propósitos y llevará a cabo un plan que satisfaga el mayor número de sus deseos. Esta caracterización permite a los individuos buscar los criterios de justicia que satisfagan el deseo de todos los miembros de la sociedad, en la medida en que todos se ajustarán a ellos. Sin embargo, la posición original en lugar de asignar importancia a los fines existentes, sino a la libertad y sentido moral de las personas para dar forma y modificar sus propios fines. La posición original y el velo de ignorancia como condiciones para la definición de los principios de justicia refieren, por un lado, a la capacidad reflexiva y racional de los sujetos, así como su sentido del bien, condiciones que aseguran la prevalencia de aquellas condiciones, asegurando que incluso el peor desenlace garantice el mejor resultado para todos los sujetos (Freeman, 2003). Al respecto de estas condiciones, Orellana (1998) argumenta que se trata de un recurso que permite eliminar contingencias naturales y sociales, que establecen desigualdades de inicio, se constituye en

un mecanismo artificial para introducir una perspectiva moral ya expresada en el imperativo categórico de Kant.

Freeman (2003) reconoce el atractivo que ofrece una propuesta contractualista, al considerar el compromiso asumido por todos los miembros de la sociedad, quienes aceptan regirse por dicho contrato. Además, apunta cómo Rawls se distingue de otros autores en el carácter anterior e irrefutable de su posición original. Este contrato previo asegura su prevalencia, los principios resultantes estarán incorporados a las instituciones sociales y su cumplimiento deberá ser considerado con seriedad, en la medida en que conlleva una obligación legal. La propuesta de justicia como equidad<sup>2</sup> deriva de este contrato social, protegido por el velo de ignorancia como garantía de la definición de principios aplicables a las instituciones sociales, como justicia pública y aplicable a todos los miembros que integran la estructura social, que permitan asegurar la igualdad. En palabras de Rawls “la formulación de la situación hipotética de la posición original se define como un procedimiento equitativo que anula los efectos de las circunstancias contingentes, que conduce a la justicia”.

Respecto a este planteamiento central, Moises Vaca (2013) señala que se retoma la idea central de la moral kantiana de acuerdo con la cual el uso de la razón práctica es la fuente de la ley moral, aunque en su obra posterior Rawls señala que los ciudadanos de una sociedad bien ordenada podrían rechazar estos principios, con lo cual la propuesta de la posición original se convierte en una justificación o lectura meramente epistémica. Sin embargo, confía en que la justificación de la posición original supone la presencia de valores y suposiciones compartidas por el conjunto de individuos.

El sustento filosófico de la teoría de Rawls ha sido objeto de críticas y de discusión, en particular respecto a su planteamiento moral. En este sentido, destaca la argumentación desarrollada por Habermas, quien refiere la formulación de la idea moral como soporte de la propuesta de posición original de Rawls, en su carácter de supuesto operativo para la definición de los principios de justicia, y dirige su crítica hacia dos aspectos relevantes como parte de la argumentación de la teoría de la justicia (Habermas y Rawls, 1998). Por un lado,

---

<sup>2</sup> La obra de John Rawls titulada la *Justicia como equidad*, publicada treinta años después de la obra *Teoría de la justicia* de 1971, constituye una defensa del propio autor al responder a sus críticos y elaborar argumentos adicionales a sus propuestas originales. A partir de esta obra, la traducción al español más aceptada de la teoría de Rawls es conocida con el título de esta segunda publicación.

cuestiona la validez de la autonomía y neutralidad de las partes contratantes. Y por otro, la definición de derechos básicos que se encuentran en juego, al afirmar que obligan al mismo Rawls a reinterpretar los derechos básicos como bienes, al considerar la imposibilidad de la distribución de los derechos, con lo cual se pierde el carácter absoluto, incondicional y universal de los derechos, al entrar en juego relaciones de preferencia en la consideración de bienes. Ante esta crítica Rawls, como reconoce también Habermas con posterioridad, introdujo en su definición de bienes básicos una relación con las libertades básicas, al definir los bienes sociales básicos como aquellos bienes sociales apropiados para los planes de vida y el desarrollo de las capacidades morales de los ciudadanos en tanto que personas libres e iguales.

La argumentación de Rawls, respecto a los supuestos básicos que sustentan su teoría de la justicia, conducen al a formulación de dos principios básicos que los sujetos en una posición original y bajo el velo de ignorancia definen como sustento para las instituciones sociales. La versión revisada por el propio Rawls, de acuerdo con Martínez de Pisón (2020), de los principios de justicia son los siguientes:

Estos principios son:

1) Principio de libertad

Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás.

2) Principio de diferencia o equidad

Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: primero deben relacionarse con puestos y posiciones abiertos para todos en condiciones de plena equidad y de igualdad de oportunidades; y segundo, deben redundar en el mayor beneficio de los miembros menos privilegiados de la sociedad. (p.31)

Para Rawls (1971) las instituciones sociales asumen la responsabilidad distributiva, en la asignación de ingresos y propiedades, a través de la tributación, con lo cual se aseguran reajustes necesarios a las porciones distributivas, en la corrección de concentraciones “...perjudiciales para la equidad de la libertad política y de la justa igualdad de

oportunidades...” (p.251). La justicia como equidad será el sustento de la propuesta de Rawls, el principio de diferencia asegura políticas sociales caracterizadas por su eficiencia, y a la vez por la justicia en la distribución más igualitaria de derechos y deberes básicos que promuevan la cooperación social.

El principio de diferencia o equidad está sustentado en una visión que asume la exigencia del imperio de la ley y en el supuesto de que casos similares han de tratarse igual, no obstante, será necesario “...hacer una excepción porque la norma establecida produce una injusticia imprevista.” (Rawls, 1971, p.216). Se refiere así a un aspecto de discrecionalidad en la aplicación de las propias normas legales, que obliga a justificar distinciones entre las personas, por referencia a las normas y principios jurídicos. El principio de diferencia o equidad lleva a un plano social este principio jurídico, sin afectar la prioridad que otorga Rawls a las libertades, por lo cual reconoce que algunas veces será necesario limitar algunas libertades, “... si hemos de mitigar la pérdida de libertad ante males sociales que no pueden evitarse, y aspirando a la menor injusticia posible que las condiciones permitan” (p.221).

Una condición para la aplicación de los principios de justicia enunciados por Rawls es su orden lexicográfico, lo que significa un orden de prioridad, de acuerdo con el cual debe cumplirse el principio de libertad antes de aplicar el principio de diferencia. Por otra parte, resulta importante señalar que, desde su visión liberal, Rawls recalca que las libertades sólo pueden ser restringidas en favor de la misma y busca maximizar la suma de ventajas en tanto que la igualdad de oportunidades es anterior al principio de diferencia (Martinez de Pisón, 2020).

En tanto que, al profundizar en la repercusión de la aplicación del primer principio de justicia, se advierte que esta postura presupone que existen bienes sociales que son más importantes que otros y no pueden ser sacrificados para lograr otros bienes. Por otra parte, la aplicación del orden lexicográfico conlleva a afirmar la prioridad de la igualdad de oportunidades sobre la prioridad de igualdad de recursos. Y en forma generalizada, el principio de diferencia permite asumir que una desigualdad solo puede permitirse si beneficia a los menos favorecidos en la justicia como equidad formulada por Rawls, así al considerar la promoción de una sociedad ordenada sustentada en el principio de cooperación social se asume que “los



más aventajados podrán obtener ventajas y beneficios siempre que también mejoren su posición los menos aventajados” (1971, p.39).

En este mismo orden de ideas, Orellana (1998) señala cómo la existencia de profundas desigualdades de poder y de riqueza entre los ciudadanos podría esgrimirse como una excepción al criterio de ordenación que imponen los principios de justicia sobre la libertad. Lo cual conduce al argumento presentado por Freeman (2003) sobre el mínimo social y el objeto último de la justicia; este autor subraya que el supuesto subyacente en la formulación de los principios de Rawls es el de justicia social. Pogge (1998) en su defensa de Rawls coincide a este respecto y considera el concepto de una canasta básica de bienes y servicios que debe representar el mínimo esquema permitido en una sociedad para todos sus miembros.

El ideal de Rawls conduce a la caracterización de una sociedad de ciudadanos libres e iguales quienes asumen responsabilidad para la cooperación, sobre la base de principios de reciprocidad. En visión de Freeman, la teoría de justicia como equidad de Rawls representa el ideal liberal del reconocimiento de un “mínimo social” como un conjunto de derechos que conducen a beneficios económicos, sin el cual las libertades constituyen un sistema de protección formal carente de contenido para aquellos que no gozan de este conjunto de derechos mínimos. Por lo cual, el objetivo último de los principios de justicia no está constituido por el reconocimiento formal de los derechos de los miembros de una sociedad, sino en la garantía del ejercicio de dichos derechos, en una medida tal que el nivel de beneficio para los menos aventajados sea el mayor. Este argumento permite aseverar así que las desigualdades sociales comprometen en última instancia la libertad de los que menos tienen.

El segundo principio de justicia, reconocido como el principio de diferencia o equidad, constituye el principio más controversial en la propuesta de Rawls que marcó toda una época, como señala Van Parijs (2003), la formulación de este principio expone una idea especialmente atractiva, al postular que las desigualdades económicas y sociales pueden ser evaluadas en términos del bienestar de los menos aventajados en una sociedad, con lo cual la principal interrogante resulta el indicador mínimo de bienestar de los menos afortunados a ser mejorado; así Van Parijs señala el logro de la teoría de Rawls en articular su preocupación

de alcanzar una sociedad igualitaria con un principio de eficiencia, y al omitir al mismo tiempo el argumento del logro de una condición igualitaria a cualquier costo.

La utilización del bienestar de los menos aventajados en bienes o derechos básicos, constituye un punto de referencia que capturó la imaginación académica, con lo cual en la teoría de la justicia como equidad, propuesta por Rawls, el segundo principio de diferencia adquiere especial importancia, al otorgar especial interés en la distribución de las libertades básicas y la igualdad de oportunidades respecto a la demanda de bienes sociales para el beneficio de todos (Van Parijs, 2003). En esta argumentación existen una serie de desigualdades permisibles para el funcionamiento y eficacia del sistema en general, en tanto se contemple el beneficio de los menos afortunados, bajo la condición de que los que menos tienen posean mejores expectativas de las que tendrían en una situación de igualdad; bajo esta premisa la situación de justicia ideal supone una relación directa entre la máxima mejora o deterioro de las condiciones de los que menos poseen, en una tendencia hacia la igualdad total, así Rawls promueve un esquema de desigualdades justificables que conducen a una situación de mayor justicia.

En el análisis de los principios antes señalados, Van Parijs (2003) hace dos señalamientos respecto a situaciones en las cuales la aplicación de la teoría puede alejarse del resultado propuesto por Rawls. En primer lugar, refiere cómo un sistema asistencialista de otorgamiento de subsidios directos a grupos sociales, identificados como particularmente vulnerables, se aleja del principio de diferencia o equidad, al proporcionar un beneficio marginal, que en última instancia deja de conducir a una situación de mejora de condiciones de vida para todos los miembros que conforman la estructura social. Por otra parte, la existencia de formas de discriminación, resultado de razones de género, origen étnico y clase social pueden resultar en un obstáculo en el cumplimiento de los principios de justicia. Por lo cual, la distribución de recursos congruente con los principios enunciados deberá asegurar la eliminación de barreras, resultado de situaciones discriminatorias para la mejora de las expectativas de vida generales, en esta visión Rawls señala la responsabilidad de las instituciones sociales como representantes de los fundamentos de la estructura social. En el propio argumento de Rawls, como señala Moises Vaca (2013), una primera condición para el cumplimiento de los principios de justicia es la igualdad de condiciones, como forma de

asegurar que la desigualdad económica, resultado de una distribución desigual de un bien o derecho sea justa. Esta aparente contradicción refiere a que el acceso a la educación, salud y vivienda de todos los miembros de la sociedad en condiciones de igualdad, permite que no sean factores arbitrarios, como la clase social, que determinen los criterios de la distribución de ingreso. Por lo cual, seguirán persistiendo desigualdades, sin embargo, serán diferencias aceptables y moralmente justas. Resulta insuficiente que las diferencias en salario sean consecuencia del talento de las personas, estas deben, además, resultar en mayor abundancia económica como fruto del trabajo de las personas que aplicaron su talento en los puestos para los cuales fueron seleccionados, en beneficio de todos, incluidas las personas menos aventajadas.

Orellana (1998), por su parte, subraya el papel de los factores aleatorios, naturales y sociales como “elementos distorsionantes de una distribución justa, y, en consecuencia, la necesidad de eliminar su influencia o, al menos, mitigarla” (p.128). El análisis de los principios de justicia de Rawls, en combinación con la igualdad de oportunidades, alineado a una visión de eficacia en la productividad del sistema, resulta en una interpretación liberal para mitigar los efectos de las contingencias sociales sobre la distribución de bienes, a partir de mecanismos correctores o compensatorios que modifican las condiciones sociales estructurales, pero que en última instancia permiten, en un razonamiento moral, la existencia de diferencias si están sustentadas en la distribución de talentos y capacidades.

Pogge (1998) recalca la distinción hecha por Rawls respecto a las diferencias, resultado de condiciones naturales como género u origen étnico, que en ciertas sociedades tienen un papel importante en la distribución de bienes sociales básicos. Ante lo cual propone la determinación de reglas básicas que las instituciones sociales deben poner en operación para asegurar que no existan grupos sociales excluidos. Lo anterior apunta a la consideración de que Rawls no creía que la mera igualdad de oportunidades fuera suficiente para limitar una economía de mercado, de lo cual se deriva su señalamiento respecto a los requisitos de educación, acceso a la cultura e igualdad de expectativas de vida de las personas, para asegurar la igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales.

En el planteamiento de Rawls sobre los principios de justicia existe una contradicción constante entre ambos. Si el principio de igualdad tiene prioridad sobre el de diferencia, dará

como resultado una sociedad en la cual persisten desigualdades que no son permisibles y, por otra parte, si el principio de diferencia o equidad adquiere primacía, en última instancia las desigualdades, resultado de la diferencia de oportunidades, se perpetuarán incluso con la aplicación del principio de equidad o diferencia. La argumentación de Pogge (2003) destaca la dificultad en la interpretación e implementación de los principios de justicia propuestos por la teoría de Rawls y, como señala en su análisis, condujo a una visión pesimista en obras posteriores sobre la validez misma del principio de equidad o diferencia como mecanismo suficiente para asegurar la justicia social y dar mayor peso a la igualdad de oportunidades como condición necesaria. Y en una visión crítica Molina destaca que el principio de diferencia o equidad posibilita el conformismo con el liberalismo, y las persistentes desigualdades sociales, en tanto se generen beneficios colectivos.

En este sentido, Miller (1999) reitera la constante contradicción entre la justicia social y las libertades individuales, lo cual desde una visión ultra liberal será incompatible cualquier forma de restricción de las libertades. La definición en cada sociedad de las libertades básicas que constituyen la ciudadanía de sus miembros será objeto de debate, así como el reconocimiento, en última instancia, sobre la consideración de que incluso una situación de restricción de recursos podría considerarse una limitación de las libertades básicas. Rawls resuelve este conflicto al apelar a un argumento moral y espíritu de cooperación social que adjudica a los miembros de una sociedad democrática, de forma que el bienestar general obtiene primacía. Ante lo cual Fraser (2018) subraya la trascendencia de la obra de Rawls al incorporar esta visión normativa, en abstracción de la realidad social como forma de la crítica social, como forma predominante de análisis en las últimas décadas del siglo XX, que dio un papel dominante al liberalismo igualitario en el pensamiento político, alejado de una visión economicista adjudicada a la teoría crítica, en un contexto de reconfiguración y ajuste estructural de la sociedad capitalista en este periodo histórico, en el cual se gestó un creciente interés por los temas redistributivos de la riqueza.

Otro tema que genera amplio debate en la obra de Rawls es el de la pluralidad, como resultado de la amplia discusión en torno a la obra de *Teoría de la justicia* y, en particular, en torno a la dificultad que emerge respecto a la forma de universalizar los principios que la componen. En este sentido Molina (2009) señala el rechazo que esta propuesta implica para las múltiples

minorías que hoy claman por sus derechos de participar en las decisiones públicas, en una propuesta alejada del cuestionamiento de las estructuras sociales. Los críticos de Rawls en forma coincidente abordan la creciente pluralidad que existe hoy en día en las sociedades contemporáneas como un impedimento para la definición de los principios de justicia que apelen a un sentido moral del bien. En este sentido Habermas y Rawls (1998) señalan la contradicción que esta argumentación supone:

Según la concepción de Rawls, las doctrinas metafísicas y las interpretaciones religiosas del mundo pueden ser verdaderas o falsas. Como consecuencia de ello, una concepción política de la justicia podría ser verdadera únicamente si fuera no sólo compatible con dichas doctrinas, sino que fuera deducible de una doctrina verdadera. (p.63)

Este tema, que se convirtió en una constante preocupación en la obra de Rawls, resultó en una reconsideración del postulado argumentado en forma inicial, al introducir la existencia de valores políticos compartidos en una estructura social, como condición suficiente para la definición de los principios de justicia (Freeman, 2003). Este requisito supone así una serie de valores políticos compartidos que aseguren el acuerdo por los sujetos morales de los principios asumidos. Este argumento se complementa con la distinción entre justicia privada y pública, de acuerdo con la cual el acuerdo sobre los principios propuestos por Rawls se circunscriben a un ámbito público, por lo que pueden ser asumidos por personas que tengan una visión del mundo diversa, al ser resultado de una aceptabilidad racional, en la cual prevalece el bien común.

La creciente pluralidad social en las democracias liberales fue un tema recurrente en la obra de Rawls (1971), en la búsqueda de un criterio normativo con el que argumentar la formulación de los principios de justicia, bajo “el uso público de la razón” (p.62), reconocido en cualquier sociedad, ampliando la validez de su argumentación en un contexto político en transformación. Al respecto Freeman (2003) recupera de Rawls la concepción política de justicia como forma de resolver la aceptación de los principios que la constituyen en una sociedad, en forma independiente y autónoma, sin ligas a concepciones morales, metafísicas o epistémicas. Sumado a lo anterior, este autor puntualiza la evolución de la concepción de sujeto moral en la teoría de Rawls, al incorporar en obras posteriores a *Teoría de la justicia*,

el concepto de ciudadano como forma de separar lo público y lo privado, lo cual permite asumir la presencia de convicciones compartidas sobre la justicia. Como señala Villespín en su introducción al debate entre Habermas y Rawls (1998) “ambos autores comparten la confianza en sustentar una concepción pública de la justicia válida para las sociedades avanzadas contemporáneas”. En este contexto, Fraser (2018) amplía la crítica a la limitación impuesta por una creciente pluralidad social, al señalar la limitación de la visión en la cultura política de la sociedad capitalista de las últimas décadas, centrada en resolver los problemas de redistribución bajo criterios normativos, empero desconoce las exigencias de nuevos retos planteados por la profunda transformación de la sociedad capitalista global, expresada en crisis recurrentes en las cuales se destacan nuevas exigencias de los grupos sociales excluidos, que trascienden las formas de distribución y reconocimiento vigentes sumidas en una visión reduccionista del criterio meritocrático como recurso igualitario.

Cabe hacer una aclaración respecto a la forma en que Rawls conceptualiza la igualdad propuesta como ideal de su teoría. En primer lugar, refiere a una clara conciencia de parte de este autor respecto a las formas de desigualdad social existentes, resultado en primera instancia de la pertenencia a una clase social. Y al igual que otros pensadores liberales, el ideal igualitario conformó un lugar central en su propuesta de justicia, sustentada en un referente moral como su fundamento. Este planteamiento central se complementa con la propuesta contractualista de la que derivan sus principios de justicia; la idea de un contrato social entre los miembros de una comunidad organizada constituye en esencia una propuesta de igualdad. En este sentido, se conforma un reconocimiento de la igualdad como sustento del contrato social entre sujetos en una condición hipotética desligada de las posiciones sociales, por lo cual las consecuencias para el conjunto social resultado de la definición de justicia así reconocida supone que todos acatarán las normas establecidas, e incluso las desigualdades generadas por su cumplimiento. Por lo anterior, el principio de equidad o diferencia asegura el logro del ideal igualitario, al sustentar mecanismos compensatorios que rectifiquen las desigualdades definidas como injustas (Freeman, 2003).

El principio de equidad, que deriva del planteamiento expuesto, refiere a un principio de justicia distributiva que aspira al logro de la igualdad social. En este propósito, Rawls enfatiza que se procura resarcir una injusticia derivada de la aplicación de una ley asumida como

justa. Esta definición se sustenta en una estructura social que asigna la responsabilidad a las instituciones sociales de generar las condiciones para que se realice este principio. Resulta pertinente recuperar dos ideas centrales en la argumentación de Rawls, en primer lugar, la noción de que existen diferencias permisibles, en tanto sean ajenas a condiciones de exclusión social y, por otra parte, a pesar del lugar central que ocupan en la teoría referida los beneficios sociales, que son otorgados a los menos aventajados, en ningún momento se hace en detrimento de la concepción fundamental, en una clara tradición liberal de la defensa de las libertades individuales. Finalmente, el análisis presentado permite afirmar que en la propuesta de Rawls y su evolución trasciende la creciente importancia otorgada a la condición necesaria de igualdad de oportunidades y la formulación del mérito como principal criterio para la definición de las desigualdades permisibles en una sociedad democrática.

### **Equidad y desarrollo económico**

El inicio del presente siglo marcó un punto de inflexión en la evolución y transformación económica y social hacia la conformación de un mundo globalizado. Este proceso fue descrito por la CEPAL en el año 2000 como “la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional” (p.13). Los cambios dramáticos, generados por la revolución de las comunicaciones e información, resultaron en la globalización de los mercados, la movilidad de capitales, bienes y servicios. Esta comisión también destaca en este proceso, la creciente generalización de ideas y valores globales. En una visión crítica, Fraser (2018) complementa esta caracterización al señalar la gestación de un sistema capitalista financiero que trasciende las fronteras nacionales, al movilizar las cadenas de producción lejos de los países propietarios del capital y reconfigura las políticas de regulación económica en las regiones a las cuales extiende su alcance, en un nuevo impulso que dinamiza su desarrollo.

En forma paralela y como consecuencia del proceso de globalización se gestó un consenso generalizado respecto a las crecientes desigualdades sociales. Atkinson (2015) en su trabajo *Desigualdad ¿Qué se puede hacer?* ofrece un argumento explicativo que vincula el proceso de globalización con el incremento en las desigualdades económicas y sociales. Así establece una serie de mecanismos cuya interacción resulta en el incremento de las desigualdades, entre ellos menciona: el avance en tecnologías de información y comunicaciones, el crecimiento

de los servicios financieros, los cambios en la regulación de pagos, menor influencia de los movimientos y agrupaciones sindicales, limitada capacidad de maniobra en intervención de los estados en los mercados laborales, así como la reducción de pagos de tipo compensatorio, resultado de menores ingresos fiscales. No obstante, en el análisis particular de estos mecanismos, afirma que la globalización es resultado de la toma de decisiones por parte de organizaciones internacionales, investigadores, gobiernos, corporaciones transnacionales, individuos, trabajadores y consumidores; es decir, que se trata de la conjunción de una serie de decisiones políticas y económicas que inciden en los procesos de redistribución efectiva del ingreso, cuya combinación resulta en una distribución menos equitativa.

El Banco Mundial, en su reporte anual sobre el desarrollo en 2006, señalaba las disparidades en las condiciones de vida de los diferentes grupos sociales, al considerar los factores de diferenciación como el origen étnico, género o nacionalidad. El reporte señala las crecientes desigualdades entre países respecto al ingreso per cápita, así como respecto al consumo y establece una relación entre las desigualdades y el desarrollo económico. Esta asociación constituye el punto de referencia para centrar la atención de las agencias de desarrollo y las propuestas para promover políticas sociales que impulsen la reducción de estas desigualdades. Este planteamiento da seguimiento a la formulación de unos años previos, promovida en forma regional por la CEPAL (1995) que señalaba:

Después de una década de estancamiento económico y rezago social, la mayoría de los países de América Latina y el Caribe han procurado con ahínco estabilizar y reestructurar sus economías, ..., sin embargo, han tenido un costo, en la mayoría de los casos éste no se ha compartido equitativamente. (p.4)

Ante lo cual la plataforma para el impulso del crecimiento económico de la región estuvo fundamentada en la condición de equidad, con un énfasis claro en un sentido de redistribución de las políticas sociales. El impulso al desarrollo económico, sustentado en una economía de mercado, fomenta una “vigorosa” acción pública para las políticas de equidad y redistribución, a partir del equilibrio macroeconómico, la inversión en recursos humanos, la generación de empleo productivo y la modernización tecnológica, elementos asociados a la competitividad internacional. El incremento de la recaudación tributaria en esta propuesta sería el foco central para las políticas de equidad, así la “política social tiene una



responsabilidad principal con los sectores más pobres de la población...la superación de la pobreza constituye un reto ético y político...en romper los canales de reproducción intergeneracional de la pobreza en los hogares...” (Cepal, 2000, p.12).

Como parte del planeamiento general dirigido a la reducción de desigualdades sociales, se planteó el vínculo entre la equidad y el desarrollo económico, bajo la premisa de que las desigualdades sociales tienen un efecto contraproducente para el desarrollo económico. Por consiguiente, asegurar sociedades en las cuales se reducen las desigualdades tendrá un efecto positivo en su crecimiento económico, sustentado en la igualdad de oportunidades como el pilar para el logro de la equidad. En este sentido de acuerdo con la Cepal (2000), aun “...en una estructura ocupacional que presenta grandes diferencias de ingreso es posible mejorar la equidad si se aumenta la igualdad de oportunidades.” (p.104). La visión de la comisión tiene una perspectiva economicista al referir como aspecto central la distribución de ingresos y la proporción de la población que se agrupa en cada nivel de ingresos, asumiendo un nivel de ingresos mínimo para asegurar condiciones de vida mínimas aceptables. En esta visión la intervención del Estado será considerada necesaria únicamente para la asignación de recursos en forma directa a los grupos en las peores condiciones de vida, o grupos más vulnerables (Frizón y Bartoloto, 2011).

En la indagación de Plaza (2015) sobre *Equidad y desarrollo*, recalca que para la década de los noventa en América Latina:

Los resultados de las políticas de ajuste, la creciente desintegración social, la persistencia de la crisis económica y el crecimiento de la pobreza han posibilitado que en esta década se vuelvan a plantear con urgencia los temas abandonados del desarrollo: la necesidades de políticas económicas compatibles con políticas sociales, el combate contra la pobreza, la no polarización entre el mercado y el Estado, la búsqueda de articulaciones entre el sector público y el privado, la potenciación de esfuerzos, la renovación de marcos institucionales y de normatividades (p.7).

Así en el cambio de paradigma, el impulso al desarrollo económico, acompañado de políticas sociales dirigidas a revertir las tendencias de incremento en la pobreza y cohesión social, se identifica la prevalencia del principio de equidad como su eje articulador. Se erige en la

discusión política una convicción que asume que el crecimiento económico no produce automáticamente beneficios generales, por lo cual es necesario generar efectos redistributivos, en una visión que incorpore elementos sociales y se deje de lado un sesgo economicista, al articular políticas sociales en una conexión sectorial.

En congruencia con este mismo enfoque, en el argumento del Banco Mundial (2006) es posible identificar que el eje central se encuentra en la igualdad de oportunidades, por encima de programas de asistencia social; en una posición claramente liberal, define la responsabilidad directa de los individuos y su esfuerzo personal para el logro de su bienestar, no obstante, en relación con las circunstancias ajenas al control de las personas, señala la posible intervención de las políticas sociales para asegurar un mínimo social óptimo y el logro de una distribución equitativa de los bienes sociales. Bajo una premisa de una sociedad que sustenta la igualdad de derechos, la intervención de las instituciones puede determinar mayor igualdad de oportunidades, en una búsqueda de equilibrio entre los recursos económicos y poder político.

En los argumentos esbozados es posible identificar una clara proximidad con el planteamiento de Rawls en *Teoría de la justicia*. El principio de equidad o diferencia señala la condición de la igualdad de oportunidades como circunstancia necesaria para el logro último de mayor igualdad, por lo cual entre las diferencias que podrían considerarse aceptables se encuentran aquellas derivadas de las habilidades, esfuerzo o talentos personales. Esta afiliación da cuenta de la influencia de la postura filosófica de Rawls en el diseño de las políticas sociales que adoptan el principio de equidad. La propuesta de desarrollo económico, vinculado a la equidad, encuentra en Rawls un segundo punto de intersección al describir el papel de las instituciones sociales como responsables de la promoción de la igualdad de oportunidades, este tema ampliamente abordado en *Teoría de la justicia* tiene una amplia resonancia en las propuestas de la Cepal y el Banco Mundial.

Es posible identificar una referencia generalizada a la teoría de Rawls como eje articulador de las políticas que promueve la reducción de las desigualdades sociales. En una perspectiva teórica que permite sostener una economía de mercado, ahora en una visión global, el impulso del principio de equidad constituye un refrendo de que las desigualdades sociales constituyen un efecto negativo de un sistema económico perfectible. Por otro lado, constriñe

la intervención del Estado, en la promoción de políticas de corte compensatorio, hacia los grupos considerados más vulnerables en cada sociedad. Al respecto Frizon y Bartoloto (2011) argumentan cómo la adopción de la propuesta de la Cepal, y otras agencias multilaterales, respecto al “crecimiento con equidad”, en concordancia con la teoría de Rawls permite la continuidad del sistema capitalista, al adoptar una concepción de justicia cuyos principios refieren a un mínimo social, con lo cual se asegura la reproducción de su fuerza de trabajo, bajo condiciones de mayor flexibilidad, precarización y desregulación. A pesar de encontrar diferencias de adaptación a diferentes contextos en la interpretación e incorporación del principio de equidad es posible identificar un argumento común.

Por su parte Plaza (2015) refiere que la noción de equidad permite ligar los objetivos del desarrollo con el crecimiento económico, en aspectos de productividad, competitividad y eficiencia, con las formas, normatividades y responsabilidades políticas y sociales de democracia y respecto a las diferencias. En otras palabras “hoy equidad es simultáneamente una noción ética, política y práctica, que resume aspiraciones de las personas y las sociedades, sintetiza resultados y fracasos de los modelos anteriores y recoge los retos de la nueva situación económica y política mundial” (p.12).

Durante la cumbre de Naciones Unidas, en septiembre del año 2000, se aprobó la Declaración del Milenio suscrita por 189 países, en la cual se desglosaron ocho objetivos cuantificables a cumplirse en el 2015, para promover en forma de responsabilidad colectiva la defensa de la “...dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial” (p.1). Los objetivos enumerados referían a: 1) la erradicación de la pobreza extrema y el hambre; 2) el logro de la educación primaria universal; 3) la promoción de la igualdad de género y empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad infantil; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el SIDA, la malaria y otras enfermedades; 7) asegurar la sustentabilidad del medio ambiente, y 8) desarrollar una colaboración global para el desarrollo. Para cada objetivo se señalaron una serie de indicadores como mecanismos de seguimiento para cada país (ONU, 2000). En esta declaración el principio de equidad, como piedra angular de los objetivos señalados, da cuenta de la preocupación en el orden internacional por el logro de la reducción de desigualdades entre países, así como en cada población, en una confirmación de valores compartidos en torno a la igualdad.

Para la región de América Latina se destacó la heterogeneidad en el desarrollo registrado en las pasadas décadas. La dinámica de desarrollo promovida gestó efectos sociales que promovieron, por un lado, mejoras en las condiciones de salud y educación de algunos países, no obstante, la población en pobreza extrema seguía representando una alta proporción de la población, y los países de esta región se perfilaron como la región con mayores disparidades sociales, al presentar una distribución del ingreso altamente desigual y una constante insuficiencia alimenticia. La promoción de un nuevo impulso al del desarrollo económico regional se perfiló como prioritario. Bajo una concepción que reiteró la relación entre crecimiento económico y equidad. El impulso a políticas sociales que favorecieran la equidad en la distribución del ingreso se consideró prioritario en el diseño de las políticas económicas para el crecimiento, bajo una lógica de mayor competitividad. Un objetivo claro definido en este sentido fue el de asegurar el acceso de un conjunto de beneficios sociales básicos para todas las personas, que asegure el principio de eficiencia de las instituciones sociales responsables de los programas que impulsen estas políticas (ONU, 2005).

El seguimiento de los objetivos del milenio permitió a la comunidad internacional constatar un avance en los primeros años del siglo, entre los logros que se destacaron es posible mencionar una mayor expectativa de vida, mejores niveles de escolaridad básica y acceso a servicios sociales básicos para un mayor número de personas. No obstante, los indicadores permitieron verificar que persistían profundas desigualdades en todo el mundo, y sobre todo en regiones caracterizadas como “contextos de desarrollo bajo” (PNUD, 2016, p. 3). El informe sobre desarrollo humano señaló (2016) el crecimiento de la población mundial en 2 mil millones de personas, mil millones habían logrado salir de la pobreza extrema y 2.1 mil millones habían alcanzado acceso a servicios sanitarios y agua potable. Asimismo, la mortalidad infantil había sido reducida a la mitad, la incidencia de enfermedades como SIDA, malaria y tuberculosis había decrecido, y las mujeres alcanzaron mayor participación en ámbitos políticos y económicos. Sin embargo, el mismo reporte señaló cómo diversos grupos de personas experimentaban desafíos y exclusión en diferentes áreas, como mujeres, niñas, poblaciones rurales, personas indígenas, minorías étnicas, personas con discapacidades, migrantes, refugiados y la comunidad LGBTI, quienes son excluidos a través de barreras que no son puramente económicas, sino también políticas, sociales y culturales. Por lo anterior, en una propuesta más ambiciosa se conjuntó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,

como mecanismo para ampliar y consolidar los avances, haciendo énfasis en el hecho de que sus objetivos y el enfoque de desarrollo humano se reforzaban mutuamente (PNUD, 2016).

Ante los crecientes retos generados por el cambio climático y la constatación de las persistentes desigualdades económicas, sociales y culturales, la comunidad internacional amplió su agenda de cooperación en una visión. Como resultado, en septiembre de 2015 los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: un plan de acción compuesto por 17 objetivos y 169 metas, cuyo propósito es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y hacer frente al cambio climático para el 2030. El nuevo marco de cooperación que se propuso para regir los programas de desarrollo durante los siguientes 15 años definió como eje articulador centrarse en las necesidades de los más pobres y vulnerables, en una resolución por poner fin “a la pobreza y el hambre, combatir las desigualdades dentro de los países y, entre ellos, construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros...” (ONU, 2015). Este compromiso común supone que cada Estado fijaría sus propias metas nacionales en apego a los ODS (Objetivos de desarrollo Sostenible).

La adopción de los ODS de la Agenda 2030 marca un giro teórico, en el cual el eje articulador está representado por la igualdad. Es posible advertir un cambio conceptual que se perfila en este nuevo paradigma. En una visión holística la agenda de desarrollo global propone la integración de principios complementarios en el logro de la igualdad, así el planteamiento de desarrollo sostenible está fundamentado en la conjunción de la inclusión, igualdad y equidad. La presencia de grupos sociales vulnerables y excluidos, común a todas las sociedades, conduce a contemplar la disminución de las desigualdades como una prioridad, la atención a las causas de origen de estas exclusiones constituirá una forma de garantizar la seguridad en relación con la alimentación, la salud, educación y protección al medio ambiente (UNESCO, 2017). En las metas de los ODS es posible constatar la adopción del término de inclusión en relación a la reducción de desigualdades. Por ejemplo, en el ODS 10, que refiere a “Reducir la desigualdad en los países y entre ellos”, se señala: “Potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todos, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica y otra condición.” (ONU, p.12). Esta

visión integral de las exclusiones hacia grupos vulnerables conduce a promover la igualdad bajo una perspectiva de inclusión que engloba y articula todas las formas de discriminación.

El análisis del tema educativo en los ODS permite distinguir el papel preponderante que se le otorga al principio de equidad, el ODS 4 claramente afirma que se busca garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). El principio de equidad vinculado a la educación trasciende la visión economicista relativa a la redistribución de la riqueza como mecanismo de igualación social. En esta visión la educación adquiere un carácter de eje transversal, asumida como una condición necesaria para el cumplimiento del conjunto de ODS y, de manera conjunta, el principio de equidad entrelazado con la educación se convierte en un catalizador de la reducción de las desigualdades sociales, y el logro así de la igualdad en un sentido amplio, con lo cual adquiere un papel preponderante en el compromiso de la comunidad internacional mediante los diversos ámbitos incluidos en la Agenda 2030 (OCDE, 2018).

### **Equidad y educación**

El abordaje del tema de educación en la obra *Teoría de la justicia* es destacado. Como apunta Pogge (1998) en el pensamiento de J. Rawls la educación representa un bien social fundamental, y constituye una condición necesaria para el desarrollo de la capacidad moral de las personas y su sentido de autoestima. La importancia otorgada a la educación explica así la prioridad que se le otorga en el conjunto de bienes sociales. En la propuesta de Rawls resulta importante distinguir la situación en que la igualdad de oportunidades, al ser contrapuesta por las diferencias naturales de talento, deriva en una situación de igualdad únicamente formal. No obstante, la formulación de un mínimo social educativo permite que la educación diferenciada que grupos privilegiados obtengan será marginal y no resultará en una afectación para una sociedad ordenada.

En su obra, Rawls establece una relación entre la educación, igualdad de oportunidades y las diferencias sociales. En una sociedad ordenada, las diferencias sociales sustentadas en talento y habilidad serán aceptables, en tanto la igualdad de oportunidades sea una realidad, en particular las relativas a la educación. En este marco teórico, la importancia de prevenir la acumulación de excesivas riquezas e influencia se sustenta en la prevalencia de una situación

de igualdad de oportunidades educativas para todos. Los principios de justicia sustentan que para otorgar tratamiento igualitario a todos deberá aplicarse el principio de diferencia para aquellos en una situación menos favorable, y se otorgarán así más recursos destinados a la educación de quienes posean menos recursos, en lugar de otorgarse estos recursos adicionales a los que poseen mayores talentos y habilidades. Este principio de justicia también fundamenta que se otorguen una cantidad mayor de recursos a quienes posean más talento, en caso de que el beneficio sea para los menos favorecidos. No obstante, esta salvedad, el papel de la educación en una sociedad, radica en otorgar el beneficio de la cultura y participación igualitaria a todos sus miembros. En esta consideración, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar la igualdad de oportunidades educativas y asegurar el acceso para todos, a partir de la creación y sostenimiento de un sistema educativo público que lo garantice (Rawls, 1971).

Una importante observación por parte de Freeman (2003) refiere al reconocimiento del papel que juega la educación pública para minimizar los efectos de factores como la clase social u origen étnico en la generación de desigualdades sociales. Así subraya la confianza de Rawls en que el principio de equidad o diferencia, encaminada al logro de la reducción de las desigualdades que las circunstancias ajenas a los individuos, y que son determinantes de mejores posiciones sociales. El pensamiento liberal de Rawls reconoce el papel de la familia y contexto cultural en el logro académico, que puede determinar diferencias a pesar de que se establezca una situación de igualdad de oportunidades. Al respecto Rawls, en forma consistente con su tradición liberal, asume que las diferencias que genera el contexto familiar y cultural en el logro académico se encuentran restringidas a la motivación que los estudiantes podrían tener en sus estudios. En este sentido confía en la progresiva reducción de desigualdades a partir de la promoción de los principios de justicia, de manera que a largo plazo las diferencias señaladas tendrán menos peso en las desigualdades sociales (Rawls, 1971).

Pogge (1998), al analizar la obra de Rawls, identifica que el mérito, como criterio de asignación para los beneficios sociales y económicos en una sociedad, está determinado únicamente por un carácter moral. Esta es la única circunstancia reconocida por Rawls como aceptable de determinación de diferencia y asignación de valor para las personas en la

sociedad, tanto en un arreglo institucional como en el reconocimiento de la ley natural. Por lo cual, las ganancias económicas y de prestigio en una sociedad no deberán estar reguladas por razones morales, y no determinan privilegios basados en valores intrínsecos. Este será el contra argumento para las críticas a la teoría de la justicia de Rawls, al indicar que se otorga un valor diferenciado a las personas y, por el contrario, refuerza el sentido igualitario de su teoría. Este argumento apoya además la relevancia asignada a la educación en el desarrollo de la autoestima de las personas y como bien social.

Resulta pertinente apuntar el análisis y crítica de la teoría de la justicia como equidad de Rawls por parte de Pablo Latapí, quien realiza un importante aporte a la teoría de la justicia educativa, en la cual destaca su consideración del contexto nacional. Como un primer señalamiento, Latapí (1993) dirige su análisis al carácter contractualista de Rawls, y señala que se trata de una justificación de las desigualdades sociales, bajo el argumento de que conducen a una mayor productividad del conjunto social, y además logran que “el pobre recibe el mayor beneficio posible por esas desigualdades” (p.12). Se trata así de una apología filosófica del modelo igualitario liberal que sustenta el capitalismo. Bajo este paradigma resulta una imposibilidad la mitigación de desigualdades tan amplias que excluirían en la práctica el ejercicio igualitario de la libertad, bajo la cual la igualdad de oportunidades resulta una imposibilidad. En este mismo sentido, respecto al principio de equidad o diferencia, Latapí subraya la dificultad de la creación de un consenso bajo el cual los más aventajados en bienes sociales pudieran actuar en beneficio de los menos aventajados.

No obstante, esta crítica a la posibilidad de alcanzar una situación de mayor justicia social, mediante la aplicación de la teoría de la justicia como equidad, en lo que se refiere al ámbito educativo, Latapí señala que es posible retomar la propuesta de Rawls para un planteamiento de justicia educativa solidaria. Para lo cual, en primer lugar, formula una distinción respecto a la particularidad de la educación como bien social, así señala que, a diferencia de otros bienes sociales, la educación no se puede poseer. Es posible una apropiación por parte del sujeto y se convierte en una parte constitutiva de su persona, lo transforma, pero no puede ser objeto de intercambio o ser sujeto de un proceso distributivo. Al respecto, Latapí señala que la educación se caracteriza, a diferencia de otros bienes sociales, por contar en cada individuo un punto de partida diferente, en el cual influyen las preferencias individuales, su



entorno social, y siempre supone un esfuerzo personal para su adquisición, sustentado en una serie de apoyos y recursos que no determinan por sí mismo el resultado. Ante este complejo panorama, la igualdad que supone la justicia educativa conduce a diversas interpretaciones. Podría hacerse alusión a una igualdad de acceso, de insumos, de resultados (suponiendo un punto de partida común), igualdad de procesos o igualdad proporcional. En cada uno de estos casos se aprecian una serie de ambigüedades relativas a su definición. Esta argumentación permite a Latapí concluir la dificultad de la aplicación de la teoría de la justicia de Rawls a la educación, en tanto la desigualdad educativa raramente es aceptable. Por lo cual, asume una visión propositiva desde su concepción de la propia, aplicable a México, en la cual se justifique una fórmula compensatoria de las diferencias en la distribución que tome en cuenta la naturaleza del bien educativo, en lo que este autor denomina la justicia solidaria. La aplicación del principio de diferencia o equidad, central a su propuesta, propone un tratamiento desigual para los menos favorecidos, a partir de acciones compensatorias bajo una lógica de ahorro en la asignación de recursos hacia las escuelas consideradas por arriba del promedio nacional, lo cual permitiría destinar más recursos hacia las instituciones menos favorecidas. Latapí considera que esta distinción permitirá hacer más en un contexto donde los recursos son limitados y se busca el logro de un mínimo de resultados.

La crítica de Latapí a la teoría de Rawls destaca la dificultad en su realización y, por otra parte, destaca la naturaleza particular del bien social que representa la educación. En este sentido, el planteamiento de la justicia solidaria en el ámbito educativo está fundamentada en el principio de equidad o diferencia resulta. Su objetivo será la reducción de desigualdades resultado de la distribución de recursos escasos, como es el contexto nacional. Como señala Sahagún (2006), los elementos teóricos y normativos que sustentan la justicia de equidad educativa giran en torno a la naturaleza del bien educativo y la concepción de una distribución que busca constituir el mínimo indispensable para la realización de la persona.

El principio de diferencia o equidad de Rawls adquiere desde su formulación diversas interpretaciones que trascienden el contexto que le dio origen. Su expresión en los Objetivos del milenio, en los ODS, o en la justicia solidaria de Latapí, son ejemplos de que la constatación de las persistentes desigualdades sociales conlleva a una preocupación permanente por el logro de una mayor justicia social.

En el ámbito internacional, la evolución del principio de equidad se perfiló primero en una perspectiva economicista acotada a la distribución del ingreso. A partir de la formulación de los objetivos del milenio y posteriormente en la enunciación de los ODS, el principio de equidad amplió su perspectiva teórica y se convirtió en un principio de justicia, que en forma transversal promueve la eliminación de todas las formas de discriminación y exclusión social. En esta perspectiva la educación adquiere un rol fundamental como un bien social y un derecho, esencial para la realización de las personas. Así hoy en día el principio de equidad mantiene su vigencia en las propuestas para el desarrollo económico y social. No obstante, adquiere un rol destacado en la promoción del crecimiento y seguimiento de los sistemas educativos, la equidad educativa se destaca como una meta global.

### ***Derecho a la educación superior***

Hasta el inicio de este siglo, el principio de equidad estuvo asociado a la educación básica. El éxito de la universalización de la escolaridad básica se perfiló como un objetivo central en el logro del desarrollo económico. No obstante, en las últimas décadas del siglo pasado se inició una tendencia generalizada en los sistemas educativos hacia la masificación de la educación superior. Las premisas que sustentaron este crecimiento fueron, por un lado, el papel otorgado a la formación de cuadros profesionales altamente calificados en el crecimiento económico y, por otra parte, la confianza en que su expansión conduciría a la disminución de las desigualdades en la participación de los diferentes grupos sociales, en la medida en que el acceso se masificara, como resultado de la inclusión de este nivel educativo en el derecho a la educación. Con lo cual se superaría la etapa elitista que había caracterizado a la educación superior en las décadas de posguerra.

La educación superior hoy en día forma parte del derecho a la educación, su expansión da cuenta de que la participación en este nivel educativo es un tema complejo que exige una aproximación teórica y conceptual amplia que considere la evolución del papel social que desempeña en las sociedades contemporáneas.

En primer lugar, resulta pertinente abordar la integración de la educación superior al derecho general a la educación, lo cual ha sido fuente de controversia en los últimos años, discusión en la cual convergen posiciones encontradas.

Un primer señalamiento relevante es la definición misma de un derecho, definido como un reclamo válido para todos los miembros de una comunidad hacia otros, de tipo social, legal, de libertad o principios éticos, justificado en un sistema legal (Nwagbara, 2015). En el caso de los derechos humanos universales se presupone su validez para todos los seres humanos, independiente de las jurisdicciones nacionales. En este sentido, el derecho a la educación superior ha sido parte del derecho general a la educación en la legislación internacional desde la declaración universal de los derechos humanos en 1948, documento en el cual se señala “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de sus méritos respectivos” (p.54). Décadas más tarde en la Conferencia Mundial sobre educación superior, organizada por UNESCO en 1998, se reafirmó “el derecho a acceder a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades individuales” (UNESCO, 1998, p.45). El

reconocimiento del derecho a la participación a la educación superior perfila la deficiencia de los mecanismos que aseguren este derecho para todos los grupos sociales, ante lo cual McCowan (2010) señala que se constituye como un posible derecho, en tanto que los procedimientos de acceso y escasos lugares disponibles ahondan las limitaciones en su realización.

Cabe apuntar que en la legislación mexicana, la incorporación al artículo tercero constitucional del derecho a la educación superior es resultado de la última reforma de 2018. En la cual se señala la obligatoriedad de la educación superior<sup>3</sup>, referida a la obligación para el Estado de proporcionar este nivel educativo y ampliar su cobertura, constituye un avance en la legislación nacional (DOF, 2019).

El reconocimiento de este nivel educativo como parte del derecho general a la educación reafirma la responsabilidad social de las instituciones de educación superior, y en especial de las instituciones públicas en el cumplimiento y realización de este derecho.

A partir del reconocimiento del derecho universal a la educación superior, los sistemas educativos han promovido su ampliación y han transitado a una etapa de masificación y, en algunos casos, a la universalización de este nivel educativo. Al respecto Curren (2009) señala que esta aspiración resulta admirable, no obstante, resulta ambiguo su cumplimiento al considerar la exigencia de justicia en su procuración en sociedades culturalmente diversas. En concordancia con este razonamiento, Latapí (1993) hace un importante señalamiento respecto a la distinción cualitativa entre la educación básica y la educación superior. La educación básica es considerada obligatoria por ley e indispensable socialmente, en tanto que la educación posbásica es facultativa y, como en el caso de la sociedad mexicana, accesible sólo a alumnos que representan cierta selección en términos económicos. Por lo cual, Latapí argumenta que, si “bien tiene prioridad asegurar a todos, el mínimo de resultados en la educación básica completa, esta prioridad no es “lexicográfica”, lo que significaría que

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la Reforma al artículo 3º de la Constitución se establece en su fracción X: La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

mientras hubiese un solo niño sin ese mínimo, no se podría gastar nada en educación ulterior” (p.39).

En este escenario resulta pertinente abordar la argumentación básica a favor y en contra del reconocimiento del derecho a la educación superior. En un contexto en el cual la exclusión a este nivel educativo persiste como expresión de la desigualdad social, donde los grupos privilegiados cuentan con un acceso desproporcionado y la exigencia de la realización de este derecho se conforma como un requisito de una sociedad más igualitaria. En forma adicional a este reclamo de mayor justicia para los grupos sociales excluidos, McCowan (2010) presenta una atinada síntesis respecto a los planteamientos que sustentan la validez de integrar a la educación superior al derecho general a la educación. En ella se hace una distinción entre los beneficios personales que los individuos pueden obtener de este nivel educativo, como son las capacidades y habilidades básicas para desempeñarse en una profesión, el ejercicio de otros derechos que conducen a la defensa contra la explotación, la dignidad, el bienestar, el desarrollo y la autonomía personales; así como el valor instrumental reconocido en la mayoría de las sociedades como requisito para el acceso a la mayoría de las formas de empleo con mayor remuneración. Por otro lado, respecto al valor intrínseco que tiene esta educación y que la sustenta como un derecho, es posible destacar el valor de la adquisición del conocimiento que otorga el estudio especializado y a profundidad en alguna materia, así como la iniciación a una forma de cultura en una visión humboltiana constituida por la “suma del conocimiento” en determinada disciplina. La suma de estos argumentos, aunados al interés público que presupone este nivel educativo, constituyen la amplia justificación de su consideración como un derecho y no un privilegio. En forma contraria, las objeciones más frecuentes refieren a la consideración de ser un conocimiento altamente especializado al cual no todas las personas podrían acceder, el hecho de que los procesos de masificación conducen a una degradación de la calidad, así como la incapacidad de muchos estados de proveer un acceso universal.

Al examinar ambas posturas es posible apreciar el creciente peso de los argumentos a favor, y cómo las justificaciones en contra resultan insuficientes para descartar la inclusión de la educación superior en el derecho general a la educación, por tratarse de condiciones

contextuales y contingentes que pueden ser superadas o resueltas sin perjuicio de la conceptualización del derecho como tal.

En este sentido, para la presente investigación se recupera la propuesta de McCowan en la resolución de este debate al proponer que la educación superior universal constituye un derecho para todos los individuos como parte de una amplia gama de experiencias educativas a lo largo de la vida, cuyo acceso inclusivo debe ofrecer suficientes lugares para eliminar la competencia por los mismos bajo criterios meritocráticos, en la medida en que la justicia exige la disponibilidad de lugares para todos aquellos individuos que tengan la preferencia y capacidad para llevar a cabo estudios superiores. La injusticia que representa la competencia por los lugares disponibles en una sociedad para acceder a determinados bienes sociales, ampliamente argumentada por Puyol (2010), señala la forma en que la competencia social desigual, basada en esfuerzo y talentos personales en las sociedades competitivas, los nuevos pobres, o excluidos, dejan de tener razones para pensar que su situación es inmerecida; la meritocracia cumple así una función de legitimación hacia el sistema de exclusión. En una perspectiva crítica Fraser et al. (2018) ahonda esta reflexión al atribuir las formas de exclusión social a la lógica misma de la reproducción del capital en su forma de capitalismo financiero internacionalizado, determinante de las instituciones económicas y sociales que producen en primera instancia estas formas de desigualdad.

### ***Educación superior y equidad***

El reconocimiento en el ámbito internacional del derecho a la educación superior y su incorporación en las legislaciones nacionales, como fue el caso de México, conduce a considerar la forma en que en esta fase de expansión se asimila y conceptualiza el principio de equidad.

La transformación de los sistemas de educación superior, desde una etapa elitista a una de cobertura universal (Trow, 1973), constituye un marco de referencia que permite contextualizar la promoción de la equidad como resultado de los propios procesos de transformación, y enmarca el análisis de los sistemas educativos y las principales tensiones que presentan. El tránsito de una etapa a otra, y las características que presenta cada una, se constituyen como tipos ideales de aproximación teórica, cuyo estudio empírico resulta en una caracterización menos clara en la cual es posible encontrar rasgos superpuestos de una etapa

y otra, incluso podría considerarse una visión esquemática. No obstante, la visión de Trow de los sistemas universitarios hoy en día, sus principios organizativos y su proceso de transformación en los ámbitos de gobierno, currículo y administración resulta un referente constante y pertinente en su estudio. En términos cuantitativos las etapas de crecimiento de los sistemas de educación superior refieren a una tasa de cobertura de entre 0% y 15% para un sistema considerado de élite, entre 16% y 49% en una etapa de masas y una cobertura mayor al 50% para un sistema universal. Estos rangos de cobertura constituidos en referentes en muchos ámbitos permiten ubicar de manera general a los sistemas universitarios.

La transformación de los sistemas educativos y el tránsito a una etapa de masificación es resultado de dinámicas de crecimiento, las cuales, como sugiere Ashby (1967), son resultado de la combinación de tres fuerzas que lo impulsan. Por un lado, el número creciente de alumnos que requieren matricularse en este nivel educativo. En segundo término, el mercado laboral que necesita un mayor número de egresados altamente capacitados. Y, por último, las tendencias propias del sistema de educación superior.

Respecto al primer tipo de fuerzas que impulsan su crecimiento es posible mencionar las presiones demográficas del crecimiento de la población en edad de ingresar a la educación superior. A lo cual se suma una presión adicional para aumentar la oferta de lugares resultado de mayores tasas de egreso de los ciclos anteriores.

A la combinación de estos factores demográficos se suma una caracterización de la educación superior como factor prioritario para el desarrollo económico, resultado de su capacidad de promover la innovación científica y tecnológica, y la capacitación de la fuerza de trabajo en áreas altamente especializadas. Esta visión de la educación superior encuentra su sustento en la teoría del capital humano, que propone la educación como insumo del crecimiento económico, considerada como una inversión con un rendimiento que aumenta el producto por trabajador, produce mayor número de bienes materiales y aumenta en última instancia el rendimiento del capital (Carnoy, 1977, Moore, 2004). Estos argumentos han resultado persuasivos para impulsar el crecimiento de este nivel educativo por parte de organizaciones como la OCDE o el Banco Mundial, y fortalecer así el vínculo entre educación y desarrollo económico.

En la transición de sistemas dirigidos a un segmento privilegiado hacia sistemas masificados, y frente al complejo papel que se le otorga a este nivel educativo, el Estado adquirió un papel central como agente del ejercicio de este derecho, en la provisión de la educación formal. De tal manera que, como también señala Carnoy (1977) “la forma en que el Estado administre y proporciona la educación tiene que ver y afecta a la movilidad intergeneracional y a la distribución de la renta a través del tiempo” (p.49), y en forma más específica en las economías capitalistas, el Estado actúa como mediador entre las necesidades de empresarios para incrementar el rendimiento del capital y las exigencias de los trabajadores que buscan mejores condiciones de vida. En este contexto, la creciente demanda de educación superior resultó en reformas de amplio alcance para hacer frente a este reto.

Desde finales del siglo pasado se promovieron reformas en los sistemas de educación superior para satisfacer las exigencias de internacionalización de los procesos productivos y los nuevos requerimientos de los mercados laborales. De acuerdo con el planteamiento de Carnoy (1999) es posible identificar tres grandes vertientes en las propuestas. En primer lugar, las reformas dirigidas al mejoramiento directo de las condiciones de competitividad para los mercados laborales, a través de un ajuste en las habilidades requeridas para adaptarse a las nuevas condiciones, lo cual se tradujo en políticas con énfasis en la calidad, transparencia y eficiencia en el manejo de recursos, así como la capacitación de la planta docente.

A continuación, se encuentran las políticas de reducción del presupuesto destinado al sector de educación superior. La prioridad del gasto público se dirigió a los niveles básicos y promovió la participación del sector privado con especial énfasis en políticas de eficiencia y transparencia en el manejo de recursos. Lo anterior, en un marco de políticas neoliberales propulsoras de la privatización de bienes y servicios públicos. La consideración de los beneficios particulares de la educación superior se utilizó como justificación para la transferencia del sostenimiento de esta educación a los individuos y la reducción de la gratuidad. Lo cual da lugar a una contradicción entre la generación de condiciones favorables a la formación de profesionales universitarios como factor de competitividad económica y la promoción de justicia social, ambas esgrimidas como justificación de la universalización de la educación superior.



Y finalmente, las políticas cuyo objetivo fundamental fue la búsqueda de mayor equidad, a partir de la promoción de una mayor participación para las poblaciones excluidas en educación superior de calidad, con un énfasis particular en las posibilidades de movilidad social.

El crecimiento de los sistemas de educación superior y su tránsito a una etapa de masificación tuvieron una fuerte repercusión en el gasto público. La educación superior comenzó a competir por recursos públicos con otros sectores como vivienda, salud o la realización de obra pública (Trow, 1973). En una etapa de educación superior, cuyo acceso se limitaba a una pequeña elite, como refiere Meyer (2013), los costos fueron absorbidos por los individuos de forma particular; en una etapa de mayor participación el Estado asumió la responsabilidad de regular el financiamiento de la educación superior a través de dos modelos. El primero se refiere a las democracias sociales a través de una política fiscal que se utilizó para financiar los estudios universitarios. Un segundo fue el de los Estados que promovieron políticas neoliberales de privatización de la educación superior. Los modelos prevaecientes para la expansión de la educación, promovidos hasta ahora, se encuentran en una fase de agotamiento, como lo demuestran las persistentes desigualdades en la participación.

La combinación de gasto público y privado, así como las decisiones de políticas públicas para la educación superior, dieron como resultado diferentes modelos de crecimiento de los sistemas de educación superior en cada contexto. Sin embargo, en forma generalizada, la racionalidad que impulsó su ampliación estuvo sustentada en la confianza de que la redistribución del ingreso constituía la vía para el logro de la reducción de las desigualdades sociales, lo cual establecía un vínculo estrecho con el impulso a la educación superior, al considerar que la carencia de habilidades y destrezas, resultado de la formación profesional, está relacionada con la exclusión social y económica, resultado de una participación desigual en los mercados laborales más especializados y mejor remunerados (OCDE, 2018).

### **Evolución del principio de equidad**

En las diferentes etapas de ampliación de la educación superior, y con el objetivo del logro de su universalización, es posible identificar una evolución del concepto de equidad como principio que acompañó este proceso. En la primera etapa de impulso en el crecimiento, la equidad estuvo asociada a la idea de igualdad de oportunidades, consistente con la visión liberal de Rawls y constituyó una importante base sobre la cual se desarrolló su definición.

En esta tradición, la premisa fundamental asume que la ampliación del acceso conduciría a la eliminación de desigualdades, bajo un criterio meritocrático de selección; se refiere así a un sistema que tiende a autorregularse. El reporte del Banco Mundial (2006) señalaba que la formulación de los objetivos de desarrollo del milenio definía a la educación como el factor de igualación de oportunidades entre ricos y pobres, hombres y mujeres. La promesa educativa requería la condición de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso para la integración de todos los grupos sociales. En particular la educación superior, bajo una lógica de eficiencia y equidad, se consideró como necesaria para mejorar la competitividad económica. La CEPAL por su parte, al referir el incremento en la escolaridad de los jóvenes, señalaba que “el aumento en el nivel educativo es una condición necesaria, pero no suficiente, de la mayor igualdad de oportunidades” (p.104), por lo cual se subraya la condición de “mejorar la equidad si se aumenta la igualdad de oportunidades entre hijos de familias de estratos altos, medios y bajos, para acceder a mejores puestos de trabajo.” (p. 104).

Puyol (2010), en su recuento histórico, rastrea el ideal de la igualdad de oportunidades a la Ilustración y la Revolución francesa. Las desigualdades económicas, asociadas a la desigualdad jurídica, impulsaron el ideal libertario para eliminar los privilegios jurídicos que convirtieron a todos los ciudadanos iguales ante la ley. En el ideal moderno de la igualdad de oportunidades, Puyol destaca que “la universalización de la educación representase uno de los logros más celebrados de la Revolución francesa. Su objetivo no fue, sin embargo, liberar a la población de la opresión, sino ofrecerle una oportunidad para progresar socialmente.” (P.29). El impulso de este ideal se sustentó sobre la premisa de que la desigualdad económica derivaba del talento y ambición personal. El ejercicio de la responsabilidad y libertad individual aseguraba la legitimidad de las diferencias sociales atribuibles al éxito o fracaso personal.

En forma consistente con la propuesta de Rawls, el vínculo entre el mérito y el ideal de igualdad de oportunidades es claro, a partir del supuesto de que las desigualdades sociales reflejan las diferencias en los gustos y elecciones individuales. En forma complementaria, Puyol (2010) argumenta que, bajo esta perspectiva teórica, es necesario nivelar las condiciones de competencia social, de manera que las circunstancias derivadas del origen social y familiar no definan el destino de las personas, y se reitera el papel de la educación para la movilidad social sustentado en el mérito personal. Por su parte, el principio de justicia de diferencia o equidad sustentó las políticas dirigidas a compensar las desigualdades derivadas del origen social, para que fuera el talento el único factor de diferenciación.

Puyol destaca la paradoja implícita en este supuesto, en la medida en que “la igualdad de oportunidades responsabiliza a los individuos del resultado desigual de las preferencias y elecciones personales que inevitablemente se forman en contextos previos de desigualdad, inducidos por la misma igualdad de oportunidades” (p.166), ante lo cual este autor concluye que se trata de un ideal fracasado, que permite más desigualdades de las que busca eliminar.

El sociólogo francés Francois Dubet (2014) contribuye también a la crítica contra la igualdad de oportunidades y señala su presencia en el proyecto democrático moderno, como una ficción que supone como en “cada generación, los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social, sean cuales fueren sus orígenes y condiciones iniciales” (p.54). Al seguir este argumento, los individuos que ocupan las posiciones sociales provienen de todos los grupos sociales, acorde con el modelo de una movilidad perfecta, sustentada en la igualdad de oportunidades, la cual descarta que las posiciones sociales sean heredadas y supone un modelo de justicia donde todos los individuos tienen el mismo punto de inicio. En un ámbito educativo, la “escuela democrática de masas considera que todos los alumnos deben hacer uso de la oportunidad de que disponen” (p.64), la igualdad de oferta se define como la condición de la justicia. Este modelo tiene como premisa que el triunfo social es resultado del esfuerzo personal, la promoción de un ideal personalizado de éxito otorga la responsabilidad al individuo y su autonomía.

Por su parte Sandel, en su trabajo *La tiranía del mérito* (2020), profundiza en las ramificaciones de un sistema meritocrático de selección a la educación superior, bajo la premisa de que la educación universitaria en las sociedades contemporáneas ha aumentado

su valor y constituye la puerta de acceso a los empleos más remunerados. En este contexto, quienes logran ingresar a este nivel educativo obtienen un sentido de éxito, adjudicado a su talento y esfuerzo, lo cual deriva en una polarización de los grupos sociales, entre aquellos considerados ganadores y perdedores en la escala social. Esta visión añade un componente retórico a las desigualdades sociales en una era de globalización, al calificar el ascenso social vinculado al acceso a la educación y otros bienes sociales, los cuales permiten a las personas incorporarse al mundo laboral y, en un ámbito social, lograr mayor igualdad. La meritocracia, como mecanismo básico de la igualdad de oportunidades, representa un ideal de movilidad social, corrompido por la propia lógica de su funcionamiento, y conduce en última instancia como concluye el propio Sandel, en una crítica moral, a una pérdida del destino compartido socialmente. Esta consecuencia evidencia el fracaso de la justicia distributiva, pero a la vez, contiene la virtud de destacar el valor de la equidad, como justificación de justicia, bajo el supuesto de eliminación de otras formas de exclusión social.

El principio de equidad, sustentado en la premisa de la existencia de igualdad de oportunidades, representó, por un lado, una justificación de diferencias sociales consideradas aceptables o permisibles en cada contexto social, y por otro lado, se perfiló como el sustento de medidas de justicia distributiva, incluidas en los programas de desarrollo e impulsadas en las primeras décadas del presente siglo. Los presupuestos teóricos de la igualdad de oportunidades y la promoción de mecanismos distributivos, sustentados en el principio de equidad, quedaron lejos de resolver las desigualdades. El seguimiento de los sistemas educativos, en forma consistente, constataron la profundización de las diferencias en la participación de los diferentes grupos sociales, además los mecanismos diseñados para asegurar la igualdad de oportunidades se tradujeron únicamente en un acotamiento del sistema de selección, basado en criterios meritocráticos, lejos de una mayor justicia, representada por la participación proporcional de todos los grupos sociales (Meyer, 2013, Taboada y Sámano, 2018).

A partir del reconocimiento de los límites de esta visión surgió una segunda corriente teórica, que buscó reformular la concepción de justicia en la educación, sustentada en una visión ampliada del principio de equidad. En esta perspectiva renovada resulta pertinente recuperar el estudio de Meyer (2013), quien sintetiza algunos aspectos de esta propuesta. Como punto

de partida en este estudio el autor sintetiza tres modelos de educación superior que se encontraban en un momento crítico. Por un lado, el modelo oligárquico en donde el acceso a la educación superior estaba limitado a quienes pudieran financiarlo de forma particular. También es posible mencionar el modelo de la social democracia, en la cual los estudiantes están subsidiados vía gasto público, en un esquema redistributivo; y, finalmente, el modelo neoliberal bajo el cual el financiamiento a la educación superior recae en un mercado privado, con la utilización en muchas ocasiones de préstamos y que se complementa con una selección sustentada en el mérito. Meyer afirma que en un contexto de globalización los modelos prevalecientes resultaron insuficientes para las nuevas condiciones sociales emergentes en el presente siglo. El autor califica este contexto como una crisis de justicia, en la cual gran número de jóvenes son excluidos del bien social, crecientemente necesario, de la educación superior. Con base en estas premisas, Meyer (2013) subraya la propuesta de Amartya Sen como una forma de resolver las contradicciones derivadas de los modelos descritos, y asume una perspectiva renovada dirigida a la elaboración de una concepción local de la justicia, distanciada de la visión de Rawls, bajo la cual ciertas desigualdades serían permisibles.

La propuesta de Sen (2009) sobre justicia fue ampliamente sustentada en su obra *La idea de la justicia*, en al cual discute su posición teórica frente a teorías liberales derivadas de la Ilustración. El fundamento básico de su crítica a las propuestas de igualdad, derivadas de perspectivas liberales previas, radica en la pregunta básica esbozada desde su conferencia célebre *Igualdad de qué* (1979). En su propuesta, las capacidades constituyen el sustento de la igualdad social. Sen (2009), en su distanciamiento de la teoría de Rawls, establece como objetivo prioritario de una teoría de la justicia sustentar formas prácticas para la eliminación de las desigualdades. Este aspecto práctico enunciado por Sen se encuentra presente a lo largo de su obra, en un sentido de crítica al carácter utópico de las propuestas contractualistas como la teoría de Rawls; y por otro lado, en la visión que asume del papel de las instituciones sociales. En este sentido, su preocupación básica radica en encontrar formas de promover la justicia, establece así una diferencia conceptual en la medida en que se aleja de una discusión limitada al logro de instituciones sociales justas derivadas de un contrato social.

El ideal igualitario de Sen presente en su teoría centra su atención en el logro de la realización de los seres humanos y su bienestar, como resultado del desarrollo de sus habilidades y su

capacidad de agencia, que en última instancia otorgan la libertad al individuo para decidir y asumir la responsabilidad de su vida. El sustento de la libertad para Sen se encuentra en considerar que las capacidades, definidas como oportunidad y opciones, se constituyen en garantía de la realización de las libertades y necesidades individuales, en lugar de los bienes sociales básicos definidos por Rawls. Cabe destacar que Sen se suma a otros autores, como Habermas, en su crítica a la dificultad en la aplicación de la teoría de Rawls en sociedades más plurales y heterogéneas, al considerar el carácter rígido a la aplicación de los principios de justicia, así como al supuesto de una sociedad organizada.

La formulación de Rawls respecto al mínimo social de bienes y libertades, según la cual determinadas desigualdades son permitidas, en tanto los menos beneficiados no sean afectados, en el conjunto de bienes sociales pertenecientes considerados mínimos, constituye uno de los puntos centrales del debate en la contrapropuesta de Sen. En este sentido, Van Parijs (2003) refiere el argumento de Sen, quien señala cómo las capacidades que dichos bienes y libertades otorgan producen desigualdades injustas, al considerar las limitaciones ejercidas sobre la capacidad de decisión de los individuos. Un ejemplo de ello serían aquellas, resultado de una condición de discapacidad, que limitan la realización de las capacidades y no refieren a una elección personal. Por otra parte, asume que “todos los bienes primarios sirven para conseguir todos los distintos fines” (Sen, 1995,101). En este punto de debate, Pogge (1989) apunta cómo ambas visiones se contraponen al considerar el nivel de vida que la visión de Sen menciona, contraria a la visión de Rawls de referir al conjunto de bienes sociales. El cuestionamiento hecho por Sen sobre la “¿igualdad de qué?”, como resultado de la existencia de un conjunto de bienes sociales que aseguren la igualdad social en la teoría de Rawls, condujo a una contrapropuesta en la cual Sen asume que las instituciones sociales tienen como responsabilidad asegurar las mejores condiciones de vida de aquellos que tienen menos ventajas sociales, incluso aquellas derivadas de la educación.

Sen (2009) añade a este respecto que sustentar la justicia en las capacidades permite la formulación de una teoría aplicable a sociedades diversificadas, en un contexto de globalización. Al referir el tema educativo, Sen destaca que la organización y naturaleza de los sistemas educativos tiene un importante efecto en el ejercicio de las libertades, al subrayar su carácter de capacidad esencial.

La reformulación de la teoría de la justicia de Sen encontró eco en la búsqueda de reducción de las desigualdades en la participación en los sistemas de educación superior. El trabajo de Marginson (2011), quien recupera la visión de Sen, destaca dos elementos distintivos. En primer lugar, el papel de las instituciones en la promoción de justicia y, por otro lado, el requerimiento del ejercicio de la libertad para el sustento de acción por parte de los sujetos en el ejercicio de sus capacidades. Bajo estas premisas la conceptualización de equidad, es decir la disminución de las desigualdades en la participación en educación superior, está vinculada con la inclusión; la identificación de los grupos excluidos conlleva a la promoción de estrategias dirigidas a su inclusión, a partir de la participación proporcional de todos los grupos sociales, en la búsqueda de maximizar sus resultados en la inserción al mercado laboral, en una visión integral que incluye la promoción de libertad en el contexto social.

Esta visión ampliada del concepto de equidad, alejada del principio de diferencia enunciado por Rawls, sustenta así una nueva formulación de soluciones para la participación diferenciada en la educación superior. Esta nueva perspectiva, cimentada en la teoría de capacidades de Sen y su crítica a la teoría de justicia distributiva de Rawls, destaca aquellos factores de diferenciación individuales que conducen a situaciones de exclusión, incluso ante los mismos recursos compensatorios. La incorporación de los elementos de libertad y bienestar individual resultan centrales en la reducción de desigualdades.

La comparación entre la propuesta de Rawls y Sen en relación con el carácter ideal de la justicia de Rawls, y la búsqueda más pragmática de la solución a las crecientes desigualdades que promueve Sen, puede ser resuelta en la complementariedad de ambas teorías. En esta sugerencia analítica, Marginson (2011) subraya el énfasis de una aproximación normativa que no profundiza en la noción filosófica del bien, o la posibilidad de que exista una definición aceptada por el conjunto social, como es el caso de Rawls. En su lugar, destaca el papel del contexto económico y social en el potencial para el desarrollo de las capacidades humanas. La integración de una visión de capacidades en una sociedad con una estructura social que garantice un mínimo de bienes sociales sería el sustento de una teoría de justicia que resolviera las desigualdades sociales.

La perspectiva de capacidades centrada en la realización individual, así como en el papel de las instituciones en la promoción de mayor justicia, resultó en una definición de mayor

alcance del principio de equidad. La consideración de factores personales y contextuales en la participación de la educación superior conducen a una visión que añade dimensiones a la consideración básica del acceso, en la estimación del avance de los sistemas educativos (Wilson-Strydom, 2014). Como proponen en sus estudios Castelli et al (2012), y por su parte Maiztegui-Oñate y Santibáñez-Gruber (2008) o Lemaitre (2005), la incorporación de la visión de justicia, antes descrita a la promoción de mayor igualdad en los sistemas de educación superior, resultó en una mayor complejidad sobre la definición de equidad, en un viraje a una interpretación multidimensional. Las dimensiones integradas son por un lado, el acceso como realización del derecho a la educación superior expresada en la oportunidad para todos; una segunda dimensión en la cual se incorporan elementos de los procesos educativos, tales como igualdad de trato, que comprende, además, factores como los recursos asignados y la calidad; y finalmente, los resultados o logro educativo. Las medidas de tipo compensatorio, aún presentes en esta perspectiva, se integran a la segunda dimensión como parte constitutiva de los procesos educativos, y refieren a las políticas sociales y educativas que promueven el egreso en condiciones de igualdad. La conceptualización de equidad, a partir de estas tres dimensiones, asumidas como necesarias, se generalizó como sustento de los mecanismos compensatorios y la eliminación de formas de exclusión.

Esta visión de equidad sustentada en la teoría de justicia de Sen, y su propuesta de las capacidades como expresión de la igualdad, tuvo una vigencia limitada, debido en parte a las críticas que recibió la propuesta de Sen en ámbitos académicos, por otra parte, la dificultad en derivar esta propuesta teórica en políticas sociales y educativas concretas y, por último, la amplia difusión del planteamiento alternativo originado en los trabajos de la UNESCO con relación a la equidad en el ámbito educativo.

Entre las críticas a la consideración de la propuesta de Sen destaca la presentada por el filósofo político G.A. Cohen. Al seguir el razonamiento propuesto por Sen en relación con el acceso a un bien social, como es el caso de la educación superior, el autor plantea integrar la oportunidad con la capacidad de obtener dicho bien, en el sentido de contar con los medios requeridos para su logro. Cohen (2011) dirige su reflexión hacia la contrapropuesta de Sen al planteamiento de Rawls sobre los bienes sociales y su mínimo social; al respecto destaca que en una primera lectura la argumentación de Sen presenta una sólida formulación. Al



profundizar en su razonamiento, la propuesta de las capacidades permitía su aplicación a diferentes contextos, no obstante, el énfasis dado a las libertades individuales en consistencia con un discurso igualitario condujo a la utilización del concepto de capacidades, que en última instancia resultó ambiguo. En su definición Sen enfatiza un sentido de libertad definida en términos de lo que una persona puede hacer. Esta representación de la libertad en la valoración de Cohen resulta estrecha, al relacionar aquello que una persona puede lograr y su libertad limitado en la dificultad de determinar una escala de medición para su aplicación en contextos reales.

A esta crítica se puede sumar también la presentada desde la teoría por Young y Fraser, cuyos trabajos, en torno a la exclusión hacia grupos sociales vulnerables en el acceso a la educación superior, destacan que la exclusión social adquiere un sentido más allá de las libertades individuales; la resolución de las situaciones estructurales de desigualdad conduce los conceptos de reconocimiento de las formas de exclusión sustentadas en género, clase social, origen étnico o antecedentes académicos, hacia grupos sociales más que dirigidos a los individuos particulares. En este mismo sentido Fraser reconocía las dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación como formas de injusticia que superan la agencia de los individuos. En un sentido más amplio, la consideración de estas dimensiones permite una perspectiva amplia que integra la agencia de los individuos y las formas estructurales de exclusión (Wilson-Strydom, 2014).

A estas críticas se sumó la adopción de los ODS en 2015. En particular, el ODS 4 sobre educación se encuentra sustentado en el trabajo conceptual de UNESCO, que dio lugar a una nueva definición del concepto de equidad. Esta nueva conceptualización, ampliamente aceptada e incluida en las políticas sociales en diversos contextos, desvinculada de la filosofía política liberal, se perfila como un principio de justicia que promueve en forma transversal políticas dirigidas a reducir las desigualdades sociales. En este nuevo paradigma, la teoría redistributiva de Rawls, o la teoría de las capacidades de Sen, se desdibujan para dar lugar a una visión global de las dimensiones que constituyen el desarrollo sostenible. Una visión que vincula la equidad con la inclusión y refiere a todas las formas de discriminación y exclusión social de manera integral.

Como reconoce la propia UNESCO (2017), su participación ha sido “decisiva en la formulación de la agenda de Educación 2030, plasmada en el Objetivo autónomo de Desarrollo sostenible 4 (ODS4). La organización recibió el mandato de conducir y coordinar la ejecución de la Agenda 2030 ODS4” (p. 9). Esta organización denomina su mandato como “humanístico”, destaca la importancia de “las capacidades, habilidades y conocimientos humanos para adaptar y responder a las oportunidades y desafíos del futuro” (p.7), y establece como guía de su propuesta los principios de equidad, calidad, inclusión y equidad de género. Las políticas de promoción de equidad están consideradas en una visión integral que engloba aspectos financieros para el apoyo del acceso y terminación. En la promoción de equidad vinculada a la justicia se destacan “una combinación de medidas generales y especiales para establecer condiciones de igualdad que puedan promover realmente la equidad” (UNESCO, 2022, p. 24). En particular, al referir la educación superior se destaca la atención hacia la inclusión y la participación de todos los grupos sociales. A este respecto el trabajo de seguimiento introduce el concepto de “grupos de equidad”, al referir los grupos sociales que en cada contexto son excluidos de este nivel educativo, para el logro de mayor justicia social (UNESCO, 2022).

En el paradigma teórico que vincula equidad e inclusión, Amaral (2022) señala que la equidad refiere a la justicia del sistema en la participación proporcional de todos los grupos sociales; en tanto que la inclusión apunta a la incorporación de grupos sociales excluidos en las etapas previas de expansión de los sistemas de educación superior. En la definición conceptual desarrollada por UNESCO (2017) distingue a la inclusión como el proceso para asegurar la eliminación de barreras de participación, en tanto que la equidad representa el principio de justicia para la participación de todos los estudiantes. El diseño de políticas educativas inclusivas y con equidad requiere el reconocimiento de las dificultades para el avance de los estudiantes en los sistemas educativos. Esta visión más amplia promueve en forma potencial la reducción de desigualdades. El sustento de las políticas educativas en estos principios, de acuerdo con esta perspectiva conceptual, aseguran el desarrollo de mecanismos para promover la participación de todos los grupos sociales, así como el seguimiento de los sistemas educativos.

La combinación de ambos principios da como resultado propuestas diferenciadas de acuerdo con los contextos de aplicación. Las políticas educativas, como el instrumento por el cual se definen las reglas de participación y conformación de los sistemas, definidas por las idiosincrasias locales, reflejan la evolución de los procesos de ingreso, la concepción de diversidad social y la participación de los diferentes sectores de la población en la matrícula universitaria, en una creciente complejidad social Clancy y Goastellec (2015).

La justicia es local y ante la complejidad de factores de exclusión se añade un componente contextual e histórico. Bajo el supuesto de que cada sociedad define, de acuerdo con la composición social y tradición histórica, las identidades sociales determinantes de la categoría dominante. La construcción social, en torno a la cual se definen las diferencias y exclusiones, resultan en las diferentes formas de exclusión que persisten entre los grupos sociales y el fundamento de los mecanismos compensatorios dirigidos en formas específicas hacia ellos (Clancy y Goastellec, 2015, Meyer et al. 2013, Holsinger y Jacob 2009).

Resulta importante la distinción que hacen Maiztegui-Onate y Santibanez-Gruber (2008) respecto a los diversos niveles de intervención. Los derechos de participación en la educación universitaria se desprenden de las legislaciones más amplias a nivel nacional, en tanto que el aseguramiento del egreso hace referencia a modelos educativos y estrategias institucionales. Las medidas que atienden las situaciones de inequidad vertical refieren a estrategias sociales y educativas incorporadas en los diferentes niveles de intervención, es decir, desde políticas nacionales hasta institucionales. Así, la combinación de los diferentes niveles de intervención constituye la forma de asegurar la promoción integral de la equidad en el conjunto de los procesos educativos en cada contexto particular.

La promoción de equidad en los sistemas educativos, en forma generalizada, señala a los grupos de equidad. UNESCO denomina a los grupos de estudiantes, que en forma particular son objeto de políticas compensatorias, como “grupos merecedores de prácticas de equidad”, de acuerdo con esta visión esta designación permite superar la consideración de estos grupos como intrusos. Esta propuesta inclusiva posibilita la atención de los grupos de estudiantes, que en forma particular han sido excluidos, por razones ampliamente visibilizadas o menos visibilizadas, de la realización plena de su derecho a la educación superior. No obstante, lo señalado anteriormente respecto a las diferencias contextuales, es posible identificar que los

grupos sociales que son objeto de políticas de equidad, resultado de condiciones estructurales y prácticas sociales, con mayor frecuencia son las mujeres, las personas con discapacidad, las personas que pertenecen a hogares con menores recursos económicos, los estudiantes que pertenecen a grupos LGBTQ, así como minorías étnicas y raciales, personales desplazados y migrantes. Como resultado de esta perspectiva teórica es posible considerar un sistema de educación superior equitativo, en una visión de justicia social, como aquel que promueve la realización plena del derecho a la educación superior y asegure la eliminación de la exclusión en forma integral de este nivel educativo para todos los grupos sociales (UNESCO, 2022).

La reconstrucción de la evolución del concepto de equidad, como principio de justicia, permite distinguir su continua vigencia en el ámbito educativo. Se refirieron tres etapas en su transformación. Una primera, en la cual su formulación deriva de un pensamiento político liberal que otorgó prioridad a las libertades individuales, cercana al principio de diferencia de la teoría de la justicia como equidad de Rawls en el siglo pasado. La equidad así postulada quedó vinculada a la premisa de igualdad de oportunidades y mecanismos de selección bajo un criterio meritocrático. En una etapa posterior, el principio de equidad aún derivado de una óptica que privilegió las libertades individuales, en la reformulación de Sen, tuvo una visión de mayor alcance al incluir dimensiones que añadieron complejidad a su definición. Y una tercera etapa, en la cual desvinculado del sustento del pensamiento político liberal que lo introdujo, se constituyó en un nuevo paradigma en su vinculación con el principio de inclusión.

Esta nueva formulación asume el principio de justicia de equidad como sustento de las políticas dirigidas a la reducción de desigualdades; no obstante, asume una visión amplia de su definición. En este sentido, del principio enunciado por Rawls persiste en su definición básica como sustento para el otorgamiento de un tratamiento diferenciado en la reducción de desigualdades como justicia distributiva; sin embargo, las desigualdades consideradas para su atención tienen un mayor alcance que el considerado en forma inicial en su vinculación con el principio de inclusión. Por otra parte, se desprende de la condicionalidad a la igualdad de oportunidades, y asume la heterogeneidad de contextos sociales hacia los cuales dirige su aplicación.

En la propuesta de justicia social de Dubet (2014) es posible apreciar esta nueva visión de inclusión. Dubet argumenta que la justicia social debe separarse de la igualdad de oportunidades para vincularse a la igualdad de posiciones. Bajo la premisa fundamental de promover una igualdad social que reduzca la tensión entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de la competencia de intereses en pugna, Dubet promueve la idea de una estructura social en la cual las desigualdades de los ingresos no resulten el origen de las exclusiones sociales de las prestaciones sociales, bajo una premisa básica que asume que las diferencias sociales son inaceptables moralmente. Dubet (2014) argumenta que en una sociedad organizada bajo la igualdad de posiciones, las oportunidades de ascender socialmente serán mayores. Bajo esta propuesta, las exclusiones sociales mutan de significado, en la medida en que en una lógica de igualdad de posiciones las identidades no están vinculadas con las diferencias sociales.

Desde una perspectiva crítica, Fraser (1998, 2018) coincide en la dicotomía existente entre dos formas de justicia social, por un lado, aquella que refiere a formas de redistribución de los bienes y recursos en una sociedad, y, por otro lado, una visión que alude al reconocimiento de aquellas minorías que se encuentran en un proceso de asimilación por parte de las normas culturales dominantes. En este sentido, los movimientos feministas, como ejemplo de este discurso, promueven una diferenciación de las políticas sociales igualitarias. En este paradigma teórico, la crítica moral del capitalismo desde una teoría de la justicia resulta un argumento insuficiente. Asumir la injusticia de la forma de distribución de la riqueza como la falla del sistema capitalista admite una visión parcial del sustento básico marxista de la explotación de los recursos naturales y humanos como mecanismo básico para la acumulación de capital. En esta línea de pensamiento, una propuesta de justicia distributiva está orientada a los efectos de la estructura social, no obstante, deja de lado la dinámica particular económica y social que genera las formas de desigualdad social. Ante estos señalamientos, Fraser (1998) propone la integración de ambas formas de justicia en una dinámica de la economía global, al considerar que los reclamos de igualdad para todos los grupos sociales en un ámbito nacional serán insuficientes. Esta propuesta resulta consistente en la iniciativa generalizada de UNESCO para la promoción de grupos de equidad, sustentadas en una visión de inclusión.

### Capítulo 3. La universidad como fenómeno social

El estudio de la educación superior, y el papel de la universidad en torno a la problemática de equidad y justicia educativa, suponen en primera instancia una aproximación teórica y conceptual a este ámbito educativo.

Como punto de partida, el análisis de la ontología de la universidad presenta un amplio panorama, en el cual la comprensión de este objeto de estudio es abordada desde diferentes perspectivas en un vínculo constante con la sociedad y su contexto. En este análisis se destaca como rasgo más distintivo la consideración de la universidad como institución social y su transformación a lo largo de su historia. Como señala Wittrok (1996) se trata de “la institución macrosocial actual más respetada por el paso del tiempo” (p.331). La universidad representa para este autor “la fuente de nuestro creciente dominio técnico sobre la naturaleza y del significado que atribuimos a este dominio” (p.331). Por su parte, Frijhoff (1987) enfatiza que se trata de la institución que ha operado sin interrupción desde la Edad Media. Mientras que otros autores mencionan que el sello distintivo de esta institución es su flexibilidad y adaptabilidad, testimonio de un proceso dinámico de dedicación en la búsqueda del conocimiento con una profunda sensibilidad hacia las necesidades del contexto social en el que está inmersa, su trabajo se dirige a metas de corto y de largo plazo, en las formas más abstractas del conocimiento y al mismo tiempo en su aplicación más concreta (Boulton y Lucas, 2008).

Resulta pertinente recuperar, para la aproximación a la transformación de la universidad, la perspectiva de complejidad que presenta el estudio de Wittrok, al considerar tres dimensiones básicas en el análisis integral de su evolución a lo largo del tiempo. Así, es posible considerar la forma en que el conocimiento que surge en la universidad conforma la esencia del debate público en la conceptualización del orden social. Por otro lado, el estrecho vínculo de la universidad con la sociedad se refleja en la formación de nuevas instituciones políticas y culturales, en la transformación de las instituciones e incluso de los Estados nacionales. Y finalmente, el surgimiento de la universidad moderna como un fenómeno social constituye una importante fundamentación en su comprensión (Wittrok, 1996). Estas dimensiones permiten integrar el análisis en torno al vínculo entre la universidad y su contexto social.

Con el fin de contextualizar el desarrollo de la universidad y su configuración actual, resulta pertinente referir la reconocida reconstrucción histórica de la evolución de las universidades conformada por cinco etapas en su desarrollo histórico, propuesta por Perkin (2006), ya que complementa las dimensiones de análisis mencionadas. Una primera constituida por la era de la universidad europea cosmopolita y su papel en la destrucción del orden medieval con la Reforma protestante, que abarca desde el siglo XII hasta principios del siglo XVI; posteriormente una etapa denominada de nacionalización de la universidad con el surgimiento de los estados nacionales y las guerras religiosas hasta el inicio de la Revolución Francesa; con lo cual se da inicio a una tercera etapa caracterizada por el surgimiento de la sociedad industrial que continúa hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial en 1939. En la cuarta etapa se observa la expansión de la universidad en los países no europeos, en conjunción con una etapa anticolonial, y finalmente una última etapa de transición de la educación elitista a una de masificación, en la cual la universidad juega un papel central en la sociedad posindustrial.

Es posible afirmar, de acuerdo con la reconstrucción histórica que hace Perkin (2006), que en todas las civilizaciones avanzadas de la antigüedad las universidades fueron utilizadas como centros de formación para las elites sociales, militares y políticas; desatacan así las universidades en las civilizaciones como China, India, Roma, Grecia y Europa durante la Edad Media. Frijhoff (1987) subraya el papel en estas culturas del conocimiento, habilidades y sabiduría, reconocidos como bienes sociales, en beneficio de la religión o la administración pública; además, la exigencia de gestionar su transmisión y certificación.

En el siglo XII, las escuelas municipales se sumaron a las escuelas monásticas como importantes centros para la formación de funcionarios públicos, el clérigo, abogados y médicos. En este periodo histórico surgen las primeras universidades generales en Europa ubicadas en París y Bologna. En su caracterización de las universidades medievales Frijhoff (1987) recalca el valor que tenían los certificados otorgados en los estados cristianos, los cuales tenían asociados un amplio prestigio y reconocimiento. Fue en esta etapa de su evolución histórica donde es posible identificar los rasgos estructurales que permitieron su sobrevivencia, lo que condujo a su forma contemporánea, a partir de la conformación de una organización propia. Ante el éxito de estas primeras instituciones surgieron otras

universidades en Europa: Oxford y Cambridge; así como en Francia, España, Alemania, Portugal e Italia, por mencionar algunos. En la dicotomía del poder eclesiástico y estatal, la universidad como institución encontró un nicho de poder que permitió su subsistencia. A través de su capacidad de adaptación fue capaz de transformarse en las nuevas condiciones sociales que determinaron los siguientes ocho siglos. La condición cosmopolita definida en los centros del mundo cristiano, por la utilización del latín como lengua franca, permitió a las universidades su continuidad histórica, Perkin (2006).

En los movimientos de la Reforma protestante, y la contra reforma, se impulsó un movimiento hacia la división en torno a las fronteras nacionales de los centros universitarios, en una transición de nacionalización. Las universidades quedaron atrapadas en el juego político entre el poder del Estado y de la iglesia, tanto protestante como católica. En ambas esferas las universidades buscaron formas de continuar su labor de formación en un contexto de lucha política, Perkin (2006).

La Ilustración representó una etapa de una nueva transformación, caracterizada por el surgimiento de nuevas corrientes de pensamiento, expresada en el florecimiento de variadas disciplinas de estudio que pusieron en riesgo la existencia de las universidades en su versión más tradicional. La difusión de una visión del mundo sustentada en la razón y el pensamiento científico se contrapuso al pensamiento eclesiástico centrado en la doctrina religiosa. La revolución científica se desarrolló en forma externa a las universidades, aunque en forma paulatina se fue introduciendo el estudio de las nuevas disciplinas. Así, como proceso que acompañó a la Revolución Industrial, se produjo un resurgimiento de las Grandes escuelas en Francia, así como la revitalización de las antiguas universidades en Escocia y Alemania, bajo un nuevo modelo de organización que combinó la enseñanza y la investigación, el cual fue reproducido en Europa y posteriormente en Estados Unidos y Japón; en tanto que el colonialismo europeo difundió esta institución de educación superior hacia otros continentes, como instrumento de modernización y dominación, bajo un modelo occidental (Perkin, 2006).

Es pertinente aludir al análisis de Wittrok (1996) en esta etapa del desarrollo de las universidades, y referir el cambio en la organización del conocimiento que se desarrolla en esta etapa de transformación de las universidades. Se constata una orientación hacia una



organización disciplinar, en la cual la investigación, el descubrimiento y la especialización se vuelven centrales al nuevo modelo. El ejemplo en el contexto alemán de la nueva Universidad de Berlín, resultado de la ocupación de Prusia, constituye un modelo incuestionado de los reformadores universitarios, entre los cuales destacan Humboldt, Stein y Scharnhorst, así como los filósofos idealistas entre los que se incluyen Hegel y Kant. Por su parte, el resurgimiento de Oxford y Cambridge en el Reino Unido se conjunta con la decadencia de las universidades en Francia, donde esta transformación se logró únicamente en forma parcial.

El modelo alemán representó lo que Wittrok (1996) denomina la gran transición, desde finales del siglo XVIII hasta la década de 1830. En este periodo, la transformación del modelo universitario se produjo en tres niveles. En primer lugar, es posible mencionar un nuevo régimen epistémico, sustentado en el pensamiento disciplinado y matemático, que se expresó en programas de investigación de mayor rigor. Sumado a lo anterior, se constituyó una nueva organización social de la ciencia, caracterizada por el surgimiento del académico especialista y la búsqueda de nuevas aplicaciones para el conocimiento, en un contexto de la Revolución Industrial. Por último, un tercer nivel de reforma universitaria que implicó una nueva organización institucional en independencia de los caminos nacionales. La universidad alemana sirvió como modelo internacional para la conformación de instituciones dedicadas a la producción del conocimiento, en un vínculo estrecho con el fortalecimiento del sentido nacional y cultural. Readings (1996) coincide con este planteamiento y agrega que el vínculo de la universidad con el Estado está auspiciado por la cultura como principio fundamental. Esta relación está caracterizada por una función externa para la universidad dirigida a la competitividad tecnológica del Estado y, por otra parte, una función interna de garantizar la movilidad social.

Respecto al nuevo modelo Frijhoff (1987) subraya que su introducción significó la reinstauración de un estándar europeo de universidad que superaba las fronteras nacionales, y que, a su vez, en su vinculación con los estados nacionales, estuvo adaptado a las necesidades y culturas nacionales. En este sentido, las políticas de dicho ámbito educativo conformaron un mercado profesional y de certificaciones, así como la conformación de burocracias locales distanciadas de la supervisión religiosa. En este modelo universitario se

destaca la transición en la enseñanza de las disciplinas tradicionales, tales como derecho, teología y medicina, hacia un conjunto de nuevas disciplinas, entre las que se destacan la ingeniería, y en un momento posterior la investigación en disciplinas humanísticas y científicas.

Es posible identificar, como reseña Perkin (2006), una nueva etapa de transformación en las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, en una etapa posindustrial y de profesionalización, resultado en gran parte de los avances científico-tecnológicos, producto de los centros de investigación universitarios, que impactaron en gran medida la transformación de los sectores agropecuarios y manufactureros, en una transición hacia una masificación de los sistemas universitarios, con la incorporación de grupos sociales previamente excluidos, como es el caso de las mujeres y estudiantes provenientes de clases sociales trabajadoras, en un distanciamiento de su carácter elitista que los había caracterizado desde la antigüedad.

Wittrok coincide en la consideración de una nueva etapa de la evolución de las universidades posterior a la Segunda Guerra Mundial, y al respecto señala el “papel creciente de la investigación...la ciencia, como fuente de riqueza y poder, contribuyó a apuntalar el prestigio y la posición de las universidades de investigación” (p. 357). Este proceso estuvo acompañado de la redefinición de las políticas públicas para la investigación y el desarrollo que se aplicaron en diferentes contextos; la educación superior se convirtió en una preocupación constante para las políticas públicas de los países occidentales. Este viraje en las políticas públicas resultó en la constitución de los sistemas de educación superior como un conjunto de instituciones, y que en forma dependiente e integrada se hicieron cargo de la formación especializada y la investigación. Esta nueva forma de organización institucional y del conocimiento, que surgió en Estados Unidos en la época de la posguerra, estuvo acompañada de una nueva visión del mundo sustentada en el funcionalismo como teoría social dominante. En esta perspectiva teórica destacan Parsons y Merton como sociólogos funcionalistas y, por su parte Trow, Smelser y Coleman, como sus alumnos quienes profundizaron en la comprensión de la transformación de la educación superior.

A diferencia de la reforma universitaria originada en Alemania en el siglo XVII, esta nueva tendencia hacia la diversificación de la educación superior no encontró eco en las

universidades europeas. En Gran Bretaña, Suecia o Alemania, las universidades continuaron con su trayectoria, con un especial énfasis en su convicción de mantener sus estándares de calidad. En este contexto la expansión de estudiantes que buscaban una educación superior representó un reto para estos países. Este ámbito se utilizó para la promoción del crecimiento económico, como parte de las políticas públicas y sociales (Wittrok, 1996).

De acuerdo con la propuesta de análisis (Wittrok) señalada al inicio de este apartado es posible hacer un recuento de la forma en que cada dimensión propuesta se vio transformada en el tiempo. En primer lugar, se apuntó cómo el conocimiento producido en las universidades mostró una creciente especialización, que refleja la transformación económica y tecnológica, resultado del establecimiento de nuevos modos de producción. En relación con la segunda dimensión analítica propuesta, que alude a las crecientes demandas desde la sociedad hacia la universidad, es posible distinguir la inclusión de nuevas exigencias integradas en las políticas públicas. Y, en tercer lugar, la dimensión que expone la transformación del poder, con ello es posible establecer las renovadas formas de configuración en la organización de las instituciones, ante la creciente riqueza resultado de la transformación tecnológica.

La reconstrucción de la transformación histórica, el papel desempeñado y el sustento filosófico que acompañó cada una de las etapas históricas de la universidad, permite asumir la propuesta de Wittrok en relación con la definición de universidad como:

Un conjunto de disposiciones institucionales que garantizan que los representantes reconocidos de los diferentes dominios del discurso configuren una comunidad institucionalmente autónoma; es una comunidad epistémica y normativamente comprometida con el universalismo y, sin embargo, claramente situada en el espacio y tiempo (p.381).

Es posible encontrar un amplio consenso respecto a la definición de la universidad en torno a dos aspectos fundamentales, en primer lugar, la conformación de una comunidad, y por otro, la dedicación al conocimiento. Al respecto Clark (1983), en forma coincidente, define una institución de educación superior como un conjunto de personas que desarrollan y difunden la herencia intelectual del mundo, con una tradición centenaria de formación de profesionales y elites políticas, por lo que estos centros de conocimiento han crecido y

multiplicado sus funciones para ocupar un lugar central en las sociedades contemporáneas. Su crecimiento y expansión desde 1960 los han convertido en objeto de investigación y atención pública, desde diferentes visiones y perspectivas.

En su larga historia, la capacidad de adaptación de la universidad destaca en cada etapa analizada. Clark (1983) señala cómo la constante transformación de la universidad a lo largo de su historia refiere a una adaptación permanente ante las tensiones que promueven su transformación, por un lado, y aquellas que buscan su estabilidad. En esta constante contradicción, inmersos en la producción de conocimiento y la organización académica involucrada en su sistematización, se encuentran grupos de poder ajenos a la institución que participan en su transformación ante grupos de poder internos que promueven su continuidad, lo cual refiere así a la esencia de la universidad.

### **Los sistemas de educación superior**

La reconstrucción de la evolución de las universidades refleja cómo a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial dio inicio el periodo de mayor expansión de las universidades en el mundo. Como describe Perkin (2006), tres cuartos de todas las universidades existentes hoy en día fueron fundadas en el siglo XX. Además, las universidades ampliaron sus funciones y dimensión, como una respuesta a la transformación económica que dio prioridad al sector industrial, de comunicaciones y servicios, en una relación directa con la ampliación de la educación superior.

Así, resulta pertinente delinear en el presente análisis los sistemas de educación superior, definidos como la integración de un conjunto de instituciones educativas reconocidas y autorizadas por el Estado, que tienen a su cargo comprender, preservar, incrementar, promover y difundir el conocimiento y la cultura nacional, regional, a través de la impartición de formación avanzada y especializada en diferentes disciplinas, posterior a la educación básica, entre las cuales se encuentran las universidades (UNESCO, 1998).

Como conceptos equivalentes un sistema de educación superior o la educación superior puede ser caracterizado en su actividad y transformación. Un sistema nacional de educación superior es más que la suma de las instituciones que lo componen. La obra de Clark (1983) en su contribución a este campo de estudio asume una visión que integra la complejidad de múltiples dimensiones y diferentes formas de agrupación de las mismas, que resulta en una

perspectiva teórica que profundiza en su complejidad. En su propuesta analítica se distinguen tres niveles de aproximación, en primer lugar, la organización del trabajo académico, a continuación, la gobernanza de las instituciones mismas, y finalmente las dimensiones contextuales.

De acuerdo con Clark (1983) a medida que las universidades se desarrollaron hubo una expansión de las disciplinas y campos profesionales, a partir de sus funciones sustantivas de descubrimiento, categorización y difusión del conocimiento, las instituciones que conforman un sistema adoptan formas de organización en estructuras con diferentes grados de interdependencia entre ellas; a su vez, estas instituciones en su estructura interna pueden tener una configuración interna de tipo vertical u horizontal en la división de sus funciones. Es posible distinguir una organización de tipo jerárquica vertical, respecto a los niveles previos del sistema educativo en la medida en que el ingreso es de manera directa, posterior a la educación media superior o de manera indirecta en el ingreso a un nivel previo de educación general en el nivel superior, previo a la especialización. Por lo cual, también es posible señalar sistemas con una organización horizontal en la cual el acceso es directo a las disciplinas. Por otra parte, en cuanto a la estructura de las instituciones en relación con el tipo de sostenimiento, es posible distinguir sistemas con un sostenimiento exclusivamente de tipo público federal, o un sostenimiento público que combina el federal con los sistemas estatales o municipales; se identifican además los sistemas que combinan el sostenimiento privado, lo cual da lugar a diferentes formas de organización en cada contexto, asociado en gran medida a la estructura política presente.

Al examinar las formas de gobernanza de las instituciones de educación superior se reconocen seis niveles de autoridad. La unidad de autoridad más sencilla sería la departamental, a continuación, quien encabeza una facultad, seguida de quien dirige la institución académica; con ello existen formas de gobierno personales y colegiadas en todas estas instancias. También se distingue la autoridad administrativa, la política local y finalmente la nacional. La organización de estas formas de autoridad define diferentes sistemas de gobernanza entre las que integran el modo continental, el británico y el norteamericano (Clark, 1983).

Al continuar con la propuesta de Clark, en un nivel de mayor alcance y contemplar la relación del sistema de educación superior con el contexto social, cabe reconocer la combinación de tres ámbitos de influencia en su conformación, al considerar el Estado, el sistema de mercado y el sistema profesional. Estas tres partes de influencia determinan la integración de un sistema burocrático de control, una autoridad política de influencia y una coordinación de un sistema profesional de mercados laborales y de consumo, cuya organización e influencia conduce a la conformación de sistemas diferenciados en su adaptación a los contextos nacionales. Es posible señalar que la combinación multidimensional analizada por Clark (1983) resulta en múltiples formas que adoptan los sistemas de educación superior en el mundo. La manera en que cada contexto determina la configuración de las dimensiones mencionadas da cuenta de la variedad de sistemas existentes.

La transformación de los sistemas de educación superior en el siglo XX, posterior a la Segunda Guerra Mundial, está caracterizada por su crecimiento exponencial en un proceso denominado de masificación, consecuencia de la necesidad de trabajadores más especializados. Perkin (2006) señala a este respecto que los sistemas de educación superior sufrieron una importante transformación al integrar un 5% de la población en edad de cursar dicho nivel educativo al inicio del siglo pasado, y en las últimas décadas este porcentaje superó el 70% en los países más desarrollados, como Gran Bretaña, Suecia, Estados Unidos y Rusia. Esta profunda transformación, que inició desde el siglo pasado, significó más que un crecimiento en el número de los estudiantes en todas las regiones del mundo, también representó la inclusión de estudiantes pertenecientes a las clases trabajadoras y las mujeres, previamente excluidos.

Wittrok (1998) complementa esta idea y señala el inicio de este proceso a partir de la década de 1960, cuando el sistema tradicional elitista sufrió una dramática transformación a partir del ingreso de un creciente número de estudiantes, lo cual resultó en una necesaria intervención del Estado, que promovió la educación superior como estímulo del crecimiento económico, como demuestran la transformación de los programas de estudio, el fortalecimiento de la investigación dirigida hacia objetivos estratégicos, la conformación de nuevos cuerpos de liderazgo en las universidades, y una tendencia hacia la tecnificación de nuevas formas de control hacia estas instituciones.

La educación superior surgió como un privilegio de un reducido grupo social para convertirse en una realidad para una mayor proporción de población progresivamente más diversa en su composición social; y en una etapa posterior se torna en un derecho universal. La función social asociada al egreso universitario se transforma en la medida en que los sistemas amplían su cobertura. Como caracteriza Trow (1973) en un sistema de elite la clase dirigente asume como parte de sus privilegios el acceso a este nivel educativo y deposita en él la responsabilidad de preparación de sus miembros. En la medida en que un mayor número de egresados de la educación básica accede a una formación profesional, con una representación más plural de los grupos sociales, se promueve así la inclusión de un mayor rango de habilidades necesarias para la participación social y laboral, en un contexto de una creciente gama de empresas e instituciones sociales que requieren esta preparación. En un sistema universal, la educación superior permite que todos los egresados de la educación básica participen de este nivel educativo, al ofrecer, además, una mayor flexibilidad y una formación a lo largo de las trayectorias de vida de los individuos.

En una revisión posterior de su estudio, Trow (2006) complementa la caracterización de las diferentes etapas en la transformación de la educación superior y su evolución a una etapa de masificación. Al respecto señala 10 dimensiones en las que se imprime el cambio de una etapa a otra. Respecto a la transición de los sistemas de educación superior a una etapa de masificación, cuatro dimensiones resultan sustanciales. Una primera categoría refiere a las actitudes vinculadas con el acceso y los mecanismos de selección, en una etapa de masificación el talento o el privilegio social de nacimiento, bajo un criterio meritocrático de tipo académico son sustituidos por el derecho a la participación sujeta a ciertos requisitos académicos previos, bajo un criterio de competencia basada en mérito de igualdad de oportunidades. Es posible considerar el crecimiento de las universidades en varios sentidos, como puntualiza Kerr (2001) en su análisis de las universidades norteamericanas en la década de 1960, además del crecimiento de la matrícula señala la incorporación de nuevos campus a los existentes, la introducción de mejores métodos de enseñanza, así como una transformación de la labor de formación en la atención a un número creciente de estudiantes. Trow complementa la caracterización del sistema de educación superior en Estados Unidos al señalar que el crecimiento exponencial en la matriculación en las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial estuvo precedido de un reajuste caracterizado del sistema hacia

una diversificación institucional, la autonomía institucional, una fuerte liderazgo, así como diversidad en las fuentes de financiamiento, todo lo cual aseguró que el sistema estuvo preparado para el incremento en la matrícula.

Una segunda categoría, mencionada por Trow (2006), refiere al cambio en las funciones asignadas a la educación superior, que se modifica de considerarse como una forma de moldear el carácter y la mente en preparación para una función de liderazgo social, hacia una preparación en relación con las destrezas y habilidades de mayor alcance para incorporarse a un rango mayor de posiciones económicas y técnicas. Al respecto Kerr (2001) señala la explosión del conocimiento, en una creciente necesidad de nuevas destrezas requeridas en las disciplinas tradicionales, como es el caso de la ingeniería, las ciencias biológicas o la medicina, entre otras; y por otro lado, la profesionalización de nuevas disciplinas orientadas a los negocios y las finanzas o las artes. Kerr (2001) identifica una transformación en la vinculación con el contexto social. En la medida en que el conocimiento juega un papel central en aspectos de la vida social, se amplían las demandas hacia la universidad en busca de respuestas a problemas emergentes, lo cual promueve una actividad académica transformada que llega a adquirir un carácter competitivo entre las instituciones universitarias. La argumentación de Kerr, respecto a la transformación del papel de la universidad en la sociedad contemporánea, deriva en su propuesta conceptual que integra la creciente complejidad de las instituciones, la asimilación de nuevas funciones y tareas, la incorporación de nuevos grupos y comunidades que intervienen con su desempeño en un concepto de “multiversidad”.

Una tercera categoría definida por Trow (2006), en la transición a una etapa de masificación de los sistemas de educación superior, es la transformación de las características, instituciones y de gobernanza interna que transforman el sistema a partir de la diversificación institucional, sobre todo al considerar el crecimiento de las instituciones. Y finalmente, una categoría en la cual se puede agrupar el cambio en el currículo, las trayectorias académicas, los estándares, así como las formas de administración.

La transición a una masificación de los sistemas de educación superior refiere así a un cambio en múltiples dimensiones de los rasgos constitutivos de las instituciones que los componen. Las etapas señaladas por Trow como tipos ideales, en su realización en cada contexto,



asumen una configuración particular, en la cual es posible encontrar una superposición de algunas dimensiones de su configuración.

### **Función social asignada a la educación superior**

Las últimas décadas del siglo pasado fueron escenario de un notable crecimiento en la educación superior, el tránsito a una etapa de masificación en la mayoría de los sistemas de educación superior del mundo estuvo acompañado de un cambio en el vínculo con el contexto social.

Trow (2006) señala que el tránsito hacia una etapa de masificación en un sistema de educación superior sucede cuando la tasa de cobertura de este nivel es superior a un 30% y menor a un 50%. Esta etapa, considerada una de desarrollo, intermedia en el logro de una cobertura universal y representa una importante transformación de los sistemas. En la caracterización de Trow cada etapa está vinculada con una función asignada a este nivel educativo, en una de masificación las instituciones cumplen una función de preparación de las elites, al igual que en la fase anterior, no obstante integran un rango más amplio al abarcar las organizaciones técnicas y económicas.

Por su parte Perkin (2006) hace un importante señalamiento respecto a los dos ejes sobre los cuales descansa esta tendencia, por un lado, la expansión industrial y por otra parte las demandas de los grupos sociales excluidos hasta entonces. Estas fuerzas, que impulsaron el tránsito a una etapa de masificación, representaron a su vez la fuente principal para la transformación de la función social de la educación superior en esta nueva etapa. En este contexto, caracterizado por el crecimiento del sector de servicios en la economía y el impulso al sector de comunicaciones, se definió un vínculo entre el crecimiento económico y la promoción de los sistemas de educación superior. Como ejemplifica Perkin (2006) este nuevo vínculo determinó que las universidades tuvieron como responsabilidad la formación profesional de todas las disciplinas que los nuevos requerimientos sociales exigieron. Por otra parte, la incorporación de estudiantes de clases trabajadoras y mujeres se convirtió en una tendencia generalizada como fuente de movilidad social. Las instituciones de educación superior, en forma progresiva, recibieron de su entorno social crecientes exigencias relacionadas con la innovación científica-tecnológica y la formación profesional en nuevas

disciplinas; todo lo cual representó una demanda de parte de las universidades para la asignación de mayores recursos en su operación de fuentes públicas, privadas o mixtas.

El crecimiento del sistema de educación superior, desde finales del siglo pasado, ha sido motivo de debate académico en la definición de su misión ante los cambios en el contexto social en el cual se desenvuelven las instituciones educativas. Autores como Bok (1982) cuestionaban la relación de la universidad con su entorno, al debatir si debían dismantelar las barreras que rodean a las instituciones o debían responder a las nuevas exigencias de la sociedad. En este debate resulta fundamental la definición de la dimensión y ámbito de influencia de las universidades en las sociedades contemporáneas. La universidad ha asumido, en el último siglo, una compleja misión ante la sociedad. Una misión que integra por un lado claros y cuantificables beneficios individuales; asimismo, una serie de beneficios públicos integrados a su misión que han sido fuente de debate en su definición y caracterización.

En el recuento que ofrece Bok (1982) sobre la transformación de las universidades, en las décadas de la posguerra, en su obra *Más allá de la torre de marfil*, evoca una época al inicio del siglo pasado, cuando las universidades representaban un entorno aislado del mundo corporativo o financiero, en el cual la formación profesional en una formación general o especializada se consideraba esencial para el mundo laboral. En las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, las universidades se transformaron de manera que el conocimiento adquirió un papel central en la sociedad industrializada. En este contexto, la imagen de la universidad como una “torre de marfil” comienza a perder sentido, hacia una transformación en la relación con el contexto social. En varios sentidos, como señala Bok, al referir el contexto de las universidades norteamericanas, hubo presiones por parte de los poderes legislativo y ejecutivo hacia la promoción de una igualdad de oportunidades para la participación de todos los grupos sociales, sobre todo las minorías raciales, las mujeres y, por otra parte, incentiva una intervención más activa en la protección al ambiente y la reducción de la pobreza. Como ejemplo de la relación dialéctica existente entre la sociedad y la universidad es posible señalar los movimientos estudiantiles que dirigieron su atención a la transformación social, en un impulso que marcó una nueva forma de relación entre la sociedad y las universidades.

A este respecto Casanova (2007) subraya como a lo largo del siglo XX se dio una transformación de las ideas acerca de la universidad, “desde una perspectiva centrada en la propia institución hacia otras cada vez más vinculadas con los fenómenos sociales” (p.163). La relación con el entorno social impulsó una mayor articulación con las demandas sociales, que derivó en procesos de reajustes internos que resultaron en una redefinición de los fines tradicionales. La consecuencia de estos procesos modificó la relación de la universidad con su entorno, extendió su ámbito de influencia y añadió a sus funciones centradas en el conocimiento una responsabilidad social que se extiende hasta el presente.

El análisis de Bok, en concordancia con la propuesta conceptual de Kerr, destaca las nuevas funciones que adquirió la universidad como institución. Al referir a la “multiversidad”, destaca en primer lugar el derribamiento de las barreras que la aislaban de su contexto social, y señala la asimilación de nuevas funciones. El cumplimiento de una diversidad de servicios y actividades, en forma paralela, promovió el crecimiento de una burocracia encargada de su administración. Esta nueva forma de organización y participación social se convirtió en un modelo que fue adoptado en forma consistente en el resto del mundo. En este nuevo paradigma se presenta una constante contradicción entre desarrollo interno y las fuerzas externas en la transformación de las universidades. A su vez Kerr (2001), en forma consistente, señala que la “torre de marfil” se convirtió, desde la década de 1960, en un brazo del Estado y de la industria, de los cuales emergen los estudiantes hacia los mercados laborales y las instituciones políticas; la creciente permeabilidad de la torre hacia intereses económicos y políticos resultan esenciales en la transformación de la universidad.

La interacción universidad con su entorno es reconocida por Calhoun (2006) al señalar cuatro funciones públicas, en primer lugar, la formación profesional en las disciplinas necesarias para el desarrollo económico y otros propósitos, a continuación, la contribución a la movilidad social; además, la producción de nuevas tecnologías y, en cuarto lugar, la conservación y producción cultural. En este sentido, se apuntan también cuatro señalamientos en correspondencia, en relación a quien aporta los recursos para cumplir las funciones señaladas, cómo se definen las formas gobierno de las instituciones, quién se beneficia de las aportaciones resultado de la actividad académica, y finalmente cómo se produce y distribuye el conocimiento. La respuesta a estas interrogantes constituye, de

acuerdo con la argumentación de Callhoun (2006), la conformación de formas de organización institucional y sistémica en cada contexto. En relación con la aportación de recursos es necesario considerar que en forma adicional las funciones públicas asignadas a la educación superior se generan, además, beneficios particulares, como es el caso de la participación en el mercado laboral para los egresados, y la remuneración de los trabajadores y académicos universitarios. Respecto a las formas de gobierno en las instituciones, bajo la premisa de la autonomía universitaria, gobernanza interna será elemento clave para enfrentar los crecientes retos externos de parte de los gobiernos y mercados. Referir los beneficios, generados del trabajo académico, conduce al señalamiento sobre la generación de beneficios públicos y particulares, sobre todo la creación de nuevas tecnologías que contribuyen al desarrollo económico. Y finalmente, la difusión del conocimiento, que refiere a la misión de producción y difusión cultural, supone la creación de mecanismos de producción académica abierta al diálogo y debate entre investigadores y, en forma extensiva, con la sociedad en general, donde la universidad funge como mediadora entre el conocimiento y su contexto social, en la generación de debates públicos sobre el uso del conocimiento producido.

Callhoun (2006) señala cómo las tensiones generadas como resultado de la configuración de los beneficios públicos y particulares, derivadas de la exigencia de calidad y apertura en la generación de conocimiento y, a su vez, impactan en su financiamiento y reconocimiento, así como en una creciente inclinación hacia la investigación como resultado del papel preponderante en el desarrollo económico y su dependencia de nuevas tecnologías. Marginson (2012) complementa esta nueva situación en la cual las universidades se desempeñan, al referir cómo estas instituciones concentran en forma creciente recursos sociales, económicos, intelectuales y comunicaciones, en el cumplimiento de sus funciones, pero en especial la dirigida a la investigación en la creación de bienes sociales.

Resulta pertinente recuperar el debate en torno a la definición de un bien social, presente en la aportación de Marginson (2012), quien subraya la dificultad de su interpretación y el riesgo de asumir una definición enmarcada en un sentido ideológico carente de contenido. Entre las perspectivas desde las cuales se han propuesto una definición de un bien social es posible identificar una visión económica que considera los bienes públicos sociales, cuyo consumo por una persona no limita el consumo por otros y, por otra parte, la imposibilidad de limitar

su consumo a quienes no pagan por él. En el contexto de la educación superior, esta definición permite comprender la generación de conocimiento de las universidades como un bien social, bajo la premisa de que su generación no depende de una transacción monetaria como parte de un mercado de consumo, sino a una intervención estatal, resultado de un proceso político y un régimen de administración pública, como elemento básico del crecimiento económico. En forma contraria, en el caso de la educación superior con sostenimiento privado es posible considerar que, en la medida en que la organización social que sustenta en ese ámbito la producción de conocimiento ésta vincula con un mercado, asume entonces un carácter de beneficio particular. No obstante, aun en este tipo de institución, en forma adicional a los beneficios particulares considerados en la integración de los egresados a los mercados laborales, es posible mencionar una contribución social de tipo indirecto, al señalar el valor generado por los propios egresados como resultado de su creciente productividad. En otra perspectiva, es posible destacar que, derivado de la teoría política y social, los bienes sociales derivados de la educación superior se relacionan con la capacidad de las universidades de generar, diálogo, crítica y debate en las esferas públicas sobre la transformación social (Marginson, 2012). Por su parte Calhoun (2006), desde una perspectiva crítica, reconoce como las formas de producción de conocimiento inciden en el cambio social y cómo en un sentido dialéctico las instituciones son, a su vez, producto de sus contextos sociales.

El incremento del acceso a la educación superior se ha constituido en una de las mayores exigencias sociales a la universidad en su etapa de masificación, donde la promoción de la movilidad social se constituye en el beneficio público más destacado. La transición de los sistemas de educación superior a una etapa de masificación modificó la relación existente con el entorno social. En su promesa de movilidad social se generaron tensiones relacionadas con esta premisa básica de la expansión de la matrícula. La racionalización que sustenta este argumento supone que un creciente acceso a la educación superior conduce a una mayor igualdad. La masificación de este nivel educativo tendría como consecuencia directa la reducción de las desigualdades sociales (UNESCO, 2022).

La primera parte de este argumento integra la movilidad social como una función de la educación superior. Al respecto Perkin (2006) subraya la incorporación de estudiantes de grupos sociales con menos recursos, mujeres y minorías étnicas como mecanismo de ascenso

social, sustentada en la creciente necesidad de profesionales más especializados. Callhoun (2006) señala la movilidad social como uno de las misiones públicas de la universidad. Y, por su parte, Altbach (2000) señaló la promoción de la movilidad social como logro de la educación superior y una oportunidad para el mejoramiento de la sociedad; en una racionalización del criterio meritocrático de selección supone que los estudiantes sobresalientes pertenecientes a familias de menores recursos pueden mejorar sus perspectivas futuras a partir de su incorporación a la educación superior promoviendo, a su vez, la reducción de desigualdades sociales.

No obstante, el argumento del logro de mayor igualdad social, como resultado de un acceso masificado a la educación superior, no es sustentado por el debate académico. Brennan y Naidoo (2008) señalan que en la etapa de masificación, la educación superior enfrentó una compleja contradicción entre la creación de nuevo conocimiento para todos y la reproducción de desigualdades como resultado de una selección sustentada en el mérito, en la asignación de los lugares disponibles. Las formas de ingreso a las universidades se adaptaron a los requerimientos de un creciente número de egresados y al cambio en las habilidades necesarias para cubrir los puestos disponibles en la estructura social, y estuvieron apoyadas en el principio meritocrático, considerado justo bajo un esquema que justificó su funcionamiento a la competencia y responsabilidad personales. Por otra parte promulgó la promesa de movilidad social en la distribución de nuevas oportunidades, por la integración de grupos sociales tradicionalmente excluidos como mujeres, minorías étnicas, personas discapacitadas o estudiantes de familias con menores recursos, como forma de integrar a las funciones de la universidad una creciente demanda social. No obstante, la utilización de criterios de selección sustentados en el mérito individual, condujo a la legitimación y persistencia de las desigualdades. En forma contraria al argumento que impulsó el crecimiento de la matrícula universitaria, como mecanismo de movilidad social, los sistemas de educación superior se convirtieron en una forma de selección social (Brennan y Naidoo, 2008).

En forma consistente con esta línea de pensamiento, Sandel (2020) señala que el aumento de la desigualdad social ha revalorizado los títulos universitarios al constituirse en el mecanismo preferente de movilidad social. Por su parte Meyer et al. (2013) apuntan que las políticas y

mecanismos de regulación del acceso a las instituciones de educación superior, solo en años recientes, han colocado a la justicia como una prioridad.

En términos de acceso y egreso, a pesar del crecimiento absoluto de los sistemas educativos, los grupos sociales no favorecidos tienen menores posibilidades de participar en la educación superior. Y los beneficios que ofrece la educación universitaria parecen decrecer en la medida en que las diferencias sociales se trasladan al interior de los sistemas educativos en procesos de diferenciación interna (Moore, 2004). Las desigualdades creadas al interior de los sistemas de educación superior son resultado de la jerarquización institucional y la diferenciación en el prestigio, así como el valor que se atribuye al egreso de ciertas instituciones (Benadusi, 2009). En tanto, que las diferencias atribuidas propiamente a los sistemas educativos pueden integrarse en dos amplias categorías (Duru-Bellat, 2012), aquellas derivadas del logro académico de ciclos previos y las resultantes de decisiones propias de los estudiantes o las instituciones que definen las trayectorias académicas.

La promesa de movilidad social que surge en los procesos de masificación de los sistemas de educación superior corre el riesgo de convertirse en una promesa vacía ante los procesos de credencialización. A la vez que la sociedad exige un creciente número de certificaciones para el ingreso al mercado laboral y un número cada vez mayor de personas pueden obtener un título para cumplir con estos nuevos requerimientos, se observa un valor decreciente de los títulos y los egresados corren el riesgo de colocarse en posiciones para las cuales están sobre calificados, por lo que se produce una depreciación de los estudios universitarios mismos, como advierten Duru-Bellat (2012), Moore (2004), Brennan y Naidoo, (2008) y UNESCO (2022); o en una posición más radical se encuentra el argumento de Meyer et al (2013) al indicar que la eliminación de barreras en el acceso, en última instancia, conlleva a la pérdida del valor de la educación superior al otorgar certificaciones carentes de valor.

Kerr (2001), desde la publicación de su obra en 1963, señalaba la dificultad que enfrentarían las universidades como resultado de la drástica ampliación de su matrícula. Al respecto en un ejercicio de predicción, Kerr señaló las complicadas decisiones que las instituciones tendrían que asumir, como es el caso de la definición de los mecanismos de acceso, la ampliación de la capacidad física y de personal para la atención a estos nuevos estudiantes, así como la definición de la calidad y estándares de atención. En este mismo sentido, Kerr

señala las estrategias que las universidades se verán obligadas a asumir en relación con el incremento de las instituciones privadas, las tendencias de descentralización, la imagen pública de las instituciones, la utilización racional de los recursos, así como una planeación y definición de metas a largo plazo para definir el futuro de las universidades.

### **Los sistemas de educación superior en el siglo XXI**

La etapa de masificación de los sistemas de educación superior estuvo acompañada de complejas contradicciones apuntadas en el apartado previo. El inicio del siglo añadió un nuevo reto a esta difícil coyuntura, la globalización que caracterizó el contexto social se perfiló como un nuevo factor de transformación de este ámbito educativo. Resulta pertinente referir el señalamiento de Clark (1983) respecto a la capacidad adaptativa de la universidad. En este sentido, de acuerdo con la llamada paradoja de Hesburgh la universidad constituye la institución más conservadora y al mismo tiempo responsable de mayores cambios en la historia de la humanidad. En el ámbito académico las universidades tienen la capacidad de añadir o sustraer campos de conocimiento sin afectar al resto, así la capacidad de adaptación de las instituciones surge en primera instancia en la diversificación o integración en su organización interna. En las formas internas de gobierno la universidad, como resultado de estos procesos adaptativos, nuevos niveles y escalafones, conformaron parte de la diversificación del trabajo académico en su relación con el contexto económico y político.

Barnett (2016) hace un importante señalamiento en el sentido de la dificultad de la aproximación analítica para la comprensión de la universidad en el presente siglo. Las instituciones de educación superior, caracterizadas como estructuras dinámicas y masivas enmarcadas en contextos nacionales y globales, dificultan su investigación; por otro lado, la exigencia de una mirada analítica que amplíe su alcance y permita comprender las interconexiones en ámbitos regionales, nacionales y globales existentes, en las redes de conocimiento, en los mercados laborales, en las corporaciones, e incluso en la participación de los servicios académicos en los mercados, y también en relación con la movilidad estudiantil. Resulta pertinente recuperar la distinción que presenta Barnett (2016) respecto a que la globalización debe considerarse como una fuerza vinculante que actúa sobre las universidades, ante la cual la internacionalización se convierte en una estrategia, resultado



de decisiones por parte de las instituciones en búsqueda de adaptación a las nuevas condiciones de globalización.

Al considerar la relación dialéctica que tiene la universidad con su entorno, en la era de la globalización, en la cual la información adquirió un papel central, la universidad se reconstituye en una nueva etapa de su desarrollo. Para Perkin (2006) la caracterización de la sociedad contemporánea, como de la información o el conocimiento, en la cual la aplicación del conocimiento de diferentes disciplinas científicas es esencial, demuestra el papel central que la universidad juega hoy en día. En forma coincidente Wittrok señala el papel de las universidades en su relación con el cambio social y económico. En este sentido, se destaca el vínculo entre el desarrollo de la educación superior y el crecimiento económico, en una correlación que se perfila con claridad desde la segunda mitad del siglo XX.

El vínculo de la universidad en el desarrollo económico es explorado en el estudio de Boulton y Lucas (2008), al señalar cómo la discusión respecto a la organización de la investigación que llevan a cabo las universidades está centrada en su vínculo con la función económica y social. El incremento en la inversión a este sector refiere a la argumentación central del papel de estas instituciones en la prosperidad económica como resultado de la innovación científica y tecnológica. El vínculo entre el desarrollo de la educación superior y el crecimiento económico es claro en las universidades en Estados Unidos, como refiere Kelley (2009) se atribuyó a las universidades la responsabilidad de ser fuentes de innovación para la industria, en un entorno de una economía globalizada, la generación y utilización de conocimiento crecientemente sofisticado se convirtió en una fuente de competitividad para las economías. Esta lógica, asumida por las políticas públicas, derivó en una progresiva participación de programas públicos dirigidos a la cooperación de las instituciones dedicadas a la investigación con los sectores productivos. La integración de las universidades a las economías de mercado es una tendencia vinculada al crecimiento económico.

Para Altbach (2006) la globalización se ha constituido como una fuerza central en la transformación social y de la educación superior, al referir los inevitables efectos económicos y tecnológicos para todas las naciones, destacando los procesos de masificación de la educación superior como efecto de esta fuerza. El desarrollo histórico de la universidad refleja su carácter como institución global desde sus inicios, en su evolución se presenta una

reconfiguración caracterizada por tensiones nacionales e internacionales, los procesos de reforma de sus maneras de organización en forma constante refieren a propuestas y modelos externos.

Reading (1996) hace un señalamiento importante al referir que la transferencia global de capital que realizan las corporaciones multinacionales y transnacionales conduce a la conformación de naciones centrales y periféricas. La relación entre el Estado y la universidad en este contexto se trastoca, en la medida en que el flujo global de capital se constituye en una fuerza externa que además de los Estados añade tensiones a la institución universitaria. En este sentido Altbach (2006) añade que este proceso genera una dinámica de naciones centrales y periféricas que genera desigualdades, en la medida en que los países centrales y los centros académicos concentran la producción y distribución de conocimiento. Como reflejo de este proceso se puede señalar el papel del idioma inglés como mecanismo de influencia de los centros de conocimiento. La creciente importancia del conocimiento como sustento de la creación de riqueza económica para las naciones, la educación superior y los nuevos retos representados por una creciente demanda para la expansión como resultado del énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida, así como, el continuo desarrollo de formación profesional. Por otra parte, surgen exigencias para el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos que se adapten a una creciente especialización. Y finalmente el papel de las universidades en la creación y difusión del conocimiento enfrenta una creciente comercialización y mercantilización de la educación superior, acompañada de una mayor movilidad internacional física y virtual.

Al profundizar en este proceso, Reading (2006) perfila otra consecuencia asociada a las tensiones que genera la globalización para las universidades, al argumentar que la expansión del capitalismo transnacional conduce a una erosión del referente cultural que conformó el contexto para la función de la universidad. Ante lo cual el papel de la educación en relación con la cultura se trastoca, de manera que se vuelve imperativo reformular la función de difusión y apropiación de la cultura de las universidades.

No obstante, el entorno cambiante en el cual se desenvuelven los sistemas de educación superior en el mundo globalizado y las características esenciales de las universidades mantienen su vigencia. Tal es la afirmación de Barnett (2016) al señalar que hoy en día el

sentido universal de las tareas esenciales de estas instituciones, en dos dimensiones básicas, por un lado, los esfuerzos dirigidos a la búsqueda del conocimiento, al ejercicio de la razón y del diálogo crítico, y en su relación con el entorno social, en lo que se denomina la esfera pública, el constante compromiso con la justicia social y la cultura.

### **Masificación de los sistemas de educación superior**

La masificación de los sistemas de educación superior constituyó una tendencia generalizada en el ámbito internacional. Como se refirió en el apartado anterior, el vínculo establecido entre la ampliación de la matrícula universitaria y el desarrollo económico constituyó un sustento básico de este impulso. Sumado a lo anterior, la confianza en las misiones asignadas al crecimiento de este nivel educativo respecto a la promoción de movilidad social y la incorporación de grupos sociales, anteriormente excluidos, como mecanismos del logro de sociedades más igualitarias, fueron los argumentos esgrimidos a favor de su constante aliento. El proceso de globalización, como factor de transformación de los sistemas de educación superior, trajo consigo una nueva etapa en su desarrollo que resultó en la reconsideración de los supuestos previos de la relación de la universidad con su entorno social y económico. El seguimiento por parte de instancias nacionales e internacionales, de la transformación y tensiones en esta nueva etapa, resultó una tarea fundamental para guiar su avance y constatar la vigencia de los presupuestos teóricos que lo impulsaron.

El análisis empírico en la presente investigación de la transformación de los sistemas de educación superior en su etapa de masificación, en un periodo que abarca el último cuarto del siglo XX y las primeras décadas del presente siglo, se sustenta en tres fuentes básicas de información. Como punto de partida para su análisis se destaca el documento *Higher education in developing countries, peril and promise* (2000) publicado por el Banco Mundial al inicio del presente siglo, el cual señalaba los logros alcanzados en el ámbito internacional respecto al crecimiento de los sistemas de educación superior. A partir del inicio del siglo XXI, el seguimiento del avance de esta tendencia de crecimiento de los sistemas de educación superior fue puntual. Se destaca la aportación de la OCDE en su documento anual *Education at a glance*, en el cual definió una serie de indicadores a los cuales dio continuidad a lo largo del siglo para constatar los avances logrados en este proceso de transformación. La consistencia metodológica de esta publicación anual permite contar con una información

comparable en el periodo analizado. Los indicadores de referencia considerados para la presente investigación son: a) el incremento de la matrícula total, b) la proporción de adultos con educación superior, c) la tasa de terminación, d) la participación por sexo, e) la incorporación al mercado laboral, y f) la matrícula por área de estudio. Estos indicadores permiten contar con una visión amplia de las tendencias de crecimiento y transformación de los sistemas en el ámbito internacional con el fin de contextualizar el desarrollo del sistema en nuestro país. En forma complementaria, la información estadística internacional de la UNESCO permite contrastar y ampliar la visión que aporta la OCDE, de la transformación experimentada por los sistemas educativos a partir de los indicadores de seguimiento del acceso, así como las formas de participación diferenciada.

A partir de estas fuentes de información es posible definir las siguientes tendencias de la transformación de los sistemas de educación superior en el ámbito internacional: a) crecimiento de la matrícula y b) participación diferenciada por factores de sexo, áreas de conocimiento e ingreso familiar.

A continuación, se presenta una síntesis de la información de las fuentes señaladas, agrupadas en torno a las tendencias identificadas para el análisis de la transformación de los sistemas de educación superior en su etapa de masificación, en relación con los presupuestos teóricos señalados en el apartado previo.

### ***Crecimiento de la matrícula***

En la aproximación a la ampliación de los sistemas educativos resulta pertinente recuperar, en primer lugar, la matrícula global al inicio del periodo analizado como referencia de su transformación. En 1975 la matrícula de educación superior global sumaba 40.2 millones de estudiantes concentrados en su mayoría (47%) en los países de mayores ingresos. En 1990 la matrícula global sumó 68.3 millones (The World Bank, 2000). En la visión del Banco Mundial se constata el convencimiento de la relación sustancial entre el impulso de la educación superior y del desarrollo económico, así como el creciente papel del conocimiento en las nuevas condiciones económicas del nuevo siglo. A partir de lo cual se promovió la ampliación de los sistemas de educación superior en el ámbito internacional, bajo las premisas básicas de los beneficios particulares derivadas de la posibilidad de mejorar las condiciones de la participación en los mercados laborales, sustentado en una lógica de

selección, con base en mérito individual, así como los beneficios públicos en las condiciones de competitividad económica (The World Bank, 2000). En el análisis del Banco Mundial, la expansión de la educación superior se consideraba la nueva frontera en el desarrollo educativo de muchos países; para el año 1995 esta institución calculó que en los países en desarrollo 47 millones de estudiantes se habían integrado a este nivel educativo, cifra que se consideró insuficiente para cubrir la demanda total.

En el año 2000, de acuerdo con el seguimiento de UNESCO (2006), la matrícula global de la educación superior alcanzó un total de 100 millones de alumnos. Para el ciclo 2014 se había duplicado y sumó 207 millones. Al considerar la asistencia escolar, para el grupo de edad entre 19 y 23 años, se constató su incremento de 19% a 34 % en el mismo periodo. No obstante, se registraron diferencias significativas entre países, como es el caso de los países de África Subsahariana donde se registró una tasa de asistencia del 8% comparada con la de Europa o América del norte de 75%.

De acuerdo con los indicadores para los países de la OCDE<sup>4</sup> al inicio del siglo se reportó que el promedio para los países de esta organización, del porcentaje de la población con formación universitaria, era de un 23% (OCDE, 2002). Este porcentaje tuvo una importante variación entre los países, entre 7% para los hombres en Portugal, hasta un 44% para mujeres en Canadá. El promedio de este indicador fue para los hombres de 23.3% y para las mujeres de 22.36%. El análisis de este indicador refiere poca homogeneidad entre los 30 países que conforman esta organización. Por otro lado, destaca que menos de la mitad de la población económicamente activa contaba con formación universitaria al inicio del siglo. Como complemento a esta cifra es posible mencionar que 26% de las personas en edad reglamentaria egresaban de la educación superior, y en promedio la tasa de deserción era del 30% en el primer año (OCDE, 2002). La tendencia de abandono escolar presenta diferencias notables entre países. Por ejemplo, en 2008 los datos disponibles de los países de la OCDE señalan que las tasas de egreso en países como Italia, Hungría, Nueva Zelanda y Estados

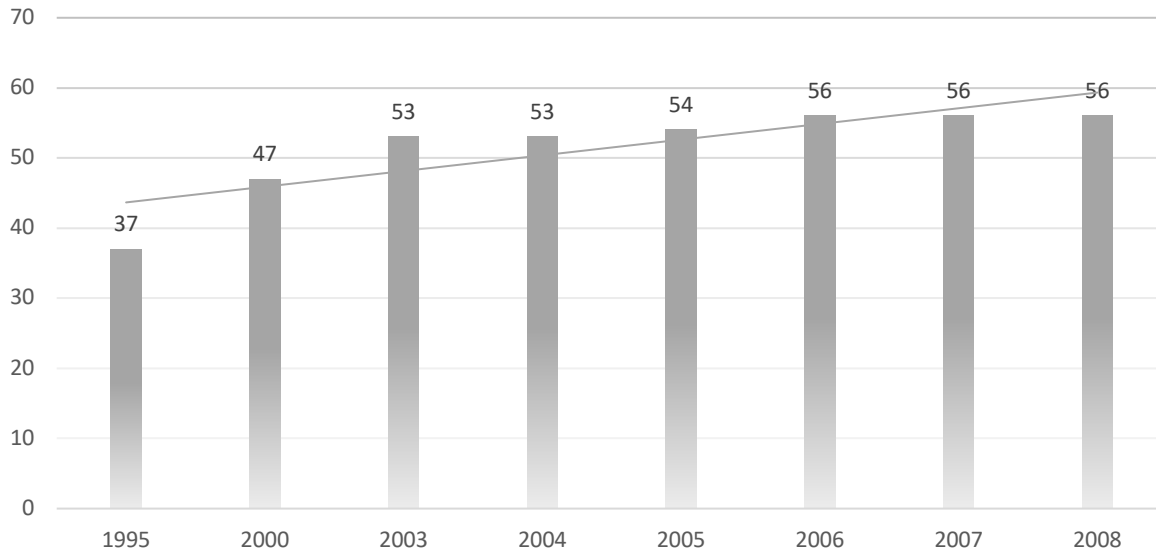
---

<sup>4</sup> Países miembros de la OCDE en 2002: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovaquia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos.

Unidos son cercanas al 60%, mientras que en países como Dinamarca, Reino Unido y la Federación Rusa es cercana al 80%. (OCDE, 2008).

### Figura 1

*Tasa de cobertura promedio de los países de la OCDE entre 1995 y 2008.*



Elaboración propia de datos OCDE 2010.

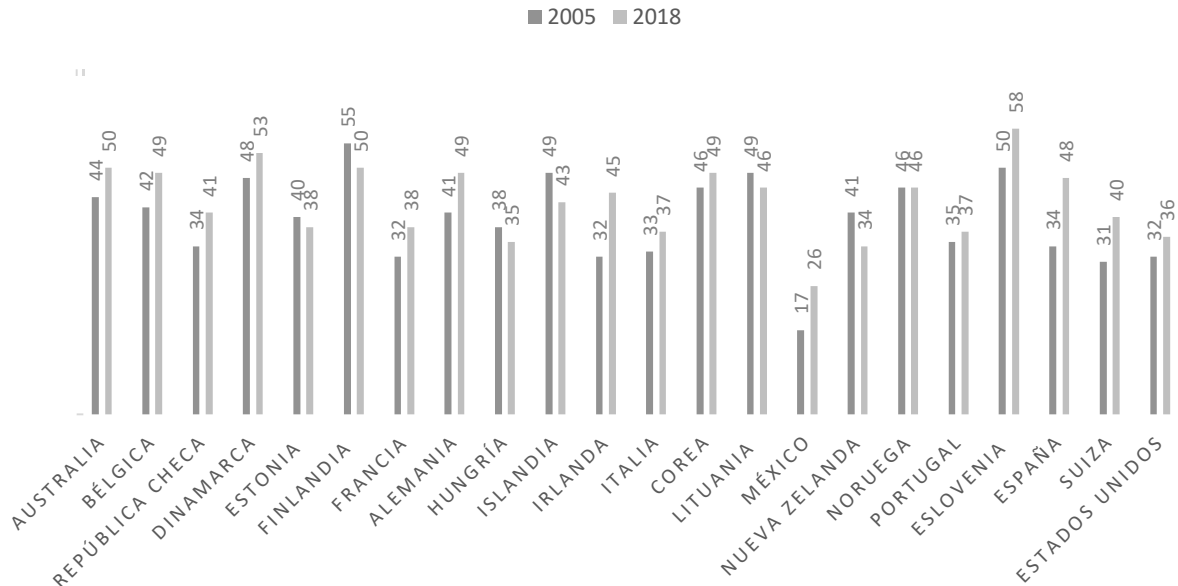
El seguimiento por parte de la OCDE de los sistemas de educación superior señaló que en 2005 la proporción de adultos entre 24 y 34 años con este nivel educativo, en 15 países, había alcanzado el 32% (OCDE, 2005). Al finalizar la primera década del siglo, la proporción de adultos con estudios superiores en el mismo grupo de edad se ubicó en 35%, la tasa de cobertura para el promedio de países fue de 56%, y la tasa de egreso había aumentado 21 puntos porcentuales (OCDE 2010).

Por otra parte, la tasa estimada de graduación para el promedio de los países fue de 38%, comparada con un 25.9% registrada en el año 2000 (OCDE, 2010). No obstante, el crecimiento registrado en el conjunto de países se señalaban importantes diferencias. Por ejemplo, en forma conjunta Japón y Estados Unidos agrupaban al 48% del total de egresados de este nivel educativo (OCDE 2010). De acuerdo con las tendencias de graduación registradas, en 2012 se estimó que en países como Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y el Reino Unido el 50% de población adulta contaba con estudios superiores, en tanto que en

países como Arabia Saudita, México y Turquía esta población representaría únicamente un 25% (OCDE, 2012).

## Figura 2

*Tasa de participación en educación superior para el grupo de edad entre 20 y 24 años.*



Elaboración propia de datos OCDE (2020).

El análisis del avance del crecimiento de la matrícula para la educación superior, al final de la segunda década del siglo, presenta para el promedio en los países de la OCDE una creciente escolaridad para los adultos jóvenes entre 25 y 34 años, quienes cuentan con más años de escolaridad que 10 años antes. El porcentaje para este grupo de edad que contaba con educación superior fue del 45%, porcentaje que en el grupo de edad entre 55 y 64 fue de 28%. No obstante, existen notables diferencias entre países, por ejemplo, este porcentaje para México es del 26% mientras que para Corea es del 70% (OCDE 2020).

El promedio de participación de adultos entre 20 y 24 años para los países de la OCDE se mantuvo en un promedio de 41%, con algunas excepciones como el caso de Grecia y Eslovenia que incrementaron esta tasa de participación a un 55%. Resulta notable entre los países de la OCDE el incremento en la tasa de graduación que se ubicó en un 79%.

Otros datos que permiten ampliar el panorama global de ampliación de los sistemas de educación superior son las tasas de egreso y absorción. En este sentido, las tasas de egreso

de este nivel educativo presentan profundas diferencias entre países, por ejemplo en Madagascar el 3% de la población en edad reglamentaria egresó, mientras que en Lituania<sup>5</sup> fue del 65% durante el ciclo 2014. Por su parte, la tasa de absorción en 53 países con información relevante, 92% de alumnos egresados del ciclo previo ingresaron a estudios superiores. No obstante, se presentan un rango muy amplio de diferencias al considerar que la tasa de absorción de Mongolia es del 43%, de Mali 61% y Polonia del 71% (UNESCO, 2016).

El seguimiento por parte de UNESCO (2018) refiere una evolución de la matrícula global en educación superior, que en 2015 representó 213 millones, en 2018 de 224 millones, equivalente a una tasa de cobertura global del 38%, con una variación desde 9% en países de menores recursos, hasta un 75% en países de ingresos mayores; y por último, los datos indican que en 2022 la matrícula global alcanzó 235 millones.

### ***Participación diferenciada***

El crecimiento sostenido de los sistemas de educación superior expresado en la ampliación de la matrícula global en las últimas décadas, en el tránsito a una etapa de masificación, estuvo acompañado de retos persistentes.

El análisis de la OCDE, Banco Mundial y UNESCO a lo largo del periodo analizado coinciden en señalar que las formas de diferenciación más destacadas son: la participación diferenciada entre hombres y mujeres, la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento y la incorporación de los grupos de población con menores ingresos.

Al inicio del siglo, los hombres tenían una participación mayoritaria en la matrícula de este nivel educativo (OCDE, 2002). No obstante, la proporción de mujeres aumentó en forma progresiva en los siguientes años. La creciente presencia en la matrícula de educación superior de las mujeres constituye una de las principales tendencias identificadas a lo largo del presente siglo.

---

<sup>5</sup> Países de la OCDE 2020: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido, Estados Unidos.



Durante el 2002, en la matrícula de la mitad de los países que conforman la OCDE, las mujeres tuvieron mayor participación; de los cuales Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda presentaron mayor diferencia en los porcentajes. De acuerdo con los datos de la OCDE, la tasa de graduación para la matrícula femenina comenzó a diferenciarse de la masculina. En 2010, entre los egresados de la educación superior, las mujeres tuvieron una tasa promedio de graduación del 46% comparada con una tasa del 30% para los varones (OCDE, 2010).

### Figura 3

*Población en educación superior países de la OCDE en 2002 por sexo*



Nota: Elaboración propia datos OCDE (2020)

Los datos de 2015 confirman la tendencia de la creciente participación de las mujeres en la matrícula universitaria. En este sentido, en el grupo de población entre 25 y 34 años, la proporción de mujeres con educación superior fue mayor que la de los hombres (46% y 35% respectivamente). La información permite constatar que en países como Letonia, Lituania y la Federación Rusa, una de cada dos mujeres cuenta con educación superior. Mientras que en Canadá dos de cada tres mujeres cuenta con un título universitario.

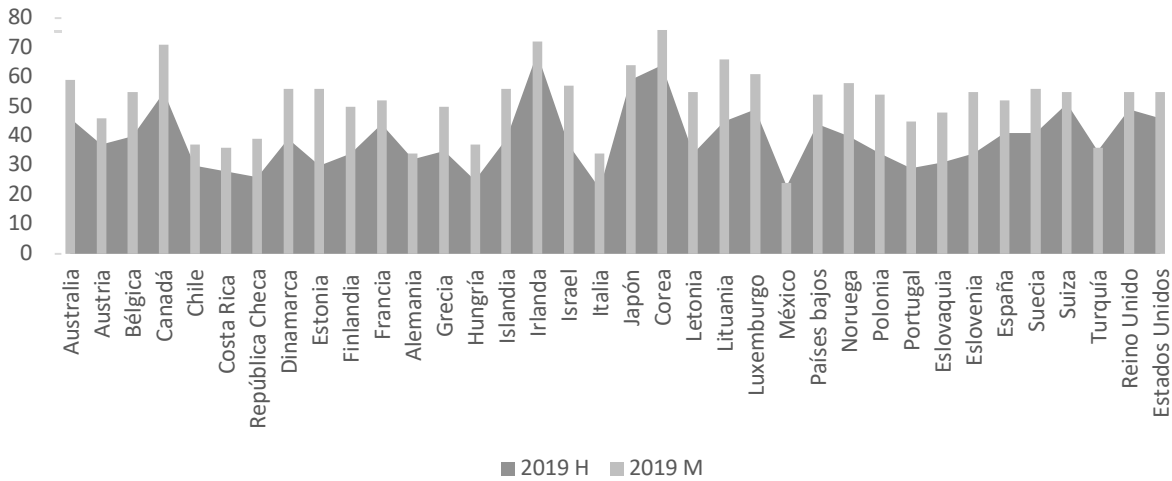
El constante incremento de la participación de las mujeres en la última década permitió a la OCDE afirmar que, en 2018 las mujeres representaron el 58% de los egresados de este nivel educativo, en promedio, en los países de la OCDE. Así, al finalizar la segunda década del siglo las mujeres, en la mayoría de los países de esta organización, tienen más probabilidad que los hombres de lograr un título universitario.

Es posible apreciar el crecimiento sostenido de la matrícula femenina en todos los países de la OCDE, no obstante, también debe señalarse la diferencia entre los países, como se muestra

en la tabla 6. En forma general en estos países las mujeres representaron en 2018 el 58% de los egresados.

**Figura 4**

*Participación de hombres y mujeres en la matrícula universitaria en países de la OCDE 2019.*

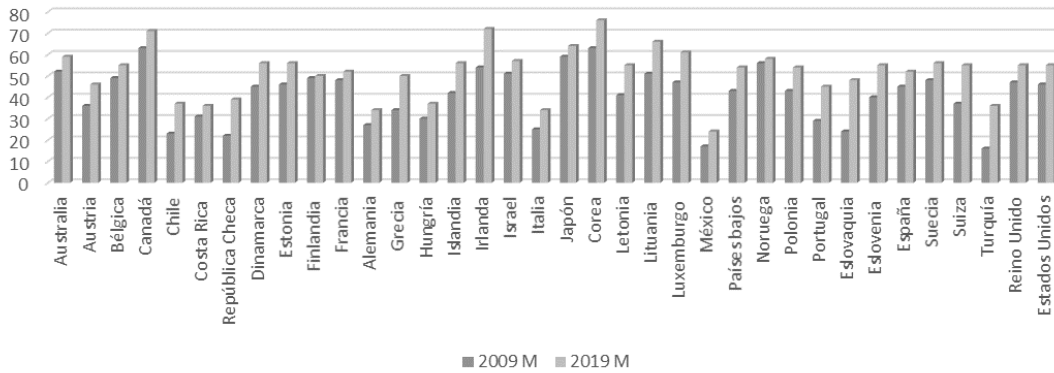


Nota: Elaboración propia de datos (OCDE, 2020).

Es posible apreciar el crecimiento sostenido de la matrícula femenina en todos los países de la OCDE, no obstante, también debe señalarse la diferencia entre los países, como se muestra en la tabla 6. En forma general en estos países las mujeres representaron en 2018 el 58% de los egresados.

**Figura 5**

*Incremento de la matrícula de mujeres 2009 y 2019 en países de la OCDE*



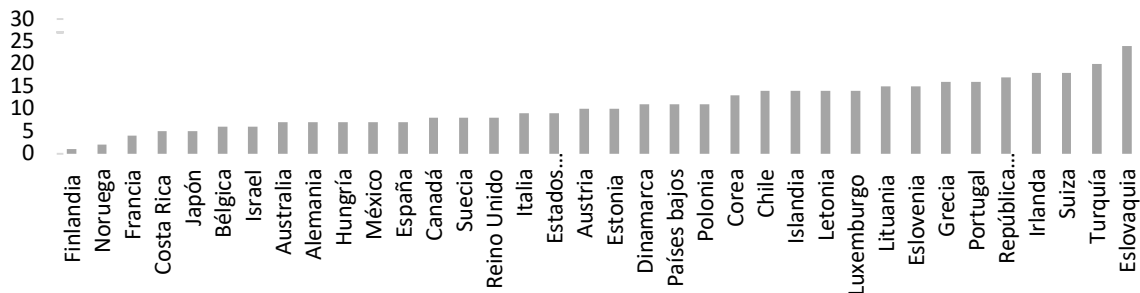
Nota: Elaboración propia de datos OCDE (2020).

La participación en la educación superior de las mujeres creció a lo largo del siglo a una tasa mayor que la de los hombres; esta tasa para las mujeres en el año 2000 fue de 19% y en 2020 fue del 43%, mientras que para los hombres en el mismo periodo fue de 19% y 37%. En 2020 en forma global de cada 100 hombres inscritos en educación superior se inscribieron 113 mujeres (UNESCO, 2022). De acuerdo con datos de la UNESCO (2016), las mayores diferencias entre hombres y mujeres se encuentran en la tasa de graduación. En este sentido, incluso en países donde la participación de hombres es mayor en la matrícula de ingreso, en el momento de egreso las mujeres tienen mayor presencia.

En 2014, las regiones del mundo donde la participación de la mujer seguía siendo menor que la de los hombres eran África del norte y occidental, el Pacífico y África subsahariana. La profundización de esta tendencia se reflejó en la creciente paridad de la participación en la matrícula global. En 2017 y 2020, UNESCO señaló que los países de África subsahariana fueron la única región del mundo donde la participación de la mujer fue menor. En tanto que en forma generalizada la participación de las mujeres superó a la de los hombres. La distribución de la matrícula de educación superior por áreas de conocimiento ha sido parte del seguimiento puntual, la función social asignada a este nivel educativo para la formación profesional e integración a los mercados laborales diversificó la oferta educativa. Por otra parte, la demanda para el incremento de innovación científica y tecnológica buscó propiciar las áreas científico-tecnológicas en la formación universitaria.

### Figura 6

*Crecimiento en puntos porcentuales matrícula mujeres 2009-2019 en países OCDE*



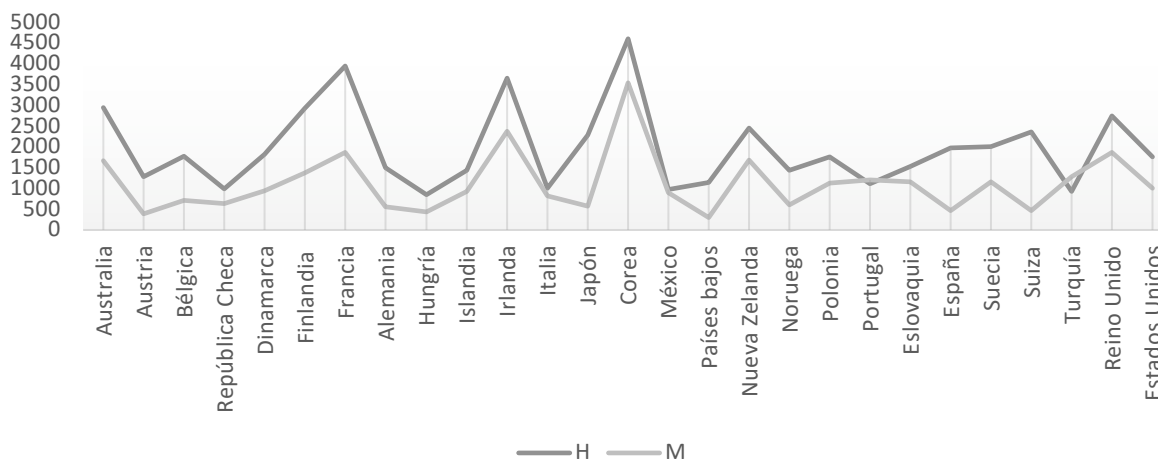
Nota: Elaboración propia de datos OCDE (2020).

En este sentido el seguimiento de la matrícula universitaria indica que al inicio del siglo (OCDE, 2002), uno de cada tres graduados de la educación superior obtenía un título en

ciencias sociales, negocios y leyes; siendo artes y humanidades la segunda área de estudios más solicitada.

### Figura 7

*Egresados de áreas científicas y matemáticas 2005 países de la OCDE*



Nota: Elaboración propia de datos OCDE (2005).

En 2013 la OCDE reportó que los graduados de las áreas de ciencia e ingeniería representaron menos de un cuarto del total. Mientras que uno de cada tres graduados se inclinó por las áreas de ciencias sociales, negocios y leyes. En 2020 esta tendencia continuó y como resultado entre los países de la OCDE el área de estudios que atrajo más jóvenes fue la correspondiente a negocios, administración y derecho.

Una creciente preocupación en el seguimiento de los sistemas de educación superior en forma global es la participación de las mujeres en áreas de conocimiento científico, matemáticas e ingeniería (STEM por sus siglas en inglés). Estas disciplinas en forma consistente, a lo largo de las últimas décadas, registran una mayor participación de hombres. En 2008 la matrícula femenina representaba el 54% de la matrícula en los países de la OCDE, no obstante, en forma predominante conformaban la matrícula de las disciplinas de salud, humanidades, artes y educación. Asimismo, las mujeres están representadas en forma importante en las áreas de ciencias sociales, negocios y leyes. Y en forma consistente con la tendencia identificada en años previos, las mujeres tienen menor representación en las disciplinas científicas (OCDE, 2008).

Durante 2015, en los países de la OCDE (2015), a pesar de que las mujeres representaron la mitad de los egresados, menos mujeres participan en las áreas científicas y de ingeniería. Esta tendencia resulta consistente con los datos globales reportados por UNESCO en 2017, al señalar que las mujeres se encuentran rezagadas en estas áreas de estudio. Como ejemplo de esta tendencia es posible mencionar los casos de Chile, Ghana y Suiza, donde las mujeres representan un cuarto de los egresados en ésta área. En contraste en Albania, Argelia y Túnez, las mujeres tienen mayor probabilidad de graduarse en estas disciplinas que los hombres (UNESCO, 2018). En 2020 las mujeres únicamente representaban el 30.5% de los investigadores a nivel mundial y el 41% de los estudiantes de las disciplinas de STEM, excepto en medicina donde representaron un 66% (UNESCO, 2022).

Una de las funciones sociales reconocidas en la teoría refiere a la promoción de la movilidad social en una etapa de masificación. Como parte del seguimiento, a lo largo de las últimas décadas de la transformación de los sistemas educativos y su contribución a este respecto, los estudios de la OCDE señalan en la primera década del siglo el porcentaje de la población estudiantil que ingresaba a la educación superior, cuyos padres no contaban con este nivel educativo. Al referir la movilidad intergeneracional en la publicación anual de la OCDE, en 2012 se señalaba que los jóvenes cuyos padres carecían de educación superior tenían menos probabilidad de completar sus estudios superiores. En promedio para los países de esta organización, si por lo menos uno de los padres contaba con educación superior, existía el doble de posibilidades de ingresar a este nivel educativo (OCDE, 2012).

La OCDE constató en su análisis que la oportunidad de ingresar a la educación superior era similar al considerar los grupos de población con diferentes años de escolaridad. Por lo cual, el vínculo asumido entre la escolaridad de los padres o uno de los padres y la de los hijos perdió presencia en los indicadores considerados para el avance de los sistemas educativos. En este sentido, en la medida en que el nivel educativo de la población adulta se incrementó, en forma generalizada, se constató que este indicador dejó de representar la movilidad social, por lo cual el seguimiento de esta temática se abordó a partir del incremento de los ingresos que obtuvieron los egresados de la educación universitaria (OCDE, 2015). En tanto que la participación de la población con menores ingresos familiares se convirtió en el indicador de referencia para la promoción de la igualdad en la educación superior.

El énfasis en la misión de profesionalización, en las disciplinas que demandan los mercados laborales y los beneficios particulares de la educación superior, es ampliamente documentado y demostrado en el seguimiento anual de la OCDE, en relación con los datos de empleabilidad de los egresados. En este respecto, se destaca la creciente probabilidad de empleo para los egresados en comparación con quienes carecen de este nivel educativo, así como el mayor nivel de ingreso mensual que logran. En promedio en los países de la OCDE, las tasas de empleo para los egresados de la educación superior son del 85%, comparada con un 61% de los adultos entre 25 y 34 años que solo cuentan con la educación media superior. Por otra parte, la diferencia en los ingresos para los adultos que ingresan a los mercados laborales con educación superior es progresiva a medida que permanecen en sus empleos, así para estos adultos tres años posteriores a la terminación de sus estudios el promedio de sus ingresos es 61% superior comparado con quienes carecen de este nivel de estudios, y la diferencia más destacada es con el grupo de edad de 45 y 54 años de edad que también cuentan con estudios universitarios (OCDE, 2020).

En una visión que otorga mayor peso a los beneficios sociales de la educación superior se encuentra la perspectiva de la UNESCO. Como ejemplo de lo cual se puede señalar el seguimiento de la participación de los grupos sociales en relación con su condición socioeconómica. En este sentido, el indicador que refiere este factor de diferenciación es el nivel de ingreso familiar de los estudiantes que participan y egresan de la educación superior. Al respecto se puede mencionar, en un panorama global, cómo en 76 países 20% de los adultos entre 25 y 29 años, con mayores recursos, había completado cuatro años de educación superior, en tanto que únicamente el 3% de los estudiantes de los adultos del mismo grupo de edad, con menores recursos, completan este ciclo educativo, y se constató gran disparidad entre países, por ejemplo, en Mongolia 72% del grupo de mayores recursos contaba con el ciclo de educación superior concluido (UNESCO, 2016). Los datos de 2020 permiten señalar que la brecha en la participación entre los más ricos y más pobres en algunos países alcanza hasta 60 puntos porcentuales, como el caso de Bolivia (1% para los más pobres, 66 % para los más ricos), Panamá (6% y 74%); en algunos países europeos la diferencia superó el 35% como los casos de Luxemburgo (23% y 73%), Portugal (43% y 90%) y España (46% y 88%). El promedio para los países de América Latina es una participación del 10% para los percentiles de ingresos más bajos y del 70% para los de mayor ingreso (UNESCO, 2022).

La participación diferenciada de los grupos sociales de menores ingresos se constituye en uno de los mayores retos en la etapa de masificación. Perkin (2006) subraya la paradoja que conforma esta problemática en la constatación de que en la mayoría de los países la ampliación del sistema de educación superior benefició a las clases medias y pertenecientes a los deciles de mayores recursos, quienes anteriormente ya tenían acceso a este nivel educativo. Al describir la participación de estudiantes de clases trabajadoras en países como Francia, Japón y Europa, y la resultante movilidad social generada para esta minoría, Perkin (2006) enfatiza la capacidad de transformación social de la educación superior como un instrumento de “ingeniería social”, al generar una sociedad profesional de alta selectividad en forma desigual de los grupos sociales.

Otro presupuesto teórico que ha sido discutido en el análisis de seguimiento ha sido la relación entre el desarrollo económico y el incremento en los niveles de escolaridad de la población, lo que dio origen a un debate en el seguimiento de los sistemas educativos al inicio del siglo. A este respecto, la OCDE determinó en su análisis la dificultad de definir indicadores específicos para una determinación causal, y concluyó que se carecía de suficiente evidencia para establecer una relación directa entre el incremento de la formación especializada de la población y el crecimiento económico, en la medida en que este indicador podría tener ciertas imprecisiones o referir al papel jugado por otras variables. La varianza en los índices de retorno del crecimiento del capital humano entre los diferentes países condujo a dar preferencia a los indicadores de beneficios particulares de la educación superior, sobre los indicadores sociales como los avances tecnológicos, así como el uso más eficiente de recursos naturales y físicos (OCDE, 2002).

La transformación del panorama de la educación superior en el mundo ha modificado los presupuestos teóricos que sustentaban su análisis al principio del siglo. Como se ha mencionado, factores asumidos previamente como el nivel de escolaridad de los padres, el vínculo con el desarrollo económico, se transformaron. La paridad de género, así como la inclusión de la población en los deciles menores de ingresos se perfilaron como metas y retos persistentes de la ampliación de los sistemas educativos. En esta tendencia, la consideración de la participación de personas con discapacidad y poblaciones migrantes se introdujo como factores adicionales de análisis en su seguimiento. En este respecto la UNESCO señala que

la proporción de adultos con discapacidad, de 25 años de edad, que han completado la educación superior es menos de la mitad al compararse con la población sin discapacidad, definida como una limitación en un dominio funcional que surge entre la capacidad intrínseca de las personas y los factores personales y contextuales. Por otra parte, de acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados la tasa de matriculación para los refugiados a nivel global es del 5%, cifra muy incierta al considerar que no se cuenta con suficiente información y en algunos casos estos estudiantes se registran como de intercambio internacional (UNESCO, 2022).

El análisis presentado, que partió de la definición de la universidad como una institución social trascendental en las sociedades contemporáneas, recorrió su evolución histórica y profundizó en las formas en que las dimensiones propuestas para su estudio, es decir, la producción de conocimiento, la vinculación con su contexto social y la dimensión política, dan cuenta de la forma en que la universidad respondió en las últimas décadas a los cambios del contexto en el cual se desenvuelve. Fue posible constatar el consenso identificado en el análisis, al considerar las aportaciones de autores como Fijoff (1996), Perkin (2006), Wittrok (1987) y Clark (1983) en relación con la forma en que los sistemas de educación superior se han modificado como resultado de su vínculo con el contexto social, en una constante contradicción entre estabilidad y cambio. Los procesos de masificación y globalización, en su interconexión, condujeron a que los sistemas de hoy en día presenten una mayor especialización, las instituciones que los conforman cuenten con arreglos institucionales de diferente índole en el cumplimiento de sus funciones, así como en su relación con los demás actores del ámbito educativo, político, cultural y social. En este sentido, la apreciación de Marginson, en relación con la creación de bienes sociales, resultó el eslabón necesario para establecer un claro enlace entre la universidad y su función social, vinculados en un proceso dialéctico de transformación de los sistemas de educación superior, en el cual destaca su proceso de expansión, acompañado de una creciente demanda para la incorporación de todos los grupos sociales. Como resultado es posible constatar persistentes formas de participación diferenciada, como se pudo demostrar a partir de la información cuantitativa incluida en este apartado.



#### **Capítulo 4. La educación superior en México**

La reconstrucción histórica de la evolución de las universidades y el surgimiento de la universidad moderna como fenómeno social, descritos previamente, dan cuenta del papel protagónico de la educación superior en todas las culturas y regiones del mundo. En México es posible rastrear los primeros antecedentes de la educación superior al siglo XVI. Desde entonces, en constante transformación, la educación superior adquirió su estructura y conformación actuales. En esta larga trayectoria histórica, se esbozan tres grandes etapas, se refiere un primer periodo histórico desde el siglo XVI hasta la fundación de la Universidad Nacional, una segunda etapa correspondiente a un periodo de consolidación hasta la década de 1970, y finalmente una etapa contemporánea hasta la actualidad (Casanova 2009, Ibarrola 1986).

En esta línea de pensamiento, Casanova (2009) señala cómo en México la educación superior ha sido un factor constante en la construcción social y cultural nacional, desde la fundación de la Real Universidad de México en el siglo XVI, la universidad ha ocupado un lugar central en la vida nacional, así es posible reconocer como las universidades del continente americano estuvieron inmersas en la configuración de la sociedad colonial. Este autor destaca el papel de la Real Universidad de México en la sociedad colonial, fundada por el decreto real en septiembre de 1551, apenas 30 años posteriores a la caída de México Tenochtitlán, que inició clases para los criollos y españoles en 1553.

A pesar de haber obtenido su reconocimiento hasta el siglo XVII, esta institución es el antecedente más sólido de la educación superior en nuestro país. En ella, como apunta Ibarrola (1986), a lo largo del siglo XVI se incorporaron las cátedras de Teología, Escrituras sagradas, Cánones, Decretos, Instituto y Leyes. También resulta pertinente señalar otras instituciones de la época como el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1537, que tuvo un papel destacado en la educación de la población indígena y en los grados superiores abarcó estudios filosóficos y literarios (Casanova, 2009, Ibarrola 1986).

Durante la colonia, en la Nueva España se adoptó una estructura de colegio europeo, que dificultaba la distinción entre estudios básicos y superiores. Bajo esta organización surgieron Colegios como el de San Juan de Letrán, Santa Ma. De Todos los Santos, San Pedro, San Pablo, San Nicolás, así como instituciones auspiciadas por los jesuitas. En este periodo

destaca el establecimiento de la Academia de las Nobles Artes de San Carlos y la Escuela de Minería, como ejemplos de centros laicos de enseñanza superior (Ibarrola, 1986).

La independencia dio lugar a un proceso histórico de conformación nacional. Así, el siglo XIX representó una transformación en la definición de la institución universitaria y su papel en la vida nacional. Al respecto Casanova (2009) refiere cómo en un contexto de lucha entre conservadores y liberales, el escenario de la educación superior sufrió importantes transformaciones, entre ellas la fundación de nuevas instituciones, como las universidades de Mérida y Chiapas o la clausura definitiva de la universidad colonial en 1865. Sin embargo, la tendencia más clara fue la constante creación de nuevas instituciones a lo largo del siglo XIX e inicio del XX. Estas nuevas entidades dedicadas a la formación de maestros, así como institutos literarios y científicos serían la base para la creación de nuevas universidades, como las de Jalisco, Puebla, Oaxaca y Chihuahua. En este periodo histórico, Ibarrola (1986) destaca dos aspectos de la transformación de este ámbito educativo, en primer lugar, el carácter específico de estas instituciones; y por otro lado, el inicio de la intervención explícita del Estado independiente en el control y administración de la educación en general. A lo largo de la primera mitad del siglo XX surgieron las instituciones universitarias que dieron forma al sistema de educación en nuestro país, como la Universidad Nacional de México, las universidades de Michoacán en 1917, Sinaloa en 1918, Yucatán 1922, San Luis Potosí en 1923, Guadalajara 1924, Nuevo León 1932, Puebla en 1937 y Sonora en 1942. Resulta importante señalar además la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936 durante el gobierno de Cárdenas (Casanova, 2009).

El periodo que comprende las décadas de 1940 y 1950 representó una etapa de modernización de la educación superior en México. Durante estos años da inicio una política pública específica para este nivel educativo que, por un lado, impulsó a la universidad nacional y, por otro, dio lugar al surgimiento de nuevas instituciones privadas entre las que se destaca el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, El Instituto Tecnológico Autónomo de México y la Universidad Iberoamericana (Casanova, 2009). La educación tecnológica tuvo un importante impulso en estas décadas, así es posible mencionar los institutos Tecnológicos regionales, que durante 12 años dependieron del Instituto Politécnico Nacional, ofrecieron carreras dentro del área de ingeniería industrial y ampliaron su oferta

educativa en tecnológicos industriales, agrícolas, forestales y pesqueros en toda la república. En esta década también se creó el Colegio de México, institución que ofrece únicamente estudios de posgrado (Ibarrola, 1986).

Al igual que en otras regiones del mundo, el movimiento estudiantil de 1968 representó un conflicto que reveló los límites políticos y económicos del sistema prevaleciente. En su análisis Casanova (2009) agrega cómo este movimiento evidenció la falta de representación democrática y de igualdad de oportunidades. Ante las demandas sociales expresadas en el movimiento estudiantil del 68, la respuesta por parte del gobierno fue un crecimiento en términos cuantitativos, que multiplicó la matrícula y diversificó la oferta educativa como resultado de la promoción de instituciones alternativas y modalidades innovadoras en este nivel educativo. En este sentido Ibarrola (1986) subraya cómo, por parte del gobierno federal, se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, se dio impulso financiero a las universidades estatales y a la creación de nuevos institutos tecnológicos en la república. Además, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional, destinada a dar estudios de licenciatura a los normalistas. En una visión de la universidad nacional, la reforma universitaria de la UNAM, posterior al movimiento estudiantil del 68, marcó un parteaguas en la vida institucional. Al respecto Casanova (2009) señala cómo la reforma universitaria iniciada a partir de 1970, en el rectorado de Pablo González Casanova, se caracterizó por su carácter integral y democrático, que abarcó tres aspectos principales la reforma académica, de gobierno y de administración. Entre los resultados de esta reforma se destaca la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Sistema de Universidad Abierta, y la creación de cinco nuevos campus en la zona metropolitana, a través de la figura organizativa de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

La década de los años ochenta y noventa representó una fase importante de transformación en la cual se produjo una progresiva articulación entre la educación superior y su entorno político y económico. En este sentido, Casanova (2009) subraya la forma en que la política educativa se compaginó con la política pública de modernización y racionalización de la administración pública, bajo una lógica de eficiencia y calidad, en la administración de las instituciones públicas; esta racionalización, en algunos casos, se impuso sobre la lógica académica de gestión universitaria. La irrupción de este nuevo modelo económico, que se

conjuntó con el proceso de globalización de la economía internacional, implicó para la educación superior en México una nueva exigencia en términos de retos del conocimiento, proceso de gestión, enseñanza y aprendizaje, incorporación de nuevas tecnologías, así como un nuevo marco de actuación para las instituciones.

En el periodo, que comprende la década de los noventa hasta el 2010, es posible señalar que el sistema de educación superior en nuestro país se transformó radicalmente. Por una parte, ante la creciente demanda social de acceso a este nivel educativo, y por otra, la implementación del nuevo modelo que priorizó los mecanismos de evaluación y eficiencia administrativa, la matrícula universitaria tuvo un crecimiento sostenido; proceso que estuvo acompañado de una creciente complejidad del sistema al agrupar diferentes modalidades y niveles de estudios, instituciones con sostenimiento público y privado, en un entorno de conducción centralizada por parte del Estado que impuso una racionalidad técnica en las funciones sustantivas de la educación superior de docencia e investigación y docencia (Casanova y López, 2013).

Al finalizar la primera década del siglo, la educación superior enfrenta un contexto social de creciente complejidad, caracterizado por cinco importantes retos, Casanova (2009 y 2013): a) México debe integrarse al reto global, en una articulación de las dimensiones locales y globales, b) como criterio articulador del conocimiento, las instituciones que tienen a su cargo la producción y difusión adquieren un papel protagónico, c) el financiamiento de la educación superior es un factor determinante en su promoción, d) la construcción democrática requiere de instituciones sólidas que otorguen certeza a los esfuerzos educativos, y e) la desigualdad social es uno de los principales retos para el país. Por ello se perfila un escenario en el cual los resultados en el desarrollo de la educación superior son caracterizados como paradójicos. Y su transformación está determinada por las decisiones en torno a cinco dimensiones básicas. En primer lugar, respecto a la ampliación de la matrícula, ya que a pesar de que el crecimiento de la educación superior se perfila como su rasgo más distintivo, ha resultado en un esfuerzo insuficiente. Por otro lado, los mecanismos de aseguramiento de calidad deberán incorporar mayor consistencia en relación con la evaluación y acreditación. A continuación, la dimensión de coordinación y gobernanza será determinante para la distribución de atributos y competencias. Además, la racionalidad académica será trascendental en la

asimilación de las demandas de diferentes sectores sociales. Por último, la participación de la educación superior particular de calidad será esencial en la atención a la creciente demanda.

### **Estructura de la educación superior**

En la presente aproximación analítica resulta pertinente recuperar la puntualización que hace Ibarrola (1986) en su estudio, junto a Mendoza (2018) reafirma, respecto a la denominación en nuestro país del sistema de educación superior, que la legislación nacional refiere a la educación superior como uno de los tres tipos o niveles educativos junto con la educación preescolar y básica, integrada por las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía. De manera que este conjunto de instituciones difícilmente puede integrarse bajo el concepto de sistema al carecer de un criterio unificador.

Por otra parte, la propuesta de Clark (1983) aporta elementos adicionales en la comprensión de la educación superior en nuestro país. La clasificación elaborada por el autor, respecto a su diferenciación vertical y horizontal, permite ubicar en primer lugar este nivel educativo en una organización jerárquica vertical, que exige el grado previo para el ingreso y, por otro lado, el ingreso directo a la formación disciplinaria especializada, sin ofrecer una formación general previa. En cuanto a la organización horizontal, Clark refiere cuatro formas que pueden asumir los sistemas, así es posible señalar aquellos con un único sector de instituciones de sostenimiento público, sistemas con varios sectores que dependen de la administración pública, sistemas de varios sectores dependientes de diferentes subsistemas públicos, y finalmente varios sectores con sostenimiento público y particular. Bajo esta clasificación, el caso de México corresponde a la categoría de múltiples sectores con varias formas de sostenimiento; se trata de una organización que incluye los ámbitos federales que se presenta en forma generalizada en el caso de América Latina, región en la cual los países que la componen tienen una organización política federal y estatal, en los cuales las instituciones educativas tienen como primer nivel de dirección al gobierno federal, no obstante, los gobiernos estatales cuentan con sistemas universitarios propios.

El análisis de Clark (1983) profundiza en la forma de control y dirección de los sistemas de educación superior, al distinguir el caso de México en referencia con la forma de dirección del sistema por parte de las autoridades federales. Al respecto, el autor subraya la complicada organización interna de las autoridades educativas y la falta de coordinación entre las diferentes dependencias que tienen a su cargo la administración de las instituciones; este sistema de control, por parte de una autoridad federal centralizada, está sustentado en la negociación y asignación presupuestal bajo procedimientos preestablecidos. Esta visión es compartida por el análisis de Mendoza (2018), quien señala cómo desde el punto de vista normativo la educación superior no integra un sistema, en la medida en que sus reglas y procesos carecen de una dirección única. En cambio se trata de un conjunto atomizado de instituciones regido por diversas disposiciones normativas y unidades administrativas. Por su parte Casanova (2006) complementa esta perspectiva al señalar la dificultad que existe para la coordinación de las instituciones. En ella intervienen actores públicos, entre los cuales se encuentran los diferentes órganos de la administración pública, el poder legislativo, así como las entidades de mediación entre la administración pública y las instituciones; por otro lado señala el papel que juegan los actores internos, como es el caso de las autoridades institucionales, académicos y estudiantes. La integración de los diferentes actores resulta en una compleja articulación y organización de las instituciones que componen este nivel educativo.

En su amplio estudio y clasificación de los sistemas de educación superior en el mundo, Clark (1983) detalla cómo en 1970 la educación superior en México estaba integrada por 200 instituciones distribuidas en los estados, el Distrito Federal y la zona metropolitana. La matrícula universitaria se encontraba concentrada en un 40% en la UNAM, por otra parte, 40 de estas instituciones se concentraban en el Distrito Federal. Y destaca de manera particular el papel que la universidad nacional jugaba en el sistema en general, resultado de su influencia y preponderancia.

Hoy en día la SEP reconoce 5,794 instituciones de educación superior en las 32 entidades del país (SEP, 2021). El conjunto de instituciones de educación superior se distribuyen en tres programas educativos: técnico superior universitario (TSU), licenciatura universitaria y tecnológica y licenciatura en educación normal (Mendoza, 2018).

### **Tendencias de crecimiento**

El inicio del siglo corresponde a la etapa más clara en la masificación de la educación superior en México. En el análisis de este proceso se destacan tres amplias dimensiones. En primer lugar, el crecimiento sostenido de la matrícula, además, el creciente acceso de grupos sociales previamente excluidos, y finalmente la atención hacia la diferenciación regional (Tuirán, 2017, Mendoza 2018). A continuación, se presenta una síntesis de los principales indicadores de esta etapa en la educación superior con base en los anuarios estadísticos elaborados por la ANUIES, correspondientes a los ciclos escolares 2010-2011 y hasta el ciclo 2022-2023. En este sentido, los datos que se presentan a continuación otorgan un importante contexto para la presente investigación, al dar mayor concreción a las tendencias de desarrollo descritas previamente.

El crecimiento sostenido de la matrícula en educación superior en las últimas dos décadas constituye el rasgo más sobresaliente en la transformación de este nivel educativo en nuestro país, en coincidencia con la tendencia internacional descrita anteriormente. Las instituciones de educación superior existentes ampliaron su capacidad de atención a un mayor número de estudiantes. Aunado a lo anterior, la creación de nuevas instituciones complementó esta tendencia.

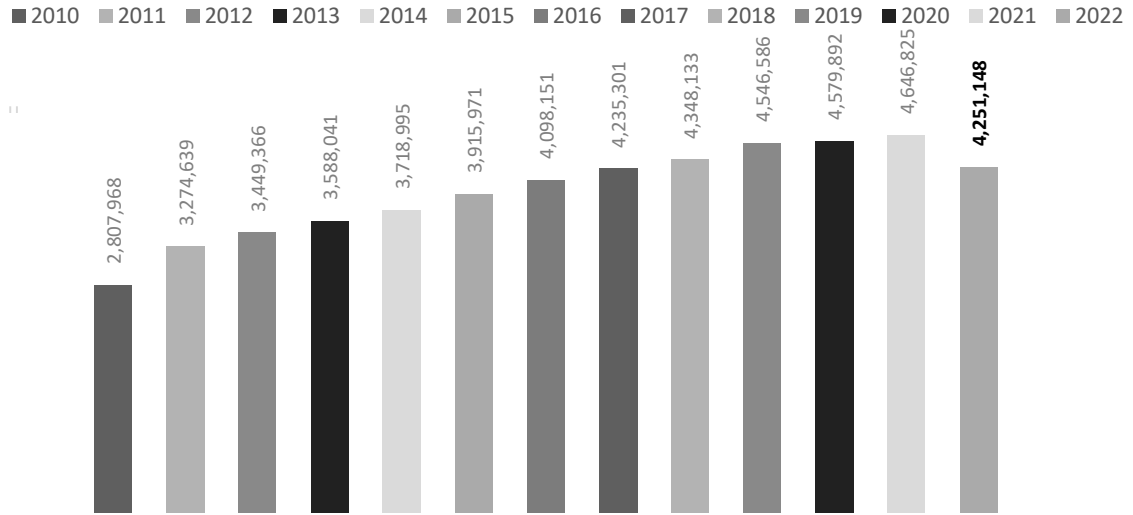
Las instituciones que pertenecen a este nivel educativo ofrecen programas de licenciatura universitaria y tecnológica, licenciatura en educación normal o programas de técnico superior, con sostenimiento particular y público, en modalidad escolarizada y no escolarizada.

A nivel nacional, al comparar la matrícula combinada del conjunto de instituciones que ofrecen los programas mencionados, es posible apreciar cómo al inicio del periodo la matrícula incluía 2.8 millones de alumnos, lo que representó una cobertura bruta del 30.9%. En el ciclo 2021-2022 la matrícula incluyó a 4.6 millones de alumnos que representaron una tasa de cobertura del 42.5%. A pesar del crecimiento constante, a lo largo del periodo analizado, es posible constatar un cambio en esta tendencia al observar una disminución en la matrícula total durante el ciclo escolar 2022-2023. Destaca la diferenciación de las distintas modalidades escolares, al identificarse una reducción en la matrícula de la licenciatura

universitaria, tanto con sostenimiento público como particular. En tanto que la educación en licenciatura normal y técnico superior mantuvieron la tendencia de crecimiento.

### Figura 8

*Matrícula instituciones de educación superior ciclos 2011-2012 al 2022-2023*



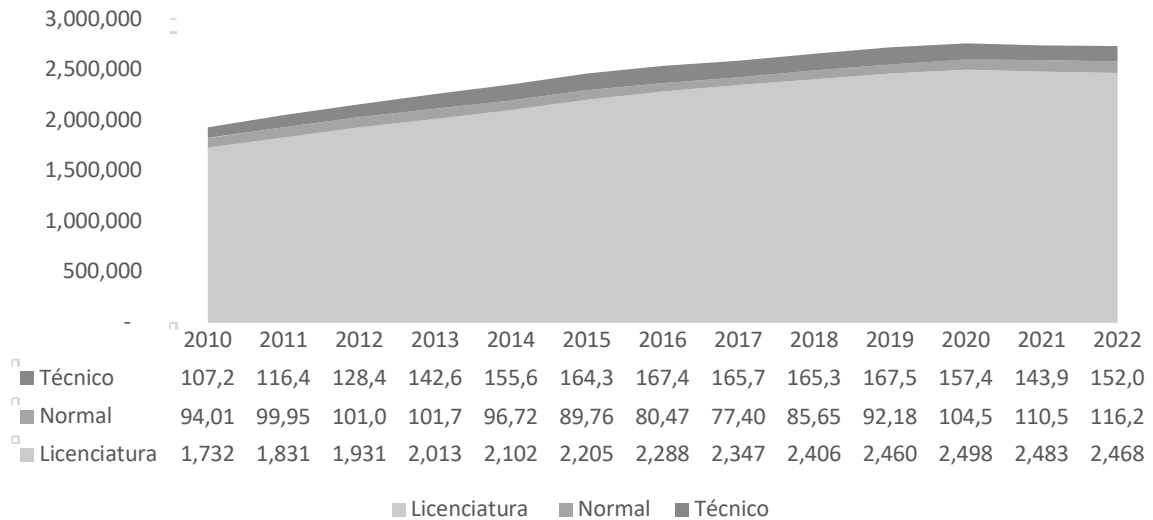
Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

Al desglosar el comportamiento y composición de la matrícula en los últimos 10 años del total de la matrícula particular, la que corresponde a la modalidad escolarizada particular tuvo una disminución en su participación en el total al disminuir su participación del 26.99%, en el ciclo escolar 2011-2012, a un 22.12% en el ciclo escolar 2021-2022.

- En lo que respecta a la matrícula correspondiente a la modalidad no escolarizada con sostenimiento particular, en el ciclo 2021-2022 representó un 11.2%, en tanto que la matrícula pública en esta modalidad únicamente 7.8%.

A lo largo del periodo analizado, la matrícula desglosada por modalidad con sostenimiento público (Figura 9) da cuenta de la complejidad y diversificación de este nivel educativo, en el cual el incremento en la matrícula resulta la tendencia general. Cabe señalar la preferencia de la matrícula hacia las licenciaturas universitarias, cuya disminución en el último ciclo escolar reportado debe ser evaluado en su carácter coyuntural o de mayor alcance.

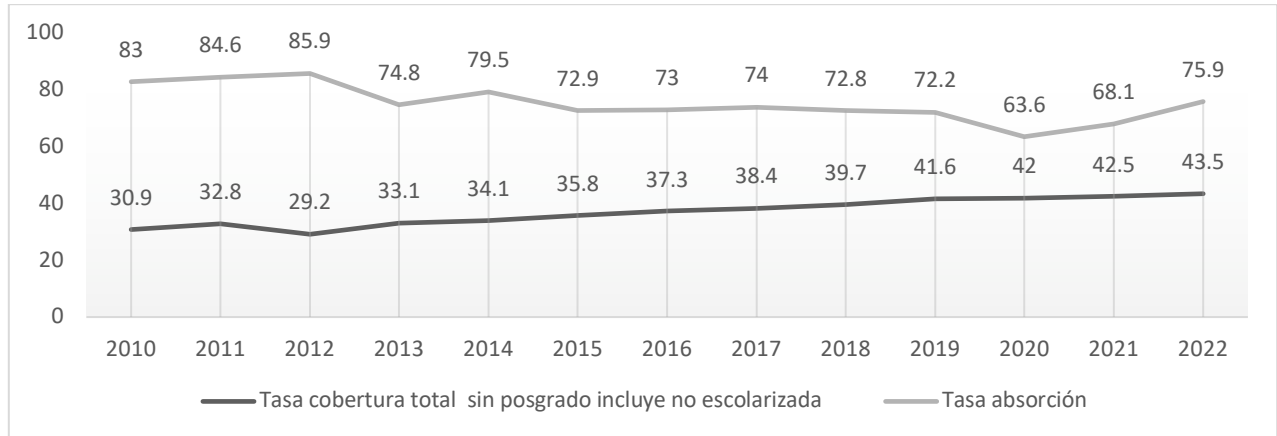


**Figura 9***Matrícula total por modalidad con sostenimiento público*

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

El incremento anual en el número de alumnos inscritos en este nivel educativo, en los últimos 11 años, se refleja en el incremento anual de la tasa de cobertura para este nivel educativo, el cual en los últimos tres años tuvo un ritmo de crecimiento menor. Por otra parte, en el periodo analizado la tasa de absorción de este nivel educativo muestra una disminución constante, la cual no ha recuperado su nivel máximo alcanzado en el ciclo escolar 2010-2011, a pesar de mostrar una leve recuperación en el ciclo escolar 2020-2021 de cinco puntos porcentuales.

Las diferencias presentadas en las tasas de cobertura y de absorción muestran que, no obstante, el crecimiento de la matrícula, la falta de acceso para un porcentaje de la población que concluye el ciclo previo de educación media superior persiste, e incluso se ha incrementado, como muestra la disminución de la tasa de absorción. Así en el último ciclo escolar del periodo analizado los datos oficiales reportados por las autoridades educativas (SEP, 2023) dan cuenta de un aumento de cobertura y de absorción de este nivel educativo, a pesar los datos reportados por ANUIES del comportamiento de la matrícula para el mismo ciclo escolar.

**Figura 10***Comparativo de la tasa de cobertura bruta y tasa de absorción*

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

Como se aprecia en la Figura 11 la tasa de crecimiento para la matrícula, en el periodo que comprende los últimos once ciclos escolares, permite apreciar que la tasa de crecimiento de la matrícula con sostenimiento público y privado tiene un comportamiento diferenciado. En el ciclo escolar 2020-2021, correspondiente al ciclo escolar registrado durante la pandemia por COVID-19, se observó el inicio de una tendencia de reducción en la matrícula, especialmente en la matrícula con sostenimiento particular; en lo que refiere a la matrícula con sostenimiento público su disminución se registró en los siguientes dos ciclos escolares en forma progresiva. En lo que se refiere al último ciclo escolar analizado despunta la recuperación de la matrícula con sostenimiento particular, en tanto que la matrícula con sostenimiento público continuó su reducción.

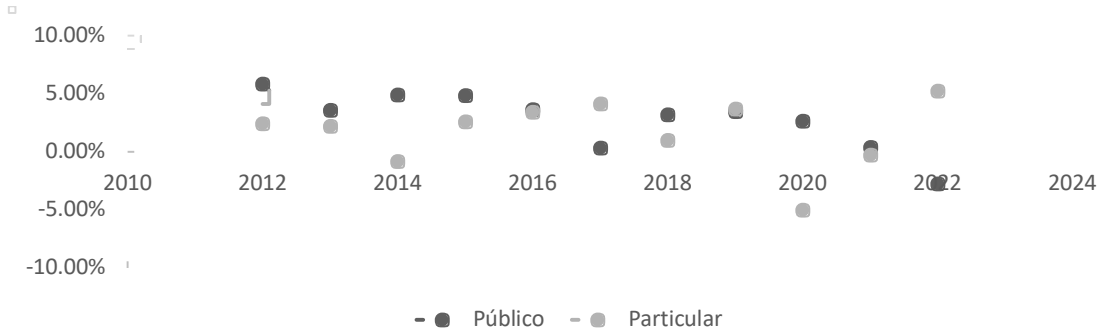
Al considerar la composición de la matrícula por tipo de sostenimiento y tipo de programa es posible apreciar que en la matrícula pública escolarizada los programas de licenciatura universitaria representan el 91% del total, en tanto que las instituciones de sostenimiento particular reportan un 98% de participación en los mismos programas. En la composición de la matrícula pública los programas de licenciatura en educación normal y técnico universitario en el periodo analizado han mantenido una presencia constante.

En tanto que la matrícula con sostenimiento particular en el periodo de análisis presenta una mayor concentración hacia los programas de licenciatura universitaria, como se aprecia en la Figura 12. La preferencia en la matrícula por los programas de licenciatura universitaria

muestra una clara tendencia, destacando así la participación marginal de los programas de formación técnica.

**Figura 11**

*Crecimiento de matrícula pública y particular*

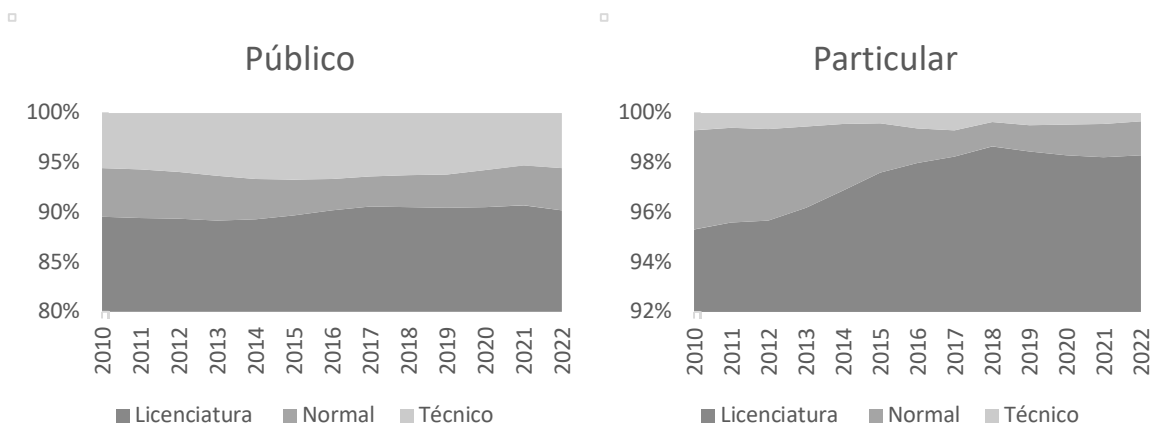


Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

El crecimiento de la matrícula en educación superior analizado de acuerdo con las modalidades, programas y formas de sostenimiento, permite contar con un amplio contexto de referencia para profundizar en el análisis de las formas de participación diferenciada, que a su vez constituye una de las problemáticas persistentes en este nivel educativo.

**Figura 12**

*Comparativo de la composición de la matrícula por tipo de sostenimiento y modalidad*



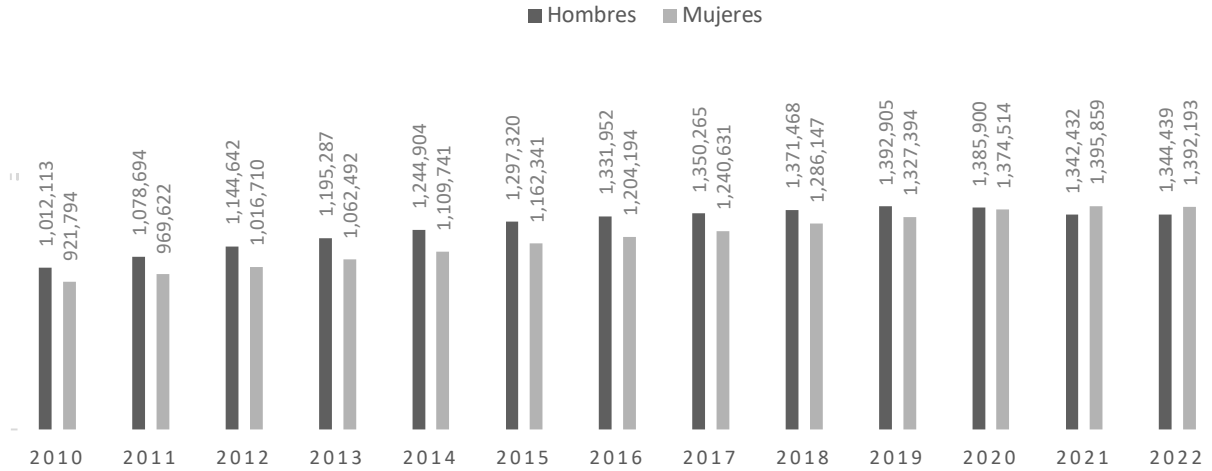
Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

### **Participación diferenciada**

Al profundizar en el análisis de la población escolar en la educación superior resulta particularmente pertinente recuperar el debate sobre la misión de la universidad en la sociedad contemporánea, presentado por Casanova (2007), para enmarcar las tendencias de transformación de la población en este nivel educativo, a lo largo de los últimos 15 años del presente siglo. A este respecto, cabe señalar que la educación superior se desempeña ante dos grandes tendencias, el cumplimiento de su misión tradicional dirigida a la creación y preservación del conocimiento puesto al servicio de la sociedad; y por otro lado, crecientes demandas sociales provenientes del aparato productivo, así como de promoción de la movilidad social asociada con el aumento de ingresos ,resultado de la formación especializada y en consecuencia la obtención de mejores posiciones en el mercado laboral. Esta argumentación sustenta así la exigencia a la educación superior para la creciente diversificación en el origen socioeconómico de su población, en la representación de los diferentes grupos sociales. A pesar de que esta consideración se encuentra cuestionada por la amplia evidencia de la vinculación entre la posición social del hogar de origen de los jóvenes y sus trayectorias escolares, como puntualiza Mendoza (2017).

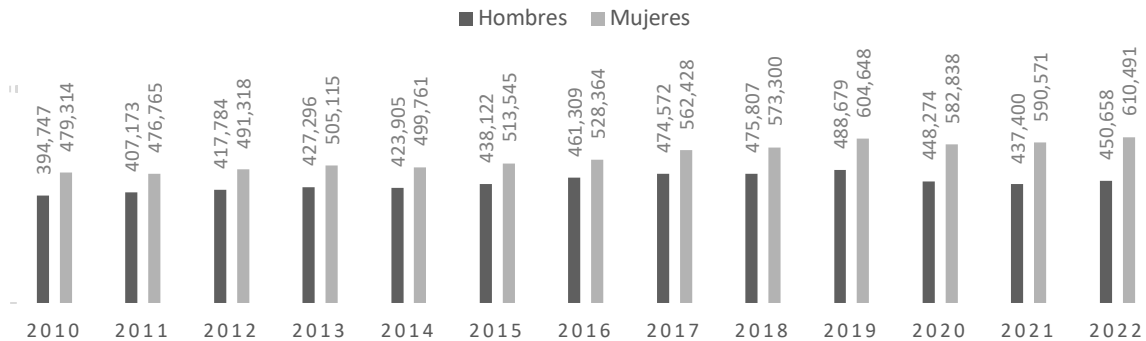
A continuación, se presentan otras formas de participación diferenciada identificadas en el ámbito internacional y que también se encuentran presentes en nuestro país, las cuales en su conjunto constituyen evidencia del reto persistente de lograr mayor justicia educativa en este nivel. Una forma de participación diferenciada, que ha sido abordada en forma clara en las políticas educativas, refiere a las exclusiones por género. El análisis de la participación de las mujeres en la matrícula permite constatar que en la última década se ha reducido la brecha existente y hoy en día la participación de las mujeres supera a la de los hombres.

Es posible reconocer que la participación de las mujeres en la matrícula se incrementó en forma constante y en el ciclo 2021-2022 superó la participación de los hombres. No obstante, esta clara tendencia en la matrícula pública, en la matrícula de sostenimiento particular, las mujeres han tenido una presencia mayoritaria desde el ciclo 2010.

**Figura 13***Participación por sexo en la matrícula con sostenimiento público*

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

Los datos correspondientes al ciclo escolar 2022-2023 dan cuenta de un cambio en la tendencia previa de participación de ambos sexos de acuerdo con el tipo de sostenimiento. En este sentido, la matrícula femenina en el ciclo escolar señalado muestra una reducción, en tanto que en el sector público muestra un incremento importante.

**Figura 14***Participación por sexo en la matrícula con sostenimiento particular*

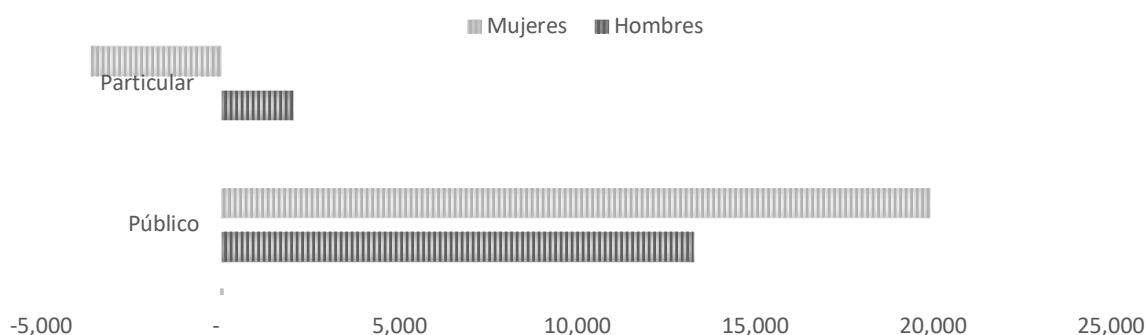
Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

La matrícula femenina en la población total da cuenta de una participación que tiende a superar a la matrícula de varones. No obstante, al analizar la distribución de la matrícula por

área de conocimiento es posible subrayar que la participación no tiene la misma distribución en todas las áreas. La comparación de los datos de la matrícula de hombres y mujeres, al inicio y fin del periodo considerado de la matrícula pública escolarizada, conducen a afirmar que las tendencias de diferenciación por sexo muestran una reducción general de las brechas entre hombres y mujeres.

### Figura 15

*Participación de hombres y mujeres en ciclo escolar 2022-2023 respecto a ciclo previo*



Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

La participación de otros grupos considerados vulnerables también ha aumentado su presencia en la matrícula universitaria, como es el caso de las personas con discapacidad o las personas hablantes de alguna lengua indígena. No obstante, ambos grupos representan una minoría en la matrícula total. Las personas con discapacidad representaron el 1.89% del total; en tanto que las personas hablantes de lengua indígena un 1.9% (ANUIES). Desde el inicio del siglo es posible identificar una preocupación por parte de las administraciones federales para atender esta situación de marginación. En este sentido, como señalan Alcántara y Navarrete (2014) la participación de los jóvenes de grupos marginados “enfrentan obstáculos de acceso, permanencia y graduación en las instituciones de educación superior” (p. 12). Los autores subrayan que asisten a este nivel “únicamente 11 y 3% de quienes habitan en sectores rurales y urbanos pobres, respectivamente; y apenas 1% de quienes pertenecen a grupos indígenas” (p.16). Por otra parte, en este mismo estudio destaca el señalamiento en el sentido de que la “educación superior se constituye como un bastión para el combate a la pobreza. Sin educación, los grupos vulnerables se ven impedidos de incorporarse a las

demandas de la sociedad del conocimiento y con ello entran en una espiral de reproducción de la pobreza” (p. 16). En otro estudio Alcántara y Navarrete (2014), al abordar esta problemática con un énfasis particular en la población hablante de lenguas indígenas, concluyen que a pesar del auge en estos programas de intervención “en busca de una política de equidad y cohesión social, sin embargo, el porcentaje de los indígenas que ingresa a la educación no ha sido significativo” (p. 56). Así las cifras reportadas para los ciclos más recientes dan cuenta de la permanencia de esta tendencia.

### Figura 16

*Personas con discapacidad y hablantes de lenguas indígenas (HLI) en la matrícula con sostenimiento público por sexo*



Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

A pesar de que se cuenta con información limitada es posible reconocer que en ambos grupos la tendencia de participación mayoritaria de los hombres comenzó a revertirse desde el ciclo escolar 2017-2018 en la matrícula correspondiente a instituciones con sostenimiento público. En el estudio regional de Valenzuela y Yañez (2022) se señala que la tasa de egreso de la

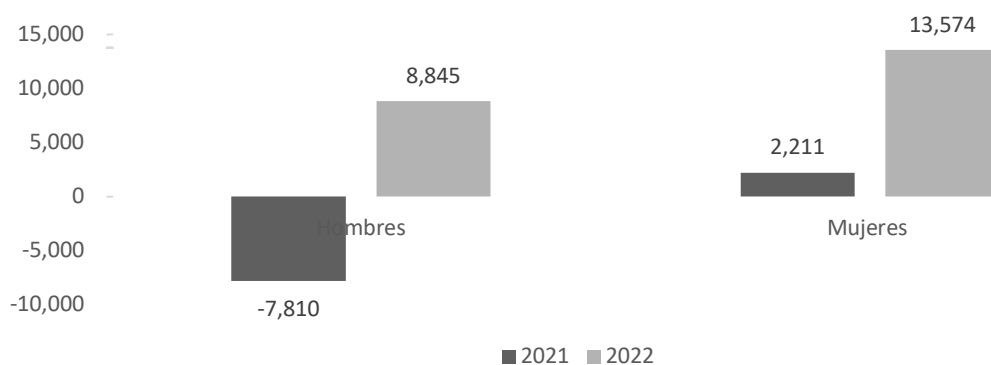
educación superior, para este grupo de población, es la mitad de la tasa correspondiente a la población que no es hablante de lengua indígena.

Se destaca el área de ciencias naturales exactas y de la computación, en donde la participación de los hombres aumentó en un 10.2%. Por otra parte, las áreas de salud y ciencias sociales y administración o educación, la variación de la participación de los hombres se mantuvo relativamente estable a lo largo del periodo analizado. Mientras que, en las áreas de servicios, agronomía y veterinaria, el incremento de la participación de las mujeres fue mayor.

Al considerar la matrícula pública escolarizada y contrastar dos áreas de conocimiento, como es el caso de las ciencias sociales (CS) con el área de ciencias naturales exactas y de la computación (CNEC), es posible apreciar que la participación por sexo tiene un comportamiento diferenciado.

### Figura 17

*Incremento matrícula últimos ciclos escolares*



Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

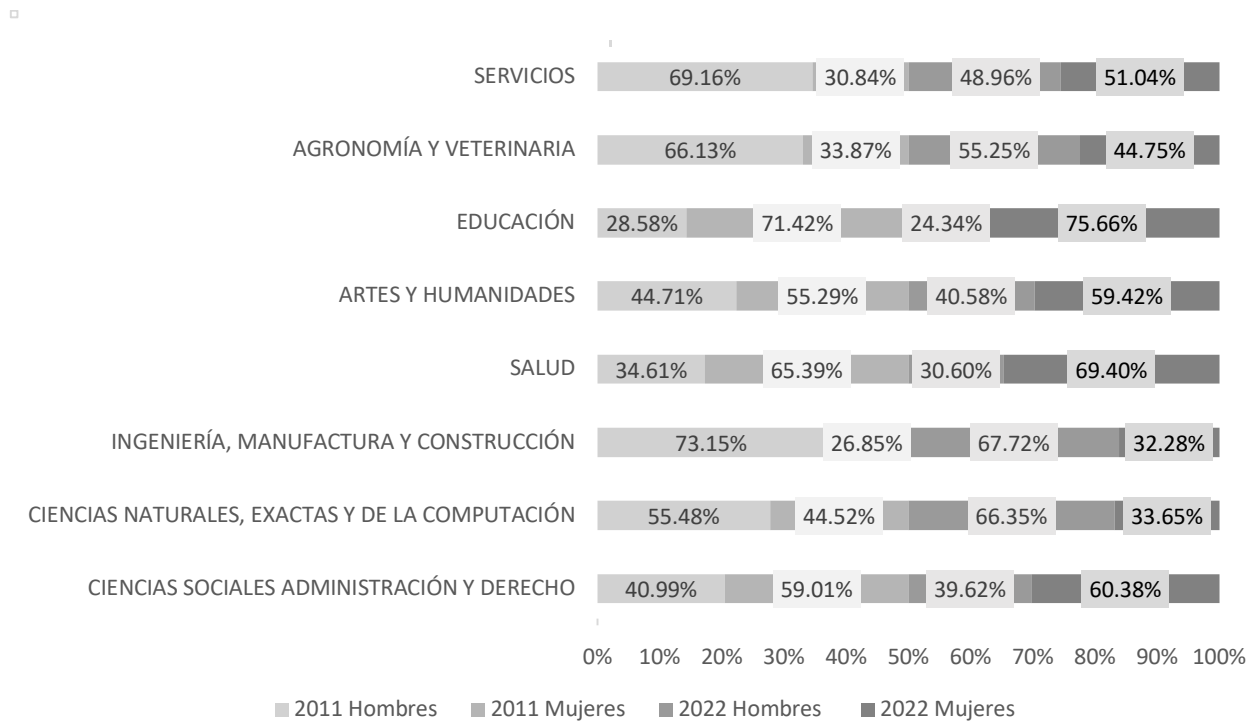
En las áreas de ciencias sociales las mujeres tienen una participación mayoritaria, en tanto que en las áreas de ciencias exactas se aprecia una tendencia contraria. La comparación de los ciclos escolares, de inicio y fin del periodo analizado, señala una mayor brecha en la participación en el área de ciencias exactas y de la computación, la matrícula femenina se redujo en casi diez puntos porcentuales; mientras que en las áreas de ciencias sociales la brecha entre la participación de las mujeres y hombres se mantuvo constante, como es posible apreciar en la Figura 18.



Un primer indicador de la composición social de la matrícula en educación superior es la asistencia escolar para el grupo de población en edad de cursar este nivel educativo. El análisis de los datos para un periodo histórico desde 1994 permite apreciar una creciente asistencia de los dos quintiles de menores ingresos. Como se aprecia en la figura 20, la matrícula que pertenece a los primeros dos quintiles tuvo un crecimiento considerablemente mayor que los demás quintiles, no obstante, sigue presentando una participación menor que los demás quintiles, sobre todo al compararse con el último quintil.

### Figura 18

#### *Participación de hombres y mujeres en la matrícula por área de conocimiento*



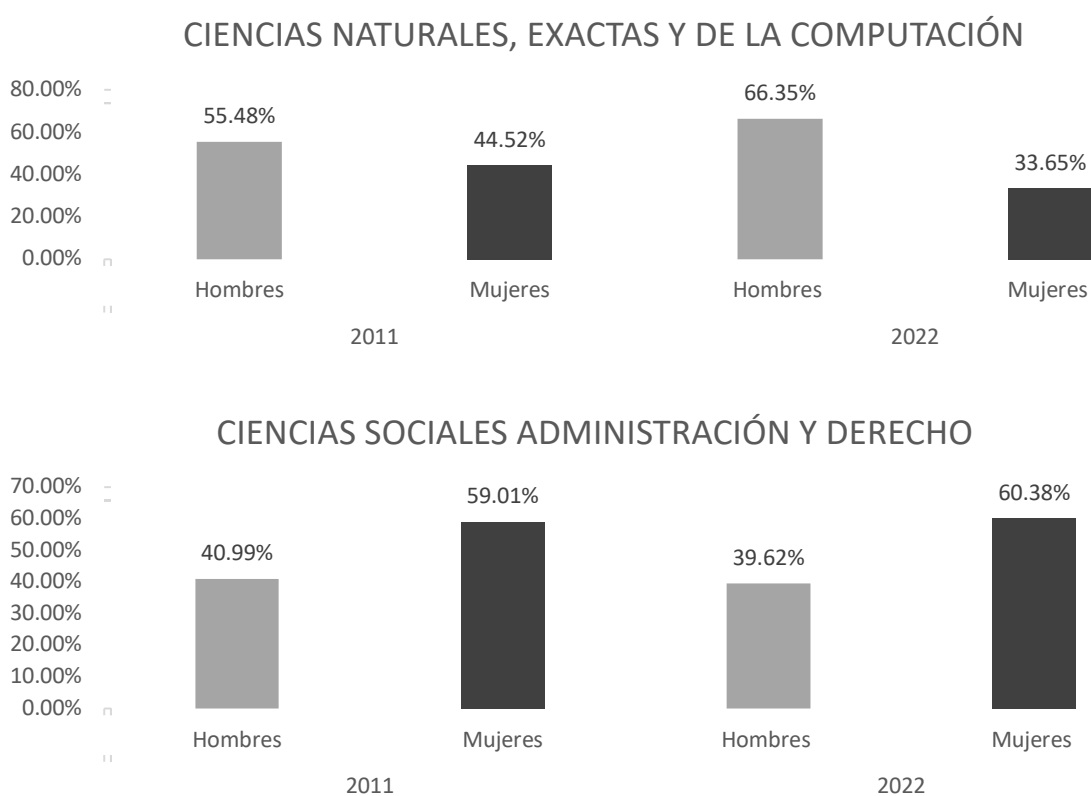
Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

De acuerdo con los datos de SEDLAC (2022) es posible reconocer el incremento de la participación en la educación superior para la población en los primeros quintiles de ingreso. Al inicio del periodo la cobertura para los primeros quintiles fue de 1.9% y 5% respectivamente; en tanto que para el año 2020 estos porcentajes representaron el 20.9 y 28.9.

No obstante este avance sigue existiendo una amplia diferencia al compararse con los porcentajes correspondientes al último quintil que se ubica en 56.8%. Estos datos resultan consistentes con el indicador de asistencia escolar, de manera combinada dan cuenta de la diferencia en la asistencia y cobertura de la educación superior y la forma en que el ingreso familiar resulta un importante elemento de exclusión.

**Figura 19**

*Hombres y mujeres en ciencias sociales y ciencias naturales y exactas*



Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

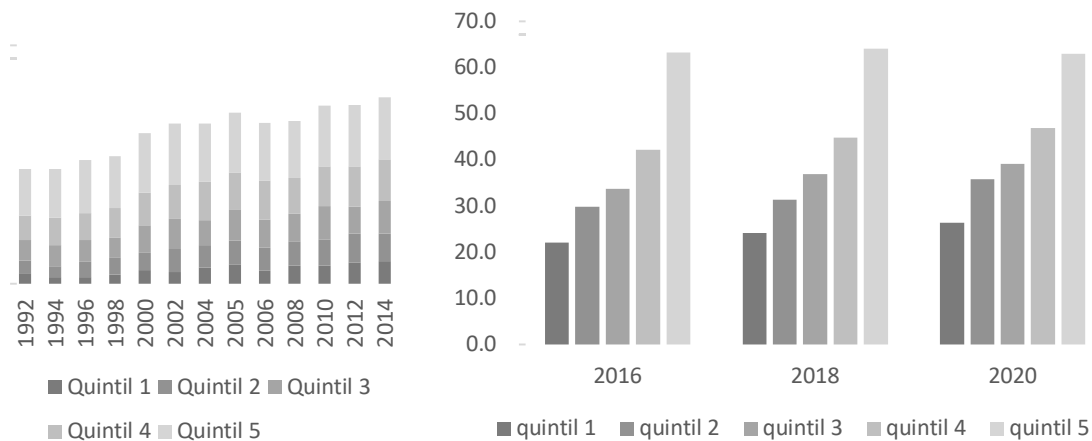
Los datos del egreso de la educación superior en el periodo analizado permiten observar una clara tendencia a una mayor permanencia y egreso de las mujeres. A lo largo del periodo analizado las mujeres mantuvieron una tasa de egreso mayor que la de los hombres en forma consistente. En las fuentes consultadas no se encontró el dato desagregado de hombres y mujeres de egreso para los grupos de personas con discapacidad o hablantes de alguna lengua indígena.

En forma consistente con los demás indicadores de seguimiento del crecimiento de la educación superior, el egreso de este nivel educativo da cuenta de las diferencias existentes entre hombres y mujeres. El comportamiento de ambos grupos muestra una constante en la mayor tasa de egreso para la matrícula femenina a lo largo del periodo analizado. En el ciclo escolar 2021-2022 resulta interesante subrayar que el egreso de la población masculina sufrió una importante reducción. En el siguiente ciclo escolar el egreso de los hombres tuvo una leve recuperación. No obstante, los egresados de la población femenina superaron en una amplia proporción a los egresados varones.

○ x

### Figura 20

*Asistencia escolar por quintil de ingreso*

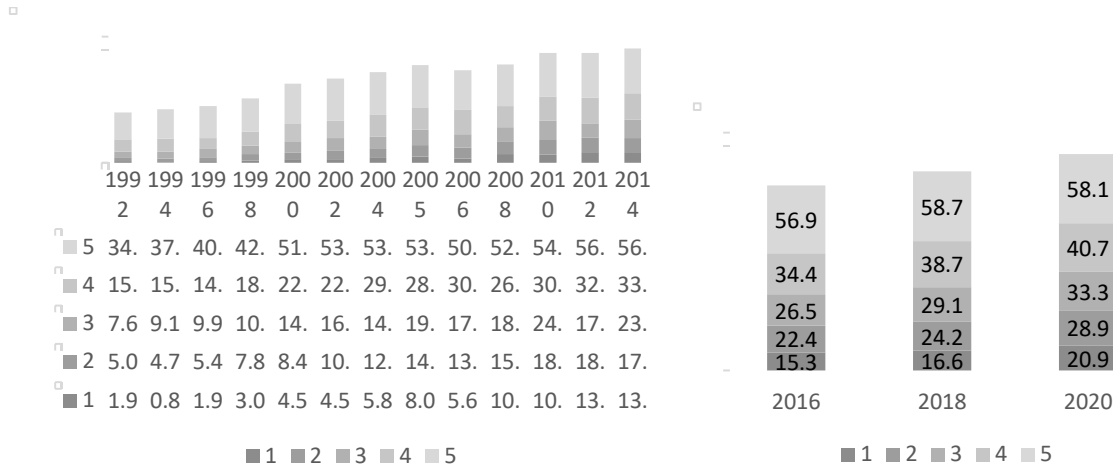


Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos SEDLAC.

La participación en la educación superior de las mujeres creció a lo largo del siglo a una tasa mayor que la de los hombres; esta tasa para las mujeres en el año 2000 fue de 19% y en 2020 fue del 43%, mientras que para los hombres en el mismo periodo fue de 19% y 37%. En 2020 en forma global de cada 100 hombres inscritos en educación superior se inscribieron 113 mujeres (UNESCO, 2022). De acuerdo con datos de la UNESCO (2016), las mayores diferencias entre hombres y mujeres se encuentran en la tasa de graduación. En este sentido, incluso en países donde la participación de hombres es mayor en la matrícula de ingreso, en el momento de egreso las mujeres tienen mayor presencia.

**Figura 21**

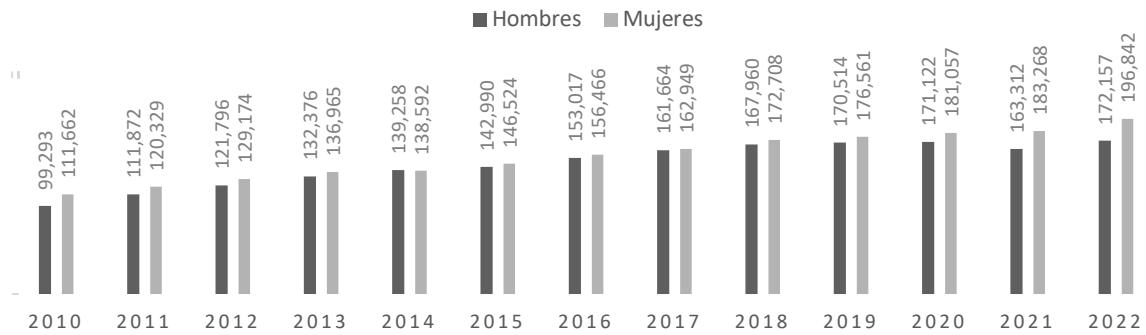
*Tasa de cobertura educación superior por quintil de ingreso*



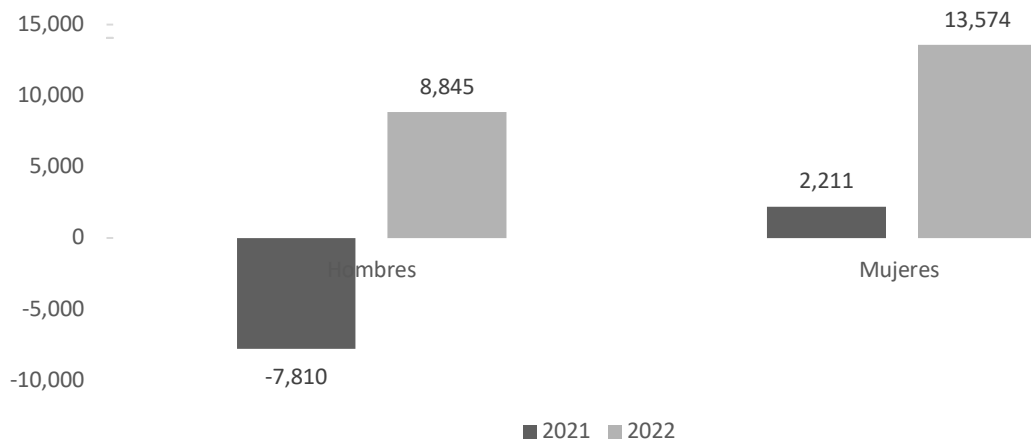
Nota. Elaboración propia con datos tomados de SEDLAC.

- Existe una brecha importante en las condiciones salariales y de formalidad en el empleo para los egresados de este nivel educativo, al compararse con los ingresos de la población que cuenta únicamente con educación básica. A pesar de que los egresados de la educación superior en nuestro país tienen mayor dificultad en encontrar un empleo, al compararlo con otros países, la prima salarial para los egresados es una de las más altas entre los países de la OCDE (2019). No obstante, los datos también indican que existe un incremento de la informalidad, por lo cual se incrementa la dificultad de empleabilidad para los egresados.
- En cuanto a la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento, la OCDE señala la orientación mayoritaria hacia estudios de negocios, administración, derecho, seguido por áreas de ingeniería, manufactura y construcción (OCDE, 2019).

Como reconoce Mendoza (2018), la ampliación de la matrícula, en particular en la zona metropolitana, será un reto para las instituciones públicas cuya demanda ya excede su capacidad instalada. El desequilibrio entre la oferta y demanda para el ingreso constituye un reto para el Estado en el cumplimiento de esta creciente exigencia social.

**Figura 22***Egreso de hombres y mujeres de la educación superior*

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

**Figura 23***Egreso de hombres y mujeres*

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Anuarios estadísticos ANUIES.

La incorporación de todos los grupos sociales en la educación superior constituye un reto persistente en la etapa de masificación, como demuestran los datos presentados. Por otra parte, las crecientes exigencias hacia las instituciones de educación superior se encuentran rebasadas por la demanda existente. Así el cumplimiento de la función social asignada a la educación superior para promover la movilidad social constituye una demanda incumplida.

## Capítulo 5. El proyecto social de la educación superior en México

El análisis de las políticas educativas, como expresión del proyecto educativo nacional, constituye el eje central en la aproximación a la forma en que se integra el principio de equidad y se promueve la justicia educativa. Para el logro de este objetivo, se constituyó un corpus de datos conformado por los planes sexenales sectoriales durante las administraciones 2007-2012, 2013-2018 y 2019-2024 (SEP); a partir del cual, se realizó una codificación con el software Atlas.ti, sustentada en la propuesta de la teoría fundamentada de Charmaz (2012).

El trabajo analítico en esta etapa de investigación se apoyó en la propuesta de análisis del discurso político. Al respecto Iverson (2012) y Tolbert y Allan (2019) señalan cómo el análisis del discurso de la política pública permite profundizar en los mecanismos, el alcance de las propuestas y realización de las políticas dirigidas a la promoción del principio de justicia de equidad, así como su papel en la diversidad de la matrícula universitaria. Iverson (2012) destaca la forma en la que el marco conceptual que sustenta la propuesta política incluida en el discurso puede integrar estructuras conceptuales que sustentan prácticas que tienden a favorecer la exclusión. En este sentido, los supuestos conceptuales preexistentes pueden limitar la efectividad de las políticas que integran. La combinación teórica analítica de la teoría fundamentada y el análisis del discurso político permitió profundizar en la representación de las exclusiones educativas como sustento de los programas que promueven la justicia educativa. En forma complementaria Tolbert y Allan (2019), puntualizan el carácter contingente de los discursos en sus contextos históricos y las dinámicas de poder implicadas en su desarrollo; como resultado de lo anterior, el surgimiento de discursos dominantes incorporados a las políticas públicas moldea las acciones dirigidas a la atención de las exclusiones educativas.

Derivada de estas propuestas teóricas, surge una propuesta metodológica interpretativa congruente con la teoría fundamentada; esta busca profundizar en los mecanismos dinámicos de definición, así como en las contradicciones presentes entre los modelos conceptuales y su aplicación. Ahonda también las diferencias contextuales en su aplicación con una propuesta que busca trascender una visión causal de las exclusiones educativas para dirigir la mirada hacia la forma en que los discursos, como constelaciones que producen significado, en última instancia fungen como generadores de cultura. La integración de estas propuestas

metodológicas ha dado como resultado la construcción de categorías analíticas que se convirtieron en el sustento de una narrativa explicativa amplia del proyecto nacional y su transformación en las últimas dos décadas.

La fase inicial de codificación y análisis, sugerida por la metodología de la teoría fundamentada (Charmaz, 2012), permite establecer un primer enlace entre la evidencia recabada y la construcción de una teoría emergente explicativa del fenómeno social abordado; representa el andamiaje fundamental que permite la labor de abstracción en la construcción de un marco analítico. En una segunda fase de codificación focalizada se determina la pertinencia de los primeros códigos asignados a la evidencia, así como la relación lógica entre los mismos, conformando el sustento de las categorías analíticas. Al establecer la pertinencia —así como la robustez conceptual de los códigos iniciales a través de un proceso iterativo de comparación y relación con la evidencia que los sustenta— se logra la construcción de categorías con una mayor abstracción que fundamenten la construcción de un marco teórico explicativo. Como resultado del sustento de cada código en la evidencia se busca hacer a un lado las ideas preconcebidas o previamente aceptadas en relación al objeto de estudio. En una etapa final del análisis se integran las narrativas propuestas para cada norma de la codificación focalizada a través de las cuales se identifican patrones, así como la relación lógica presente entre ellos. Este proceso final dará como resultado un incipiente análisis que posteriormente es integrado a la teoría previamente existente para generar una propuesta explicativa (Charmaz, 2012).

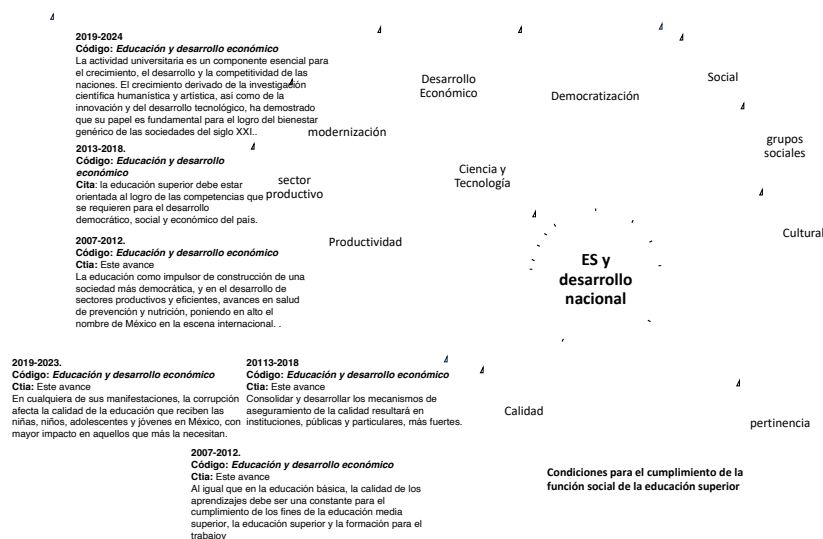
La pregunta inicial para esta etapa de la investigación fue ¿cómo se integra el principio de justicia de equidad en los documentos sectoriales? Así, el objetivo que se formuló fue identificar la forma en que los documentos sectoriales incorporan el antes mencionado principio de justicia de equidad. En una segunda etapa, en una aproximación inductiva, se llevó a cabo un análisis más amplio sustentado en una codificación más detallada, con el objetivo de establecer la forma en que el proyecto social de la educación superior refiere y atiende las exclusiones educativas. La integración de ambas etapas analíticas permitió la conformación de una narrativa explicativa.

Con el propósito de ilustrar el proceso de codificación y elaboración de un modelo explicativo amplio del fenómeno abordado, se presenta a continuación la construcción de la primera categoría analítica como resultado de un proceso inductivo de investigación y aproximación a la evidencia conformada por los planes sectoriales.

El primer paso fue realizar una codificación línea por línea de los documentos. Los códigos que emergieron en una vinculación muy cercana al texto —de acuerdo con la propuesta de Charmaz (2012)— se agruparon en amplias temáticas. En esta primera etapa se destacaron los códigos en torno al vínculo identificado entre el desarrollo nacional y la educación superior. Después de agrupar los códigos que refieren a esta amplia temática se buscó definir la relación lógica que los vincula. La clara referencia a la relación entre la promoción de la educación superior y el desarrollo económico se sustentó en dimensiones económicas y sociales, así como en la relación de la educación superior con los principios rectores de pertinencia y calidad. La integración de estas dimensiones dio como resultado la formulación de una amplia categoría analítica que agrupa un importante argumento justificativo sobre el impulso a la educación superior en el periodo analizado.

### Figura.23

#### *Códigos y citas textuales de la categoría de función social de la educación superior*





La figura 23 da cuenta de los códigos que integran esta amplia categoría analítica, así como las citas textuales extraídas de los documentos sectoriales que constituyen la evidencia que sustenta y da forma a la narrativa generada. Es posible constatar en forma gráfica el vínculo entre el desarrollo económico y la educación superior, así como la dimensión económica resultado de la innovación científica y tecnológica, no obstante, también refiere a una dimensión social en la cual se integran los procesos de democratización, e incluso de promoción de la cultura. Por otra parte, los códigos que integraron la dimensión de principios rectores asociados al vínculo expuesto entre educación superior y desarrollo económico permitieron establecer una clara referencia hacia la calidad y pertinencia de este nivel educativo como condiciones necesarias para el desarrollo económico.

De acuerdo con la teoría fundamentada (Charmaz, 2012), el proceso analítico y el proceso de construcción teórica sustentado en la evidencia define que una vez determinadas las categorías analíticas se sugiere un proceso de saturación de la evidencia o de suficiencia teórica. Es decir, un proceso iterativo en el cual se vuelve a la evidencia en busca de nuevas propiedades o relaciones entre los mismos. Como resultado, es posible definir el contenido y dirección del análisis, así como su integración teórica. En la presente investigación, la primera categoría analítica se tradujo en la propuesta teórica de la función social de la educación superior como el punto de partida para la justificación y contextualización del impulso a la educación superior en el periodo analizado.

## Figura 24

### *Categorías analíticas y sus dimensiones*

Categorías analíticas	Dimensiones
Función social Educación superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social y económico</li> <li>• Fundamento principios rectores</li> </ul>
Principios rectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición</li> <li>• Ejes de problematización</li> </ul>
Exclusiones y programas sectoriales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación</li> <li>• Relación con principios</li> </ul>

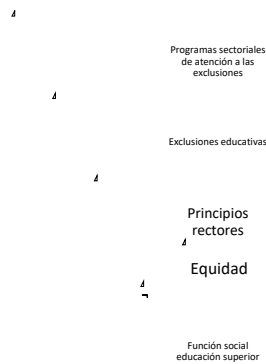
El trabajo analítico y de codificación dio como resultado la construcción de tres amplias categorías de análisis, como es posible apreciar en la figura 24. En primer lugar, la función social de la educación superior; a continuación, los principios rectores, y finalmente las exclusiones y programas sectoriales.

Las categorías definidas y sus dimensiones permitieron contextualizar el principio de equidad en el conjunto del proyecto social de la educación superior.

Como se muestra en la figura 25, el principio de justicia de equidad enunciado en las políticas sectoriales se encuentra presente como un principio rector. De forma transversal, conforma el sustento de los programas sectoriales que buscan atender las exclusiones educativas —identificadas en cada administración como prioritarias— como es posible apreciar en la figura 25, así fue posible trascender la identificación del lugar que ocupa el principio de equidad en la política sectorial.

## Figura 25

*El principio de equidad y las categorías analíticas*



En este sentido, el trabajo iterativo de codificación y de establecimiento de relaciones lógicas entre los códigos que conformaron cada categoría permitió la elaboración de una amplia narrativa que da cuenta de la transformación en la visión de la educación superior en nuestro país en las últimas dos décadas. A partir de lo cual, se estableció una clasificación de las exclusiones educativas, antes definidas en los documentos sectoriales, así como un seguimiento en el periodo analizado de los programas y acciones desarrolladas.

En los siguientes apartados se presentará de forma detallada cada una de las categorías analíticas y sus dimensiones. De igual forma, se presenta el sustento empírico del cual surge la narrativa expuesta en la cual el principio de justicia de equidad mantiene una constante vigencia y un papel protagónico.

### **Categoría analítica: Función social de la educación superior**

El proyecto social de expansión del sistema educativo se fundamentó en una visión ambiciosa del papel de la educación en todos sus niveles en el desarrollo nacional. El argumento que establece reiteradamente un vínculo directo entre la promoción de la educación y el desarrollo económico está presente en los planes sexenales a lo largo del presente siglo. En su evolución histórica, esa vinculación adquiere diferentes matices al referir dimensiones como la justicia, el desarrollo sostenible o la competitividad en forma congruente con el contexto nacional y la transformación de los requerimientos sociales y económicos.

El plan sectorial de educación del 2007 refería “el avance indiscutible en la modernización y progreso del país no hubiera sido posible sin la contribución fundamental del sistema educativo nacional.” (SEP, 2008, p.1). Además, destacaba el papel sustancial de la educación en los ámbitos de salud, cultura, investigación y participación social. En un momento posterior, el plan sectorial del 2013 afirmó a la educación “como base de la convivencia social más justa, condición para afrontar retos de la sociedad del conocimiento y contribuir al desarrollo del país.” (SEP, 2013, p.23). Por su parte, el plan sectorial de la actual administración destaca el papel de la educación en el desarrollo nacional “a partir de garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para el logro de un desarrollo nacional sostenible.” (SEP, 2020, p.4).

La concepción de la educación como un derecho, un bien social y como responsabilidad del Estado, constituyeron los fundamentos para la consecución del proyecto nacional derivado de lo establecido en el artículo tercero de la constitución. Incorporado a finales del siglo pasado al texto constitucional, el derecho a la educación constituye un punto central. La concepción del derecho a la educación como una condición para el ejercicio de otros derechos fue reconocido en forma específica en el plan sexenal del 2007, al asociar este derecho con la promoción de otros derechos ciudadanos. En tanto que el plan sexenal de 2013 subraya la exigencia de calidad para el cumplimiento del potencial que conlleva este derecho

constitucional. El presente plan sectorial reconoce esta premisa fundamental al afirmar que la “accesibilidad y la disponibilidad son dos rasgos constitutivos del derecho humano a la educación y representan obligaciones del Estado” (SEP, 2020, p. 4).

El proyecto social incluyó a la educación superior y le atribuyó un papel destacado en el desarrollo nacional. Su contribución al desarrollo económico está sustentada en dos ejes fundamentales: el primero con la formación de profesionistas que se integran al sector productivo y, por otro lado, en el impulso a la innovación científica y tecnológica. En esta visión destaca la exigencia de vinculación con el mercado laboral como condición para el logro de la meta más amplia que es contribuir al desarrollo nacional. El plan sectorial en 2007 (SEP, 2008) subrayaba como el “desarrollo de las ciencias, las artes y las disciplinas humanísticas han contribuido igualmente al progreso de nuestra sociedad” (p.1). En 2013 se afirmó “En la educación superior el país encuentra una de sus principales riquezas para el desarrollo social, político y económico” (SEP, 2013, p.27).

A lo largo de estas décadas, se destaca la exigencia reiterada hacia los programas que ofrecen las instituciones de educación superior en su congruencia con los requerimientos del ámbito productivo, así como el aporte de los egresados de este nivel educativo al desarrollo económico y social.

En el sexenio 2007 (SEP, 2008) se propuso como parte del objetivo para fortalecer la convivencia democrática e intercultural que la educación superior debía fortalecer “la vinculación con los distintos sectores productivos de la región que permita una retroalimentación en torno a los conocimientos y competencias que demanda el mercado laboral (p.33). Por su parte, el siguiente sexenio definió como un aspecto básico de la pertinencia de los programas de estudio el apoyo a las instituciones de educación superior “para que su organización interna favorezca la vinculación con los requerimientos productivos y sociales” (SEP, 2013, p.50). En tanto que la presente administración propone:

...fomentar proyectos de transformación de las IES, con pleno respeto a la autonomía universitaria, orientados a objetivos comunes que vinculen la docencia, investigación, difusión cultural y extensión con las necesidades de los grupos sociales y sectores productivos de todas las regiones del país (SEP, 2020, p.19).

El desarrollo de la ciencia y la tecnología como condición para la solución de los problemas nacionales y la mejora de la calidad de vida de la población constituye una premisa básica y reiterada en la visión del proyecto educativo nacional. El papel de las instituciones de educación superior en este aspecto del proyecto es indiscutible, integrado a la misión de investigación de las instituciones. Tanto en la formación de profesionistas como en la producción sistemática de innovaciones científico-tecnológicas. Este objetivo se suma a la trascendencia del impulso exigido en el fortalecimiento del sistema de educación superior.

En el diagnóstico realizado por la administración del presidente Peña Nieto se reconoció que:

México tiene rezagos muy importantes en cuanto a su capacidad de generar y aplicar el conocimiento. Esto en buena medida se debe a la baja inversión, tanto pública como privada, que se destina al sector ciencia, tecnología e innovación, pero también a un sistema educativo rígido, que no promueve la innovación, e insuficientemente vinculado con el ámbito productivo (SEP, 2013, p. 32).

La importancia asignada al vínculo entre la investigación en el área de ciencia y tecnología es clara, así como su relación con el sector productivo. Las propuestas para fortalecer esta área, considerada prioritaria, están presentes en la propuesta sexenal a través del seguimiento de indicadores como el número de investigadores a nivel nacional, así como los alumnos integrados a los programas de posgrado.

Por su parte el actual gobierno reconoce que la capacidad de la educación es una fuente de desarrollo. A partir de la determinación de que el crecimiento económico en México ha beneficiado a unos cuantos, y la mala calidad de la educación es un factor que contribuye a ello. Se propone como una solución a la raíz de esta problemática “fortalecer la colaboración con el sector productivo y el vínculo entre la educación, la ciencia y la tecnología” (SEP, 2020). Se reconoce así la importancia del desarrollo científico tecnológico y de innovación, no obstante, se reitera la misma estrategia presentada en programas sectoriales previos de fortalecer la vinculación a través de la promoción de los programas de posgrado.

En el análisis a este respecto realizado por la OCDE (2015) se refieren otros indicadores tales como el número de patentes y publicaciones científicas destacadas. Esta misma instancia

refiere para México la falta de un “ecosistema sólido de innovación que dé sustento al crecimiento de empresas y agrupaciones intensivas en conocimiento” (p.20), de manera que el vínculo entre el sector empresarial y el sector público dedicado a la investigación se considera débil. Este análisis refiere una visión compartida entre la necesidad de vincular los sectores de investigación con el sector productivo. Sin embargo, existe un seguimiento basado en diferentes indicadores, lo cual conduce a un diagnóstico y soluciones parciales para este objetivo considerado prioritario en la política sectorial.

A partir de la primera década del presente siglo, el contexto internacional comenzó a perfilarse como un referente constante. En 2007 se refería como “La sociedad del conocimiento, la competitividad de los países, depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos...” (p.2). El ámbito internacional irrumpe como una nueva fuente de exigencias. En concordancia, en el año 2013 se definía como un objetivo específico en el impulso de la educación científica y tecnológica, “la transformación de México en la sociedad del conocimiento” (p.66).

En fechas más recientes, el acuerdo internacional integrado a las políticas sectoriales con mayor peso resulta en la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En este sentido, es clara la inclusión de este compromiso en el actual plan sexenal para comprometerse con el concepto de desarrollo sostenible a su propuesta sectorial, así como la alineación de los principales indicadores de desempeño del sistema educativo nacional. En este sentido se afirma:

...el sistema educativo formará integralmente a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para acceder a un empleo digno, alcanzar mejores niveles de vida, aprovechar los beneficios del crecimiento económico y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades y del país en su conjunto. (SEP, 2020, p. 7)

El papel fundamental en el desarrollo económico de la educación se encuentra presente a lo largo del presente siglo en los planes sexenales. En lo que se refiere al papel que desempeña la educación superior, las diferentes administraciones coinciden en su afirmación respecto a la aportación en la formación de profesionistas, así como en la investigación e innovación

científica y tecnológica. Esta amplia misión asignada a la educación superior constituye el sustento de los principios y planes propuestos. Resulta congruente con las exigencias del ámbito internacional, así como con la conformación de la sociedad del conocimiento y la suscripción de la Agenda para el desarrollo sostenible y el logro de los objetivos de dicha agenda propuestos para el año 2030. El impulso al crecimiento de la educación superior en este periodo histórico es resultado de esta visión, la cual a pesar de haberse ajustado a nuevos requerimientos del ámbito regional, nacional e internacional, permanece como la visión que sustenta su desarrollo y transformación.

### ***El imperativo de crecimiento***

Desde el inicio del siglo el sistema educativo nacional comenzó su etapa de mayor crecimiento. La educación básica tuvo el mayor desarrollo, sin embargo, en pocos años la matrícula universitaria casi se había duplicado. En 1994 sumaba 1.4 millones de alumnos, mientras que para el año 2001 se tuvo una matrícula de 2.5 millones.

El incremento en el egreso de los ciclos básicos, la proyección de crecimiento de la población en edad de cursar estudios superiores, así como los nuevos requerimientos del contexto nacional e internacional, resultaron en importantes impulsos en el crecimiento del sistema de educación superior en tres momentos decisivos en la última década.

Al iniciar el presente siglo, las proyecciones demográficas sobre el incremento sustancial de la población adulta mayor a 15 años perfilaron un cambio sustancial en la pirámide poblacional. Para el año 2010, se proyectaba el mayor incremento para el grupo de edad entre 15 y 24 años, cuando alcanzaría 21.2 millones, momento en cual empezaría a disminuir. Este cálculo representó una preocupación en el ámbito educativo, expresada en el plan sectorial del 2001 sobre todo para los niveles educativos medio y superior (SEP, 2001). La proyección de la población en edad de cursar estudios universitarios constituyó un parte importante en la meta de cobertura para los niveles medio y superior en la siguiente década.

Un segundo cambio que impulsó el crecimiento del sistema de educación superior fue la ampliación de la educación básica obligatoria hasta el nivel medio superior aprobada en el 2012. Como resultado, surgió un nuevo reto para las metas de cobertura en la atención al incremento de egresados que buscaría acceder a la educación superior en los subsecuentes ciclos escolares.

En 2015, un tercer cambio promovió el crecimiento del sistema de educación superior, la incorporación de México a la Agenda 2030, en la cual participan otros 192 países con la suscripción de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En forma conjunta los ODS proponen una agenda integral y multisectorial para erradicar la pobreza, proteger al planeta y asegurar la prosperidad. Este compromiso internacional implicó para la agenda educativa nacional la incorporación de las metas planteadas en el ODS 4 dedicado a la educación. Asimismo, el compromiso para proporcionar los indicadores e información nacional para el seguimiento global de los objetivos. Como parte del ODS 4 se propone para la educación superior “asegurar el acceso igualitario para todos los hombres y las mujeres en una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2018, p.30). La cobertura bruta de este nivel educativo se establece como el principal indicador del logro de esta meta y constituye un compromiso adicional en la ampliación de este indicador para el cumplimiento del acuerdo internacional.

El énfasis en la ampliación de la oferta formativa en educación superior constituyó una propuesta de amplio alcance para este subsistema, en el cual destaca el papel de las instituciones públicas estatales y federales.

La sofisticación del diagnóstico de la educación superior evidenció el creciente interés por fortalecer este subsistema. La obligatoriedad de la educación media superior significó una nueva visión en el diagnóstico del sistema educativo nacional. La educación superior adquirió un lugar independiente, que perfiló un papel diferenciado en su función social, así como en la evaluación de su desempeño y evolución. En una visión de mayor complejidad, al número absoluto de alumnos en este nivel educativo se sumaron otros indicadores de referencia de la situación general del sistema y su evolución. Para complejizar el escenario, nuevas variables se sumaron al diagnóstico, tales como la eficiencia terminal, la calidad, el acceso de los diferentes grupos sociales en relación a su ingreso y la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento.

El reconocimiento del papel que desempeña este nivel educativo en el desarrollo nacional condujo a la definición de principios esenciales como guía para su transformación en el siglo XXI. El insuficiente ritmo de crecimiento del sistema de educación superior constituyó el eje problemático en torno al cual los diversos diagnósticos centraron su atención. Desde su etapa



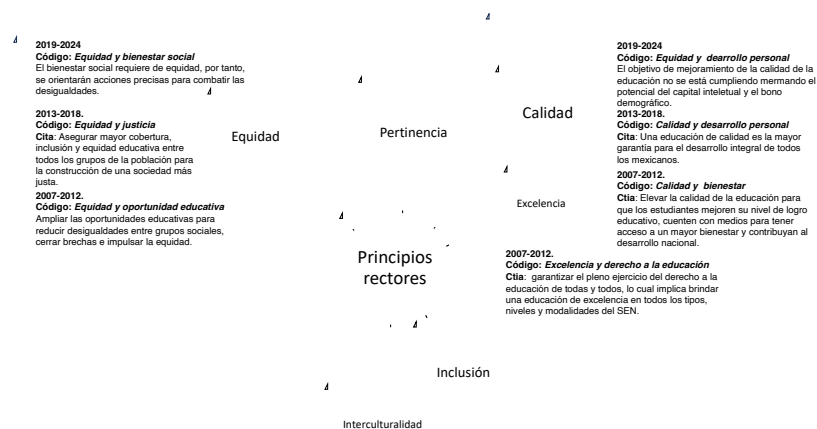
inicial de expansión, los principios enunciados se constituyeron en el paradigma para hacer frente a las problemáticas identificadas.

### **Categoría analítica: principios rectores**

Una segunda categoría, resultado del proceso analítico, integró los principios que cada administración definió como conceptos que engloban la visión general del proyecto propuesto. Las dimensiones que la integraron fueron su definición a lo largo del periodo analizado. Asimismo, los códigos pertenecientes a esta categoría sugirieron procesos de reconfiguración de la forma en que cada administración concretó su proyecto educativo. La figura 26 ilustra en una representación gráfica los principios rectores y ejemplos de datos empíricos que completaron y sumaron contenido a esta categoría analítica.

### **Figura 26**

#### *Categoría analítica, códigos y evidencia empírica*



A lo largo del presente siglo las políticas educativas han definido principios que guían la transformación de la educación superior en su tránsito a una etapa de masificación. El proceso de codificación y análisis posibilitó la definición una segunda dimensión en esta categoría analítica. Los ejes de problematización relacionados con los principios rectores representaron los objetivos particulares hacia los cuales se orientó la acción sectorial. Se constató que a lo largo del periodo analizado, a pesar de apreciarse una reconfiguración y reacomodo en la propuesta de configuración de los principios rectores, cada administración refirió en forma consistente los mismos ejes de problematización.

Como es posible apreciar en la tabla 1, los ejes de problematización tienen una presencia consistente en los documentos analizados. En este sentido, cada administración reporta un diagnóstico con claras similitudes. No obstante, la visión de cada proyecto otorgó particularidades que serán abordadas a lo largo del presente apartado.

**Tabla 1.**

*Referencia a los ejes de problematización en cada sexenio*

<i>Ejes de problematización</i>	<b>2001-2006</b>	<b>2007-2012</b>	<b>2013-2018</b>	<b>2019-2024</b>
<i>Aprendizajes</i>	X	X	X	X
<i>Acceso/cobertura</i>	X	X	X	X
<i>Eficiencia terminal</i>	X	X	X	X
<i>Interculturalidad</i>	X	X	X	X
<i>Pertinencia</i>	X	X	X	X
<i>Diferenciación regional</i>	X	X	X	X
<i>Participación grupos sociales</i>	X	X	X	X
<i>Paridad de género</i>	X	X	X	X

La categoría analítica de los principios rectores introduce los objetivos más amplios del proyecto educativo en cada sexenio del periodo analizado. Al integrar el diagnóstico que lo sustenta y la visión propuesta, se constituye en la dirección propuesta para la acción sectorial.

La exigencia de la formación de profesionistas con la preparación necesaria para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI y que contribuyan al desarrollo nacional y regional, definió las metas de mayor alcance para el sistema de educación superior. Su resultado estuvo sostenido en la definición de principios rectores propuestos para el logro del papel otorgado a la educación en general, y en forma particular a la educación superior, así como en el desarrollo económico. La articulación de los principios rectores otorga un marco de referencia para guiar las acciones educativas en forma coordinada.

Los principios formulados representan la exposición más general de la visión del papel de la educación y de la agenda educativa sexenal. Como refieren Bell y Stevenson (2006) se trata del conjunto de valores considerados justificados en sí mismos y que cuentan con un amplio consenso en el proceso de definición y negociación de las políticas sectoriales, además de representar la primera etapa en la realización de los objetivos políticos fundamentales para la transformación del sistema educativo propuesta. La expresión de estos valores

fundamentales representa la visión del mundo enunciada para enfrentar los cambiantes retos que el contexto presenta.

**Tabla 2.**

*Los principios rectores de la agenda educativa en el siglo XXI*

1990-1994	1995-2000	2001-2006	2007-2012	2013-2018	2019-2023	
						Equidad
						Calidad
						Excelencia
						Pertinencia
						Relevancia
						Justicia
						Interculturalidad
						Inclusión
						Integral

La política educativa definió la expansión del sistema educativo nacional como objetivo prioritario. El diagnóstico sexenal evidenció constantes retos en su logro. En respuesta, cada sexenio definió principios generales como guía de la acción sectorial. La calidad y equidad se propusieron como garantes del cumplimiento del derecho a la educación en la realización de una visión coherente y articulada de los programas diseñados para todos sus niveles. La transformación del sistema de educación superior, en su transición a una etapa de masificación, se sustentó en estos mismos principios, que durante las primeras décadas del siglo dirigieron este proceso.

Los principios de calidad y equidad constituyen el núcleo de la propuesta. A estos principios se les otorga un doble carácter; por un lado, corresponden a los ideales que el sistema en su conjunto debe alcanzar, y por otro lado, representan las directrices de los programas y acciones sectoriales. Este doble carácter busca otorgar consistencia y coherencia a las metas generales, no obstante, complejiza la definición y seguimiento de los programas y acciones particulares que se desprenden de las propuestas más generales.

El análisis de las dimensiones constitutivas de estos principios y su permanencia en las políticas sectoriales permite reconocer elementos de continuidad y de ruptura en su definición. Al considerar, por ejemplo, la problemática identificada en los planes sexenales de una baja proporción de eficiencia terminal como elemento sustantivo de la calidad

educativa; el plan sectorial del 2007 definió como su indicador la permanencia, sin embargo, en el siguiente sexenio se descartó esta forma de medición para referir en su lugar el abandono, señalada así, como la problemática central. En tanto que en el presente sexenio se alude al egreso como indicador básico, sin presentar los indicadores de abandono, o permanencia, en el diagnóstico de esta cuestión general. A pesar de aludir a una problemática persistente, la discontinuidad de su definición y la variación en los indicadores asumidos como objetivos de las políticas, resulta en una inconsistencia conceptual que dificulta su seguimiento. Por el contrario, la dimensión de formación docente reconocida como fundamental en los procesos de certificación de calidad de las instituciones y programas de educación superior, como resultado de su institucionalización a finales de siglo pasado, destaca su persistencia y vigencia a lo largo del presente siglo.

El carácter dinámico de los principios rectores de las políticas sectoriales se erige así como su rasgo distintivo en la definición de acciones para la atención a los persistentes retos. El peso relativo de sus dimensiones constitutivas y su variación en el tiempo definen la vida de los programas y su relevancia. Cada diagnóstico sexenal definió nuevas formas de concretar los principios rectores, lo cual dio lugar al surgimiento de programas con un ciclo de vida de largo alcance, y a su vez, propuestas circunscritas a la administración que les dio origen.

Las problemáticas persistentes desde el inicio de la fase de masificación del sistema de educación superior son causa de preocupación constante. Su atención ha requerido la sofisticación del diagnóstico. En consecuencia, el diseño de la política sectorial también se complejizó. La transformación de los principios rectores buscó atender nuevas demandas. Principios de justicia, inclusión o interculturalidad son ejemplos de las nuevas exigencias al sistema de educación superior.

A continuación, se presenta una descripción de la representación en los documentos sectoriales de la definición de los principios rectores propuestos por cada gobierno y su transformación. Además, se hace un desglose de las dimensiones que engloba cada principio, los indicadores de referencia para su seguimiento, así como los programas de atención a las formas de participación diferenciada representada en los documentos sectoriales.

### ***El principio de calidad y sus matices***

La convicción de que el aseguramiento de la calidad educativa constituía una condición sin la cual la transformación del sistema educativo no podría enfrentar los retos que el desarrollo nacional proponía, resultó esencial en la propuesta de programas para la etapa de mayor crecimiento de la educación superior. El análisis de la definición de este principio y sus dimensiones permite comprender el papel desempeñado y la complejidad que representa su gestión en el conjunto del sistema educativo.

La misión asignada a la educación en una sociedad resulta el punto de definición para la concepción de calidad que se asuma. A partir de la cual es posible distinguir dos visiones contrapuestas: por un lado, una visión economicista en la cual predominan la consideración de ejes de problematización tales como las tasas de cobertura, retención y tasas de retorno en términos de aprendizajes en pruebas estandarizadas. Y por otro lado, una visión progresista o humanista, la cual asume la adquisición de valores como complemento de la adquisición de habilidades cognitivas; en este sentido enfatiza los procesos educativos y descarta el uso de indicadores como medida de medición del desempeño de las instituciones (Barret et al., 2006). Las definiciones de calidad en la educación antes mencionadas constituyen el sustento de los procesos educativos en los ciclos básicos. El reconocimiento de la calidad en ciclos superiores difiere al considerar que se trata del último nivel del sistema educativo, así como el complejo papel que desempeñan las instituciones de educación superior en sus misiones de docencia, investigación y difusión de la cultura.

En educación superior, la perspectiva más aceptada en la evaluación de calidad es aquella que dirige su atención hacia los fines y propósitos definidos por las propias instituciones, a partir de los cuáles es posible hacer una valoración de su cumplimiento con base en una serie de indicadores propuestos y evaluados por una agencia externa. Los indicadores utilizados para la definición de calidad en un sistema y sus instituciones se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: a) administrativos, que aluden al desarrollo de la misión. b) apoyo a estudiantes en su experiencia en las instituciones. c) instruccionales, en referencia a la relevancia de los contenidos y competencia de la instrucción. Y d) desempeño de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan acceder a empleos bien remunerados (Schindler et al., 2015). La definición de calidad no es universal,

la forma en que cada sistema defina sus propósitos y fines asignados a la educación superior guiará la forma en que las evaluaciones por parte de instancias externas determinen los indicadores utilizados en su certificación.

En el ámbito internacional, durante las últimas décadas destacan dos visiones en la definición de calidad en educación superior. Por un lado, la propuesta por el Banco Mundial reflejada en sus publicaciones y en las recomendaciones a sus países miembros. En ella —en concordancia con la misión básica de las instituciones de educación superior— se propone que la acreditación debe asegurar la calidad de los programas de docencia e investigación, la pertinencia de los programas de estudio respecto al mercado laboral y programas dirigidos al aseguramiento de mayor equidad en la forma de matriculación. Éste último aspecto, bajo una lógica de mayor eficiencia económica al promover una mejor distribución del ingreso, mayor justicia y estabilidad social. Es posible apreciar un cambio en la propuesta de esta institución internacional, respecto al vínculo entre educación superior y desarrollo económico. En una primera propuesta en 1994, se definió un vínculo directo entre el impulso a la educación superior y el desarrollo económico, en tanto que en 2017 este vínculo se caracterizó como un elemento “catalizador potencial” del crecimiento económico. Las perspectivas de calidad abordadas en este segundo documento refieren la contribución social de la educación superior, la experiencia de los estudiantes y la institucional, como son la acreditación y posicionamiento en los rankings. Mantiene, sin embargo, en su contribución a los objetivos de desarrollo sostenible, el papel central del principio de equidad como factor en la eliminación de las barreras de exclusión (World Bank & The International Bank for reconstruction and development, 1994, International Bank for reconstruction and development & World Bank, 2017).

Por su parte, la propuesta de UNESCO presenta una visión basada en las dimensiones de efectividad en términos del funcionamiento de las instituciones, eficiencia en el análisis de los insumos, la relevancia y la sustentabilidad. Esta perspectiva define además un lugar preponderante del principio de equidad respecto a los aprendizajes. De acuerdo con el glosario de la UNESCO esta perspectiva de calidad está definida en relación con los objetivos de las instituciones, por lo cual la acreditación de la calidad dependerá de la efectividad en los procesos en el logro de los objetivos y misión de la institución. El proceso de evaluación

externa de la calidad de las instituciones y programas consiste en una serie de técnicas y mecanismos llevados a cabo por una agencia externa de las prácticas, servicios y programas en educación superior. Algunos elementos de la evaluación de calidad son contextuales en el ámbito nacional e institucional, la metodología de evaluación y los valores considerados pedagógicos, de aprendizajes, de gestión o de eficiencia terminal. (UNESCO, 1995, Vlasceanu et al., 2007).

A partir de la suscripción de los objetivos de desarrollo sostenible, el consenso respecto a las propuestas calidad en educación superior, se integran a la visión de UNESCO para todos los niveles educativos en el ámbito internacional. Los procesos de aseguramiento de calidad propuestos por UNESCO se constituyeron en la referencia para los sistemas de educación superior (UNESCO, 2013).

En el ámbito nacional, la ANUIES (2018) en su definición de calidad en educación superior toma como referencia conceptual el trabajo del grupo técnico de la Dirección Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina de 1996. Esta propuesta de manera sintética propone tres dimensiones básicas para la evaluación de calidad. En primer lugar, respecto a la eficacia del sistema en términos del logro de aprendizajes establecidos en los programas curriculares. Una segunda dimensión sería la relevancia de los aprendizajes en términos individuales y sociales. Finalmente, una última dimensión desde la perspectiva de los medios que el sistema brinda a los alumnos en el desarrollo de su experiencia educativa (Toranzos, 1996). Esta perspectiva teórica resulta poco congruente con las dimensiones integradas al principio de calidad de las políticas sectoriales. En tanto que el análisis de los programas de aseguramiento de calidad en educación superior permite una mayor comprensión de la forma en que el principio de calidad se lleva a una dimensión práctica.

Una de las consecuencias de los procesos de masificación de los sistemas de educación superior fue la transformación en la relación entre sociedad y universidad. La multiplicación de instituciones que participan en la atención a una creciente población estudiantil en el nivel superior condujo a una diferenciación entre las instituciones participantes. La exigencia de una mayor claridad en la rendición de cuentas y transparencia en los procesos educativos se perfiló como la base del surgimiento de programas de aseguramiento de calidad en los sistemas de educación superior. El Estado adquirió un papel de agente regulador y promotor

de sistemas de evaluación como forma de garantizar la calidad en el conjunto del sistema en un modelo de gobernanza alternativo en el cual se respeta la autonomía universitaria y el Estado mantiene un papel vigilante y de supervisión externa (UNESCO IESALC, 2020). Como resultado de esta tendencia generalizada, en nuestro país se articuló el trabajo de agencias de evaluación y acreditación con programas vinculados al ejercicio de fondos extraordinarios para la evaluación de las funciones de docencia e investigación de las instituciones de educación superior (García García y Hervás Torres, 2020).

A pesar de no existir una legislación específica para los procesos del aseguramiento de calidad en educación superior que pueda definir de manera clara el alcance y las limitantes de instancias externas a las instituciones universitarias, se han constituido acuerdos entre las universidades y el gobierno federal para realizar las actividades de evaluación y acreditación. Se pueden mencionar los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creados en 1991, los cuales a pesar de carecer de personalidad jurídica tienen como función principal la evaluación diagnóstica de programas de licenciatura. Otra instancia es el Consejo para la acreditación de la educación superior (COPAES), promovido durante el sexenio 2001-2006 integrado por representantes de la SEP, ANUEIES, Academia Mexicana de Ciencias, entre otras instancias académicas, con el objetivo de regular los procesos de acreditación de programas de los niveles técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura. También se pueden mencionar otras instancias como el CONACYT, COSNET, CENEVAL, o FIMPES (Mendoza Rojas, 2003, Buendía Espinosa, 2011, Rubio Oca, 2007).

El análisis de las propuestas sectoriales refiere como dimensiones básicas que contribuyen al aseguramiento de calidad en educación superior, las siguientes:

a) Docencia e investigación.

En esta dimensión se agrupan principalmente los indicadores de promoción de formación docente en los programas para su capacitación promovidos para este fin y pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

b) Trayectoria educativa de los alumnos.

En esta dimensión se agrupan indicadores cuantitativos relativos al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior en su conjunto.



c) Relación con su entorno.

La pertinencia de los programas en relación con las nuevas demandas en el entorno nacional e internacional se expresa en esta dimensión.

Las dimensiones descritas refieren a una propuesta conceptual de calidad en educación superior y procesos de aseguramiento de calidad, sustentados en la evaluación externa que define indicadores generales para su certificación. Esta propuesta —congruente con los aportes teóricos del Banco Mundial y otros autores como Harvey y Green (1993)— ha mantenido su vigencia en las políticas sectoriales como sustento de los programas y acciones en el ámbito de educación superior en las últimas tres décadas.

La observación del cumplimiento en la calidad de la educación superior se centra en indicadores de acceso y egreso, en la pertenencia a los programas certificados, la participación de la planta docente en los programas de formación y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores. Estos referentes básicos para las instituciones de educación superior han sido consistentes en la conformación de un sistema jerarquizado y sujeto a los incentivos otorgados por medio de los fondos extraordinarios asociados a su cumplimiento. A pesar de que en los proyectos sectoriales de 2013 y 2019, el logro de aprendizajes de calidad o significativos se integran como una dimensión de excelencia, no existen indicadores cuantitativos para su seguimiento o evaluación.

Un factor que destaca en la propuesta nacional respecto de otras propuestas es su distanciamiento conceptual del principio de equidad. Las definiciones del Banco Mundial y UNESCO integran en el concepto de calidad a la dimensión de equidad. En tanto que en los planes sectoriales los indicadores de equidad son integrados a un principio separado en su contribución al logro del objetivo central de la ampliación del sistema educativo.

***Equidad, inclusión e interculturalidad***

Durante la etapa de mayor crecimiento de la matrícula del sistema de educación superior, la equidad se configuró como uno de los principios centrales de la política educativa. Este principio sustentó objetivos y programas estratégicos en el cumplimiento del derecho a la educación en el proyecto nacional desde el sexenio del presidente Zedillo. Como resultado de nuevas demandas y retos al desarrollo del sistema de educación superior se incorporaron otros principios rectores. El principio de inclusión fue propuesto en forma más reciente

durante el sexenio del presidente Peña Nieto, en tanto que el principio de interculturalidad fue añadido en el último plan sexenal.

Desde inicios del siglo XXI se propuso el principio de equidad como una forma de atender el persistente reto de la participación diferenciada de los diversos grupos sociales. En su desglose, ejes de problematización se incluyeron en los diagnósticos y constituyen el sustento de este principio en los planes sectoriales que se han modificado.

En el sexenio 2007-2012 los principios rectores definidos se propusieron de manera integral para todos los niveles educativos. El principio de equidad fue referido como una forma de asegurar oportunidades educativas para todos los grupos sociales, entre los cuales se señalaron: las mujeres, la población indígena, la población migrante y personas con necesidades educativas especiales. Además, el principio de equidad también amparó la atención a las diferencias regionales.

Esta amplia perspectiva en las formas de diferenciar la participación en el sistema educativo se modificó en las siguientes administraciones, y como resultado, el principio de equidad dejó de ser uno de los ejes articuladores. La combinación de otros principios rectores se sumó al desenlace de la misma problemática. El reconocimiento de la exclusión hacia determinados grupos sociales —como fue el caso de las personas con discapacidad, las mujeres o la población indígena— impulsó programas específicos para su atención, que en forma progresiva fueron comprendidos bajo el principio de inclusión o interculturalidad, desvinculados del principio de equidad.

En el caso de las exclusiones hacia la población indígena, identificadas en forma constante en los diagnósticos sexenales, se observa el cambio en la gravedad que tuvo esta problemática en la política sexenal. En el sexenio 2007-2012 se propuso integrar el enfoque intercultural como una forma de asegurar mayores oportunidades para este grupo social, y lograr así, mayor equidad. En el siguiente sexenio, al amparo aún del principio de equidad, se planteó la educación intercultural en todos los niveles educativos. En este sentido se propuso “Reforzar la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles educativos, en beneficio de grupos que viven en comunidades rurales dispersas, debe ser una estrategia para la equidad en la educación.” (SEP, 2013, p.30). La actual administración apuntaló la interculturalidad

como un principio independiente y sugiere su integración a todos los aspectos del sistema educativo nacional.

El reconocimiento de otro grupo identificado como particularmente excluido fue el de las mujeres. El diagnóstico del sexenio 2013-2018 sobre el desarrollo de la ampliación de la matrícula evidenció la desigualdad de género. Como resultado se formularon programas de acciones afirmativas para asegurar una mayor representación que en forma conjunta con los programas de atención a personas con discapacidad integraran al principio de inclusión. Esta administración definió la equidad de género como un eje transversal a todos sus programas y objetivos, se determinó la adopción de “acciones afirmativas para garantizar el goce de los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2013, p. 59) a partir de tres amplias líneas de acción que promovieron el acceso y la permanencia en el sistema educativo, la incorporación de una perspectiva de género en los materiales educativos y del “principio de interés superior de la niñez y la adolescencia, que permita dar pleno cumplimiento al Artículo 1o Constitucional en materia de derechos humanos” (SEP, 2013, p. 73) . Esta modificación que desagrega del principio de equidad la atención a las desigualdades de género sustrajo del principio de equidad esta dimensión.

El presente sexenio incorpora la desigualdad de género al objetivo prioritario del cumplimiento del derecho a la educación y propone el desarrollo de “esquemas específicos de apoyo, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión, que favorezcan la continuidad y conclusión exitosa de su trayectoria escolar.” (SEP, 2019, p.18). Este objetivo prioritario se integra en forma combinada a los principios de equidad, inclusión e interculturalidad.

La recombinação de las dimensiones que integran el principio de equidad como uno de los ejes centrales de la política educativa resultan en una definición acotada que refiere a dos formas de desigualdad persistentes; por un lado, en la participación de grupos en desventaja socioeconómica, y por otro, a la diferenciación regional, presente en el sistema de educación superior. En las últimas décadas, esta visión se refleja en el indicador de cobertura del sistema como el referente básico para su seguimiento.

La definición conceptual de equidad que prevaleció en la década anterior se sustentó en la propuesta de varios autores y organizaciones internacionales como la UNESCO o la OCDE.

No obstante las diferencias particulares, se estableció un consenso general respecto a varias formas de equidad como fundamento de la promoción de una mayor igualdad en los sistemas educativos (Castelli et al., 2012). En forma general es posible reconocer tres amplias formas: a) la equidad de oportunidad y acceso sostiene las estrategias para la ampliación de acceso. b) la equidad de trato conformó el sustento de las formas para asegurar la eliminación de formas de discriminación. Y c) la equidad de resultados que dirigió los objetivos de medidas compensatorias para acciones afirmativas de grupos específicos.

En el marco teórico vigente, equidad en educación se define como un principio de justicia de amplio alcance en apoyo a la realización del derecho a la educación y sus dimensiones. Es posible apreciar una tendencia en el ámbito internacional a la integración de los principios de equidad e inclusión a todas las políticas, planes y programas de los sistemas educativos y en la atención a todas las formas de diversidad y desigualdades.

En el marco de la agenda 2030 de la UNESCO, el ODS4 correspondiente a la educación está sustentado sobre los principios de inclusión y equidad como condiciones para asegurar la calidad educativa para todos. En este planteamiento se hace una distinción conceptual entre ambos principios; inclusión se define como el proceso para ayudar a superar las barreras para la participación y logro de los estudiantes, en tanto que equidad constituye la justicia para asegurar que todos los estudiantes tengan la misma importancia en los procesos educativos. El reconocimiento de las características que presenta cada estudiante se asume como una oportunidad para enriquecer la enseñanza, la cual incluye las diferencias relativas al origen étnico, idioma, religión, capacidad física y mental, clase social, situación migratoria, orientación sexual y género, todas integradas al concepto de diversidad (UNESCO, 2017). La definición de equidad propuesta por la UNESCO resulta consistente con la propuesta en esta investigación, está planteada como un principio de justicia que dirige los procesos de transformación de los sistemas educativos. En este sentido, la OCDE (2020) complementa ésta visión integral al afirmar que la equidad es necesaria para la inclusión de todos los alumnos en condiciones de igualdad en el sistema educativo, contribuyendo así a la realización de la justicia educativa.

El marco teórico prevaleciente, generalizado en el ámbito internacional como apoyo para la realización del ODS4, integra las dimensiones de acceso, permanencia y egreso, así como la

eliminación de todas las formas de discriminación en un objetivo general, soportado por los principios de equidad e inclusión. En esta perspectiva, la diferenciación entre las formas de equidad se deja de lado y en su lugar se asume una visión global en el diagnóstico y atención a todas las formas de exclusión; a partir de lo cual la equidad se perfila como un principio de justicia que promueve la participación en condiciones de igualdad para todos los individuos.

Esta visión integra todas las formas de desigualdad y diferenciación en la participación dentro de la educación superior. El objetivo más amplio es asegurar que los logros dentro del potencial educativo no sea resultado de circunstancias personales o sociales, incluyendo situaciones de género, origen étnico, situación migratoria o necesidades educativas especiales (OCDE, 2020).

No obstante, el consenso internacional en la integración de los principios de equidad e inclusión, así como la forma para concretarlos en cada sistema educativo, responde a la identificación de la diversidad existente en cada sociedad, y la presencia de los grupos más vulnerables o históricamente excluidos, tales como poblaciones migrantes, mujeres, poblaciones indígenas o personas con discapacidad. Además del reconocimiento de las formas de diversidad, en el reto de atención a las desigualdades educativas, resulta esencial la consideración de los factores generales de exclusión, tales como las condiciones socioeconómicas o de localización geográfica.

El análisis de la forma en la que se articula el principio de equidad en los planes sexenales a lo largo del siglo permite apreciar una disgregación de sus dimensiones básicas, que en forma paulatina han sido integradas a otros principios. Esta separación conceptual resulta en la pérdida de su peso relativo en la política educativa como contrapeso a las formas de exclusión generadas en la etapa de transformación a un sistema masificado. Las dimensiones que prevalecen, es decir, cobertura insuficiente y diferenciación regional, son resultado de las formas de exclusión de mayor peso, sin embargo, su peso relativo en los programas indica lo contrario.

### ***El binomio calidad-equidad***

La transformación del sistema de educación superior hacia una etapa de masificación estuvo sustentada en los principios generales de calidad y equidad, referidos en los apartados anteriores. En este proceso histórico, la articulación de estos principios rectores adquirió

diferentes configuraciones. El seguimiento de su recombinación a lo largo de las últimas tres décadas permite visualizar su peso relativo en la política sectorial y su efecto en la definición de las acciones programáticas de este nivel educativo.

El recorrido histórico de la política sectorial permite identificar que la propuesta del principio de calidad tiene una larga trayectoria, fue formulado por primera vez en el programa de modernización educativa del sexenio 1988-1994 como una exigencia derivada de la valoración sobre la pertinencia de los aprendizajes en educación básica; en tanto que en el caso de la educación superior, refería a la necesidad de hacer frente al impulso de la investigación científica y tecnológica, así como un mayor vínculo con los sectores sociales y productivos.

La exigencia de calidad para el sistema de educación superior se propuso en el cumplimiento de diez puntos prioritarios, entre los que destacan: la actualización curricular, la formación de profesores e investigadores, la readecuación de la oferta educativa con el sistema institucional de información y una mayor vinculación de la universidad pública con el sector productivo (DOF, 1990). Durante los siguientes treinta años esta iniciativa se convertiría en uno de los ejes centrales en el impulso a la transformación del sistema en su tránsito a una etapa de masificación.

El establecimiento y organización de los mecanismos de evaluación de las instituciones, programas y personal docente en la educación superior iniciada en 1994, fundó las bases para la creación de una estructura organizacional que priorizó los procesos de calificación de calidad como elemento esencial en la transformación y crecimiento de este subsistema. La definición de estándares nacionales de calidad y de criterios e indicadores resultó en un proyecto institucionalizado de largo alcance que impactó en el funcionamiento interno de las universidades.

Por su parte, el concepto de equidad irrumpió en el discurso político durante la administración del presidente Zedillo, derivado de su Programa de desarrollo educativo con una clara referencia a la participación diferenciada en la educación básica de los grupos sociales y la exclusión de los sectores más vulnerables. A partir de este momento se mantuvo presente en la narrativa del proyecto educativo como el segundo eje fundamental, extendiendo su alcance a administraciones posteriores así como a los demás niveles educativos.

La propuesta de equidad (DOF, 1996), refiere a la defensa de la justicia educativa ante las disparidades en el acceso y la permanencia de los procesos educativos, estableció así un vínculo entre una perspectiva de igualdad de oportunidades y la eliminación de las brechas de desigualdad. Esta visión liberal de la ampliación de la participación en los procesos educativos definía la dimensión del acceso como condición para eliminar exclusiones. La propuesta de una mayor justicia educativa tuvo como contexto la introducción de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993 al ser incluida como parte de la educación básica, así como la definición de la educación como un derecho, incluido en el artículo tercero constitucional.

El Programa de desarrollo de la educación propuso, además, mecanismos compensatorios para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación. Esta definición sentó las bases para la inclusión del principio de equidad en forma permanente dentro de los programas sectoriales. La ampliación de los niveles educativos incluidos en la educación básica y obligatoria en las siguientes administraciones le otorgó al principio de equidad un lugar central. Esto al extender su alcance a la educación media superior a partir de su inclusión en la educación obligatoria, y posteriormente con el reconocimiento de la obligatoriedad de la educación superior, con la salvedad de referirse al cumplimiento por parte del Estado.

En los años subsiguientes, los procesos de certificación de calidad asociados al otorgamiento de incentivos para las instituciones públicas (ANUIES, 2018, Salas et al., 2019), dieron origen a nuevas formas de exclusión, añadidas a las ya presentes. La calidad se convirtió en una nueva forma de diferenciación en la forma en la que se involucraron grupos sociales vulnerables. El ingreso a instituciones avaladas por el sistema como pertenecientes a la categoría de calidad conformó otra barrera en la participación igualitaria. Ante lo cual, la equidad se perfiló como el contrapeso en la atención a las formas de participación diferenciada.

El persistente dilema entre la eficiencia y la asistencia a grupos excluidos se convirtió en el eje directriz de las políticas dirigidas a la ampliación del sistema de educación superior; esto dentro de un contexto que favorecía una visión de reestructuración neoliberal de las políticas públicas, expresada en el ámbito educativo en procesos de certificación y evaluación de las instituciones participantes en el sistema. Aunado a la presencia continua de un sistema de

contrapeso expresado en mecanismos compensatorios dirigidos a grupos sociales excluidos o cuya participación se expresaba en condiciones diferenciadas. Cómo enfatizan Bell y Stevenson (2006) o los documentos de análisis del Banco Mundial (1994) respecto al proceso intrincado de desarrollo de políticas educativas, en el cual las fuerzas económicas estructurales juegan un papel determinante, pero además intervienen de forma crucial las fuerzas políticas, definiendo así en última instancia ganadores y perdedores de la realización de la perspectiva que guía el proceso de la definición de los elementos que conforman su contenido, tales como la visión general, los beneficiarios, la toma de decisiones del sistema, así como el conjunto de valores que lo sustentan.

A partir de ello, la articulación de los principios de calidad y equidad conformaron el cimiento de la política sectorial como orientación para los programas y propuestas sexenales con diferentes configuraciones en cada administración, como se describe a continuación.

Es posible reconocer que el imperativo de participación de todos los grupos sociales en el sistema educativo nacional derivó en la propuesta del plan sectorial de 2007, que en forma específica refería la exclusión de algunos grupos sociales. La desigualdad de las oportunidades educativas para indígenas, inmigrantes, emigrantes, y personas con necesidades especiales se perfiló como la razón para cerrar las brechas e impulsar la equidad.

En este documento sectorial se complementó el principio de equidad con la inclusión del concepto de calidad en dos vertientes, por un lado, una visión de eficiencia bajo una lógica de mercado, la cual enfatizó la eficiencia en la utilización de los recursos y la evaluación del desempeño de las instituciones. Y una segunda forma, que refería a una dimensión de los procesos educativos. Este fue el caso del logro educativo, definido como requisito del bienestar en su contribución al desarrollo nacional, el cual se vinculó con el indicador de eficiencia terminal, que en el caso de la educación superior se propuso aumentar de 62.9% a 70% durante el sexenio, además se articuló con programas de tutoría y acompañamiento en el cumplimiento del objetivo de calidad.

El siguiente plan sectorial fusionó el panorama de la función social de la educación en el principio de calidad al enunciar “La educación de calidad tiene la mayor importancia para el desarrollo político, social, económico y cultural...” (SEP, 2013, p.7). Extendiendo el alcance del concepto de calidad al conjunto del proceso educativo. Así se definía que “el reto



sustantivo es alcanzar la calidad de los aprendizajes con inclusión y equidad en las oportunidades y los logros” (SEP, 2013, p.11). La calidad se constituyó como eje central; los principios de equidad e inclusión se definieron como complementarios de los esfuerzos desplegados por el Estado en la ampliación del sistema educativo en su conjunto, de esta manera se afirmó que “La educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos” (SEP, 2013, p. 8). El alcance de la propuesta del criterio de calidad aseguró incluso que la libertad de pensamiento “debe ser compatible con el aseguramiento de la calidad de los programas” (SEP, 2013, p. 29) en las instituciones de educación superior, además de ser condición para “la preparación de profesionistas capaces de hacer frente a la diversidad de requerimientos sociales y productivos del país” (SEP, 2013, p.29).

En un discurso paralelo, el concepto de equidad definido como la participación de todos los grupos sociales en los procesos educativos, tiene un giro conceptual al asociarse con un sentido de justicia social. En una visión amplia del concepto agrupa las dimensiones de “permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población” (p.30).

El criterio de calidad, que se perfiló como central en los procesos educativos, constituyó el eje en torno al cual se definieron las acciones para el logro de los objetivos de ampliación de los servicios educativos, la mejora del logro y su pertinencia. El principio de equidad, unido al de calidad, se propuso como resultado de la ampliación de oportunidades de acceso, permanencia y egreso del ciclo educativo superior, por lo cual, el acceso a servicios de calidad se perfiló como condición de la incorporación exitosa al trabajo para los grupos definidos como en desventaja o vulnerables. El principio de equidad a lo largo de las propuestas sectoriales de este siglo ha resultado en una pérdida de su carácter transversal en el aseguramiento de justicia en el sistema de educación superior.

El plan sectorial de la presente administración refiere un cambio de discurso en el cual el concepto de equidad se enuncia como prioritario. En forma general afirma que la responsabilidad del Estado es la garantía del derecho a la educación que califica como “equitativa” (SEP, 2019, p.1) y en forma particular define a la equidad como “eje ordenador de la acción educativa” (SEP, 2019, p.3) en todos los niveles. No obstante esta afirmación

general, el análisis más detallado indica que el principio de calidad está presente a lo largo del texto sectorial, mencionado 75 veces, acompañado y acotado por el concepto de excelencia<sup>6</sup>, mencionado 63 veces. El concepto de calidad, que no se incluye en el glosario de definiciones del documento, es utilizado para referir al diagnóstico de la situación resultado de administraciones anteriores, al enfatizar su papel en el incumplimiento de los fines de la educación. Por lo anterior, se refiere la necesidad de replantear su definición, como sigue:

La propuesta de la presente administración para elevar la calidad de la educación es colocar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro del SEN, y asegurar que la suma de esfuerzos de todos los actores y de la sociedad en general, repercuta en una educación de excelencia. (SEP, 2019, p.6)

Así, el concepto de calidad se reitera como central en la propuesta sectorial vinculada en forma causal de la excelencia, definida además como condición para la relevancia y pertinencia.

La participación de todos los grupos sociales, considerada una meta importante, se define como un indicador de bienestar conformado por la participación de los grupos de menores recursos en la matrícula, sin embargo, las dimensiones que se inscriben en su realización se limitan a una declaración general de la participación de todos los grupos sociales y la reducción de la diferenciación regional, como se muestra en la Figura 2. Así, la atención a la participación diferenciada de grupos históricamente excluidos —como es el caso de las mujeres, personas con discapacidad y poblaciones indígenas— se integró al principio ordenador de inclusión, lo cual limita el alcance del principio de equidad que queda acotado así a la población con menores recursos y las regiones geográficas con mayor rezago.

Esta visión acotada del principio de equidad se refleja en sus indicadores de seguimiento. Es posible identificar la prioridad que se le otorga al acceso en el indicador de tasa de cobertura, con un especial acento en la participación de población de menores recursos. Sin embargo,

---

<sup>6</sup> Definición integrada al documento sectorial: Excelencia. Criterio de la educación que se orienta al mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (p.119)

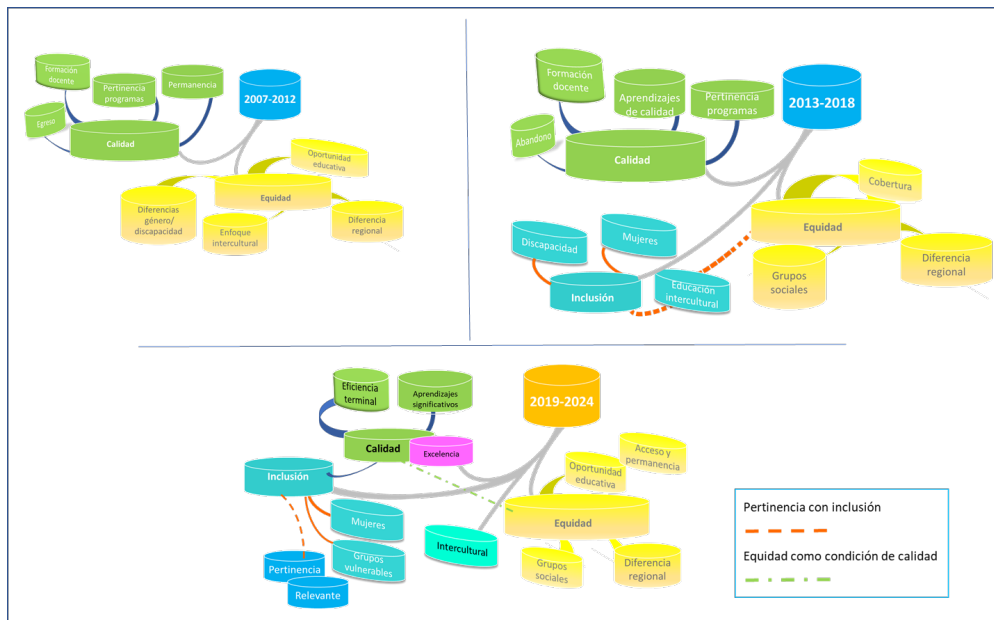
esta propuesta no da cuenta de una visión integral de los procesos educativos o de la inclusión de todos los grupos sociales en ellos.

La medición de la desigualdad educativa y falta de equidad tiene tres amplias corrientes teórico metodológicas. Una primera deriva del análisis de indicadores de diferentes aspectos del proceso educativo desde el acceso al logro.

En esta perspectiva, se incluyen las tasas de cobertura, los años de escolaridad, así como los resultados de aprendizajes. Una segunda perspectiva sería aquella que refiere los grados de dispersión de los indicadores educativos. Por último, la medición de desigualdades que parte de las formas de diferenciación de los grupos poblacionales, a partir de las cuáles se establecen los patrones de distribución en el tiempo. La forma más aceptada para la medición de las desigualdades es la que utiliza los indicadores nacionales de cobertura y egreso como fuentes básicas de información para el seguimiento y comparación de los niveles de equidad (Antoninis et al., 2016).

**Figura 27.**

*Modelo dinámico de los principios rectores de las políticas educativas*



Esta propuesta metodológica de medición utiliza como fuente primaria las políticas públicas en materia educativa. No obstante, su principal limitación resulta la incapacidad de medición de estos indicadores para los diferentes grupos poblacionales, por lo cual se dificulta el seguimiento puntual de las formas específicas de desigualdad presentes en los sistemas educativos.

Como un referente comparativo, la UNESCO propone como parte del seguimiento del ODS4, una serie de indicadores para el cumplimiento de la equidad en todos los niveles de los sistemas educativos. Los indicadores propuestos se agrupan en cuatro amplias categorías: a) aprendizaje, b) participación, c) egreso y d) gratuidad. A su vez, cada una de estas categorías se subdivide y se relaciona con ejes de problematización transversales de género, localización geográfica, condición socioeconómica y discapacidad (UNESCO, 2018, UNESCO, 2013). Esta propuesta integral que incorpora al principio de equidad todas las formas de exclusión y una perspectiva integral de los procesos educativos, extendida más allá del acceso, no se encuentra presente en la visión nacional.

### **Las Formas de exclusión**

Las formas de participación diferenciada en los sistemas educativos, en la visión clásica de la sociología de la educación, refieren a los resultados desiguales para los grupos sociales (Moore, 2004). Desde esta perspectiva, no todas las diferencias pueden ser consideradas como una injusticia, como sería el caso de aquellas derivadas de una subjetivación de la pertenencia a un grupo social o de una decisión personal; en forma general, las diferencias en los resultados educativos que impiden a los individuos acceder a los beneficios particulares y sociales de la educación, debido a condiciones ajenas al individuo, son asumidas como una injusticia definida así como una exclusión educativa.

El tránsito a un sistema masificado constituye el parteaguas en la profundización de las desigualdades en la educación superior. La clasificación que se presenta a continuación, elaborada con base en los resultados del análisis cualitativo de los programas sectoriales, ofrece una visión amplia de las formas de exclusión identificadas por los diagnósticos gubernamentales que constituyen el sustento de la acción educativa en los últimos tres sexenios.

**Figura 28.***Exclusiones en educación superior*

En los últimos quince años, las exclusiones identificadas por cada administración se definen y agrupan en torno a los principios rectores. Al amparo de los principios rectores de calidad, equidad, inclusión o pertinencia, se agrupan una serie de problemáticas definidas como formas de exclusión, caracterizadas y relacionadas con indicadores para su seguimiento. A continuación, se detallan las formas de exclusión organizadas de acuerdo con el principio rector de referencia.

***Exclusiones históricas***

Una de las formas de exclusión más graves del sistema educativo refiere a la población que no participa o abandona su trayectoria escolar durante los ciclos básicos. La población que no alcanza el nivel educativo definido por la Constitución política en su artículo tercero como obligatorio, se encuentra incluida así, en la categoría de rezago educativo. Los planes sexenales reconocen en forma explícita los efectos negativos de esta condición.

El recuento del 2007 sobre el avance de los servicios educativos obligatorios, que hasta esa fecha únicamente incluía la educación secundaria, aceptaba que se tenían “graves rezagos”. Se reconocía que “Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla” (SEP, 2008, p.1).

Al relacionar esta situación con la visión general del papel de la educación se afirmó que “El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo” (SEP, 2008, p.1). Se reconocía así, la imposibilidad de realización del derecho a la educación como un efecto negativo para el desarrollo mismo del país.

La reforma constitucional que otorgó obligatoriedad a la educación media superior en 2012 amplió la condición de rezago educativo a la población que no contaba con este nivel educativo, por estar fuera del rango de edad para cursarlo o por no poder acceder. El diagnóstico del sexenio 2013-2018 señalaba que:

La población analfabeta de 15 años, y más, que no ha concluido su primaria o secundaria, el llamado rezago educativo, representa otro reto para la inclusión educativa. Dicho rezago educativo está conformado por 32.3 millones de mexicanos. Su expresión más grave es el analfabetismo. (SEP, 2013, p.31)

La actual administración gira su atención hacia “los grupos históricamente discriminados” de los ciclos superiores, y refiere como una causa de este problema “el cupo insuficiente en los planteles de educación media superior y educación superior para cubrir la demanda”. Además refiere como “la falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas de las y los alumnos, entre otros” como causas de esta problemática. La obligatoriedad de la educación superior señalada en la reforma constitucional más reciente, aunque acotada a la responsabilidad del Estado en la provisión de este nivel educativo, añade una presión adicional a la problemática de esta forma de exclusión y su atención.

En el periodo analizado, dos procesos han determinado el aumento de la población considerada en condición de rezago educativo. Por un lado, la expansión de los ciclos educativos integrados a la educación básica. Por otro, la ampliación insuficiente de los niveles educativos superiores. El porcentaje de la población con educación superior se constituye en uno de los indicadores más relevantes del rezago educativo, el cual se ubicó en 21.6% (INEGI, 2020). Esta situación dificulta en gran medida al cumplimiento del derecho a la educación a lo largo del presente siglo.

### ***Exclusiones sistémicas***

En esta categoría se integran aquellas formas de diferenciación relacionadas con los procesos educativos y sus etapas de acceso, permanencia y egreso.

El acceso como indicador general del avance del sistema de educación superior da cuenta de la forma más generalizada de exclusión, asociada en los planes sexenales al principio de equidad, sus indicadores de seguimiento han sido la tasa bruta de cobertura, combinada con variables de diferenciación regional, género o ingreso familiar. Durante el periodo analizado se identificaron pocas variaciones en la definición de las dimensiones que integran esta forma de exclusión.

En el periodo 2007-2012 se consideró prioritario “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2008, p. 3). Esta propuesta —consistente con una visión teórica liberal que define la ampliación de oportunidades como forma de reducción de las desigualdades— reconocía así, un amplio alcance de las exclusiones hacia las mujeres, regiones, “indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales” (SEP, 2008, p. 3). El indicador de referencia para el nivel superior fue la cobertura, que se propuso ampliar del 24.3% a un 30%.

En el sexenio 2013-2018 se subrayó la persistencia de las exclusiones hacia grupos sociales identificados como “vulnerables”, además se reiteró la exigencia de extender la cobertura de educación superior, y en forma específica, la necesidad de “asegurar que las decisiones de crecimiento de la oferta disminuyan las diferencias de cobertura entre regiones y grupos de población.” (SEP, 2013, p. 55). El indicador de tasa bruta de cobertura, señalado como forma de seguimiento, incluyó las variables de género e ingreso familiar. El crecimiento de este indicador se propuso del 32.1% al 40%.

El presente sexenio destaca el acceso a todos los niveles educativos como prioritario. En su diagnóstico señala “buena parte de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en México no tienen garantizado el acceso a la educación de manera universal, incluyente y equitativa” (SEP, 2019, p. 4). Para el cumplimiento de este objetivo se propone “ampliar las oportunidades educativas para cerrar las brechas sociales y reducir las desigualdades regionales” (SEP, 2019, p. 17). Se reitera así, una visión liberal que define el acceso como

forma de reducción de las desigualdades. El seguimiento de este objetivo alude a los indicadores de gobiernos anteriores como son la tasa bruta de cobertura en combinación con las variables de género e ingreso familiar.

En lo que respecta a las otras etapas de los procesos educativos, es decir, permanencia y egreso, se identificó que las exclusiones relacionadas con estas etapas se integraron al principio rector de calidad. Esta perspectiva conceptual, persistente en los programas sexenales, tuvo como consecuencia el hecho de que la calidad se convirtiera en una forma de exclusión en sí misma.

El principio de calidad introducido a los planes sexenales desde finales del siglo pasado fue asumido como condición fundamental para la transformación del sistema educativo. Bajo esta condición, el tránsito del sistema de educación superior convirtió a la calidad en una forma de diferenciación y jerarquización de las instituciones de educación superior hacia su etapa de masificación; así, su incumplimiento es reconocido en los diagnósticos sexenales como una problemática persistente.

En el sexenio 2007-2012 se refiere que la educación superior de buena calidad únicamente estaba presente en 38.3% de los programas (SEP, 2008). En el documento sectorial se especifica que:

Se consideran programas de calidad aquellos que alcanzan el nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y/o que son acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior asignan nivel 1, 2 ó 3 a los programas que evalúan, siendo el nivel 1 el único que certifica que el programa es de calidad. (SEP, 2008, p.8)

La siguiente administración continuó esta tendencia de evaluación de la calidad y consideró a los mecanismos de aseguramiento de esta como factores condicionados al otorgamiento de fondos extraordinarios, como una manera de fortalecer a las instituciones de educación superior. En este sexenio se calculó que el número de estudiantes de licenciatura inscritos en programas de calidad representaba el 61.7% de la matrícula y de acuerdo con este indicador de referencia se propuso una meta de 72% para el fin del periodo (SEP, 2013).



El sexenio actual, determinó que las instituciones han logrado:

...resultados educativos deficientes, lo que ha generado efectos negativos para el bienestar a largo plazo, tanto en el ámbito personal como nacional. Como resultado, el objetivo del mejoramiento de la calidad de la educación no se estaba cumpliendo; mermando el potencial del capital intelectual y el bono demográfico. (SEP, 2019, p.29)

En la atención de esta problemática se carecen de indicadores de seguimiento, la pertenencia a los programas o instituciones avalados por las instancias de aseguramiento de calidad no se aluden como referencia al avance del sistema de educación superior. Sin embargo, persiste esta forma de diferenciación del sistema de educación superior.

Con el fin de ampliar la visión de otras formas de exclusión asociadas a la calidad, a continuación, se presenta un desglose de los indicadores y ejes de problematización que conforman este tipo de exclusión, así como su transformación en los últimos 15 años.

**Tabla 3**

*Ejes de problematización asociadas al principio rector de calidad*

Dimensiones en ES	2007-2012	2013-2018	2019-2024
Aprendizajes significativos			X
Calidad de los aprendizajes		X	
Eficiencia terminal	X		X
Abandono		X	
Pertinencia	X	X	
Pertinencia (con inclusión)			X
Inclusión			X
Equidad (como condición de calidad)			X

Nota: Elaboración propia

En el periodo 2007-2012 se reconocían las diferencias asociadas a la calidad como una forma de exclusión y participación diferenciada. Se propuso aumentar la eficiencia terminal de los ciclos superiores, estableciendo la meta de logro de aumentar el número de egresados del 62.9% al 70%. Además, se plantearon las problemáticas de falta de permanencia y pertinencia de los estudiantes en educación superior como otras formas de exclusión asociadas a la calidad (SEP, 2018).

El sexenio 2012- 2018 modificó las formas de exclusión asociadas a este mismo principio rector. Se reconocieron los ejes de problematización de calidad de los aprendizajes, abandono y pertinencia. Respecto al abandono escolar, se identificó como una problemática generalizada en todos los niveles educativos y se promovió su atención particular. En este sentido se definió como parte del objetivo disminuir el rezago educativo “Priorizar la atención y recuperación de la población joven que abandona los estudios escolarizados prematuramente.” (SEP, 2013, p.58). Asimismo, se definió la pertinencia de los estudios como una condición del abandono escolar por lo que se vinculó con la promoción de la educación intercultural en “zonas rurales e indígenas” (SEP, 2013, p.56).

En lo que respecta a la calidad de los aprendizajes, se incluyó como parte del segundo objetivo general definido como el de “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México” (SEP, 2013, p.48); en el cual se establece para el nivel superior “continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior” (SEP, 2013, p.50). De tal manera que, los procesos de aseguramiento de calidad agrupan en sus indicadores las dimensiones centrales del principio de calidad y las formas de participación diferenciadas asociadas al mismo.

El documento sectorial 2019 propone una modificación conceptual y refiere el término de excelencia, no obstante, se mantiene la referencia a la calidad en algunos aspectos, sobre todo al referir las problemáticas existentes. Se refiere así:

Para reorientar una política educativa que, durante décadas, ha perdido de vista el bienestar y el contexto regional, social y económico en el que viven las y los estudiantes afectando sus trayectorias escolares y logro educativo, ha sido necesario replantear el concepto de calidad en la educación. (SEP, 2019, p. 6)

En este sentido, las exclusiones reconocidas en torno a la calidad se agrupan en torno a los siguientes ejes de problematización: aprendizajes significativos, eficiencia terminal e inclusión con pertinencia. La eficiencia terminal se establece como el indicador de bienestar, el cual se ubicó para el ciclo 2017-2018 en 23.7% y se propone alcanzar el 29.7% para el final del sexenio como avance del sistema educativo nacional. En cuanto a la dimensión de aprendizajes significativos, la propuesta sexenal define “El máximo logro de los aprendizajes

y el desarrollo del pensamiento crítico en las y los alumnos están íntimamente ligados a la calidad de la educación, y para que ésta exista deben considerarse la pertinencia y la relevancia.” (SEP 2019, p. 11). Para el nivel superior, la pertinencia refiere a la vinculación de los conocimientos y aprendizajes con el sector productivo y la investigación científica. Sin embargo, se carece de un indicador cuantitativo para su seguimiento, como serían los resultados de la prueba PISA para los niveles básicos.

A pesar de las modificaciones conceptuales en el periodo analizado, las exclusiones sistémicas han estado presentes en forma consistente en la etapa de mayor crecimiento del sistema de educación superior. Estas formas de exclusión representan así los mayores desafíos para el cumplimiento de los principios rectores de calidad y equidad, asumidos como ejes centrales para el sistema educativo nacional.

### *Exclusiones estructurales*

En esta categoría se agrupan aquellas formas de exclusión reconocidas en los planes sectoriales resultado de condiciones externas a los procesos educativos, así como ajenas a los individuos que determinan formas de participación diferenciada. Se incluyen condiciones de origen étnico, socioeconómicas, de género, por discapacidad y localización geográfica. Estas formas de exclusión se encuentran asociadas a los principios rectores de equidad, inclusión, o calidad en diferentes momentos. El indicador básico para su seguimiento ha sido, en forma consistente, el cruce de estas variables con la tasa bruta de cobertura.

En el documento sexenal de 2007-2012 el principio rector de equidad definió la ampliación de oportunidades educativas para todos los grupos sociales, entre los cuales se señalaron de manera específica a las mujeres, regiones, indígenas, inmigrantes y emigrantes, y personas con necesidades educativas especiales (SEP, 2008, p. 3). Esta amplia descripción de los grupos hacia los cuáles se debían orientar los esfuerzos de ampliación de la matrícula constituye una visión amplia de promoción de la equidad educativa, que reconocía en forma particular aquellos grupos sociales excluidos del acceso al sistema educativo en condiciones de igualdad.

Es a partir del sexenio 2013-2018 que esta visión integral se desarticula y se promueve la atención en forma particular a los grupos identificados como vulnerables. Esta visión reconoce las mismas formas de exclusión, sin embargo, las agrupa en principios rectores

independientes. Así, el principio de inclusión integra las condiciones de exclusión por discapacidad u origen étnico. En tanto que las diferencias de género se integraron como un objetivo transversal a todos los aspectos del sistema educativo, las cuales fueron definidas como:

Consecuencia de la subordinación de las mujeres que tienen su sustento en las prácticas culturales discriminatorias y excluyentes que se presentan en todos los órdenes de la vida y en las diversas instituciones, naturalizadas hasta el punto de pasar desapercibidas hasta que se analizan con perspectiva de género. (SEP, 2013, p. 102)

En tanto que las diferencias regionales, como expresión de las formas de exclusión integrado al principio de equidad, se vinculan a la falta de provisión de la oferta educativa en el logro de una disminución gradual de las diferencias de cobertura entre regiones y grupos de la población.

El sexenio actual refiere una nueva forma de agrupar las mismas formas de exclusión. En su diagnóstico se reconocen el avance en la participación de las mujeres en la educación superior, no obstante, la persistencia de otras formas de exclusión. Se afirma así que: “Si bien se ha alcanzado la igualdad de género en el acceso a este tipo educativo, la expansión se ha realizado de manera desigual en las entidades federativas y entre los grupos de la población (SEP, 2019, p. 11). Por otra parte, en la cobertura bruta para la educación superior desglosada por entidad federativa y por ingresos familiares, se señaló que:

La brecha entre las entidades con menor y mayor cobertura es de 74 puntos porcentuales. Estados como Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Tlaxcala y Quintana Roo tienen una tasa de cobertura menor a 30%. Los jóvenes que provienen de hogares de escasos recursos tienen menos oportunidades de acceso a este tipo educativo, únicamente 9% de las y los alumnos inscritos en licenciatura provienen de hogares ubicados en el primer quintil de ingresos. (SEP, 2019, p. 14)

Las exclusiones reconocidas y descritas a través de sus indicadores de seguimiento son consistentes con las formas identificadas en sexenios previos. No obstante, se agruparon

manera diferente al incluir las diferencias de género y de personas con discapacidad en el principio de inclusión; en cambio, las exclusiones relacionadas con las desigualdades regionales o vinculadas con el ingreso familiar se señalan como parte del principio de equidad. Se formula una importante acotación a esta conceptualización al definir la equidad como una condición de calidad.

### ***Exclusiones emergentes***

Los diagnósticos sexenales identifican como las formas de exclusión más graves aquellas que contribuyen al rezago educativo al limitar la participación en los ciclos superiores. La constatación de esta forma grave de exclusión educativa, condujo a la promoción del uso de tecnologías de la información y comunicación para su atención. A partir del sexenio 2007-2012, una etapa de promoción de estas formas innovadoras de programas educativos comenzó; en primera instancia como forma de atención a las personas en rezago educativo y en un momento posterior para la ampliación de cobertura para los ciclos superiores.

En su papel de ampliación de la matrícula para la educación media superior y superior, la utilización de las tecnologías de comunicación e información se asocia al indicador de la matrícula inscrita en programas a distancia. No obstante, la inclusión digital integrada a los procesos educativos carece de un indicador de seguimiento.

La inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información a los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en una forma de reducir las desigualdades de participación de los grupos menos favorecidos. En este sentido, durante el sexenio 2007-2012 se propuso “apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, enfatizando la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados” (SEP, 2008. P.24). El siguiente sexenio refirió el ámbito internacional como una exigencia para la incorporación de las TIC, además de la reducción de desigualdades. En este sentido se afirmó que “no solamente permitirá ampliar la oferta y diversificar los modelos de atención educativa, sino que será de enorme valor para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento...” (SEP, 2013. p.29)

La propuesta de expansión de los servicios educativos con la utilización de las tecnologías generó una nueva forma de diferenciación en la manera en la que fueron involucradas. En

este sentido el sexenio del presidente Peña Nieto reconocía que el acceso a este tipo de tecnologías representaba una de las “brechas de inequidad más notorias” (SEP, 2013, p. 12). El reconocimiento de la falta de acceso a las tecnologías de la comunicación representaba una debilidad del sistema educativo, que se sumaba a “las carencias tradicionales” (SEP, 2013, p. 26). Y reconocía además que como parte de una educación de calidad se encontraba “la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación.” (SEP, 2013, p. 23).

A pesar de que se hizo una distinción entre niveles educativos, que definía que “Las carencias son menos severas en la educación superior, pero no por ello son menores.” (SEP, 2013, p. 26), se perfiló la necesidad de atender estas formas de diferenciación.

En los últimos diez años el acceso a las tecnologías de la información se ha convertido en una forma de diferenciación en como participan los involucrados en los procesos educativos, conformando así una exclusión emergente que hoy en día se ha agravado ante la necesidad de la utilización de esta forma de acceso a los servicios educativos durante la pandemia de COVID-19.

En el inicio del actual gobierno se reconocía la importancia de “disminuir la brecha digital lo cual no implica solamente dar acceso a las tecnologías a aquellos menos favorecidos, sino prepararlos para contar con los conocimientos y las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y utilizarlas para el fortalecimiento de sus aprendizajes.” (SEP, 2019, p.15). Se reconoce que la utilización de las TIC son una fuente de reducción de desigualdades, no obstante, también se reconoce que se constituyen en sí mismas como nuevas formas de exclusión.

El plan sectorial 2019-2024 enlista en forma detallada los factores “que desalientan la inclusión y equidad” (SEP, 2019), y refiere la forma en que los “grupos históricamente discriminados como los pueblos indígenas, afrodescendientes, desplazados internos, migrantes y personas con necesidades especiales.” (SEP, 2019). El diagnóstico presentado permite determinar formas de exclusión que previamente no habían sido reconocidas, las cuales pueden ser clasificadas en este sentido como exclusiones emergentes. conformando así un panorama más amplio de las situaciones de exclusión del sistema educativo.

### **La narrativa sexenal desde la teoría de la interseccionalidad**

Es hasta el inicio de la segunda década del siglo XXI que el sistema de educación superior en nuestro país logró un crecimiento que pudo ubicarlo en una etapa de masificación (Trow, 1973), cuando en el ciclo escolar 2010-2011 se reportó una tasa bruta de cobertura del 30%. A pesar del logro de esta meta de expansión, en los siguientes años este nivel educativo enfrentó crecientes dificultades, tales como el estancamiento de la tendencia de crecimiento, así como la persistencia de las problemáticas que acompañaron su fase inicial de ampliación.

La narrativa del proyecto social de la educación superior y sus retos a lo largo del siglo XXI estuvo sustentado en tres amplias premisas: a) la educación superior es un derecho y cumple un papel fundamental en la formación de los jóvenes, en el desarrollo económico y en el impulso a la ciencia y la tecnología, b) a pesar del crecimiento constante en el sistema de educación superior los diagnósticos sexenales muestran persistentes desigualdades regionales y de participación de grupos sociales, y c) la realización del derecho a la educación es una responsabilidad del Estado, la ampliación de la oferta educativa en educación superior y la atención a sus exclusiones se propone resolver a partir de programas específicos para su atención sustentados en los principios rectores.

La constatación de la complejidad de las desigualdades para el logro de la participación en términos de igualdad en la educación superior representa un reto en la aproximación a esta problemática. En el ámbito educativo, las tres dimensiones básicas de diferenciación social basadas en género, origen étnico o clase, conforman complejas formas de desigualdad que superan una visión clásica. La separación conceptual de las formas de exclusión y diferenciación en los sistemas educativos limita la capacidad explicativa de esta perspectiva.

El análisis de las exclusiones educativas, en una visión compleja desde la teoría de interseccionalidad, como señalan diversos autores (Choo y Ferree, 2010, Hancock, 2007, Nichols y Stahl, 2019), permite visibilizar aquellas formas de exclusión generadas por la combinación de una o más formas de diferenciación en la participación de los grupos sociales en los procesos educativos, así como sus efectos acumulativos.

La propuesta de una visión integral, que tiene su origen en los estudios de género, ha permeado la aproximación a la problemática en las últimas décadas en forma creciente. Esta propuesta, a la que se suman diversos autores, denominada teoría de la interseccionalidad,

resulta pertinente como referente teórico en la elaboración de un modelo explicativo resultado de la sistematización del análisis de las políticas educativas de la presente investigación. A partir de la formulación del término de interseccionalidad por Crenshaw, surgieron otras propuestas conceptuales como las de Collins, McCall, Choo y Ferree que apoyan este paradigma teórico explicativo.

El carácter de interrelación de las desigualdades y sus efectos multiplicadores superan los marcos institucionales individuales, por lo que una aproximación que asuma un carácter multifacético tendrá una mayor capacidad explicativa de las formas de organización de las estructuras de poder y su transformación dinámica en diferentes niveles que se retroalimentan. La posibilidad que tiene este enfoque de analizar las macro y micro estructuras de desigualdad, así como su interacción, posibilita la identificación de los efectos de marginación y estratificación.

La utilización de la perspectiva teórica de interseccionalidad como aproximación metodológica en la investigación y definición de políticas educativas en educación superior, como proponen Nichols y Stahl (2019), permite visibilizar las desigualdades presentes; al desentrañar la forma en que los sistemas e instituciones refieren y actúan ante la compleja y dinámica problemática de conformación y atención de las desigualdades.

Las configuraciones de desigualdad, múltiples y contrapuestas, adquieren en cada contexto formas específicas. La aproximación metodológica a esta problemática propone una visión inductiva que evite una determinación previa como la propuesta en la presente investigación. La identificación de la complejidad de las desigualdades supone en esta perspectiva una configuración similar de las dimensiones de análisis. La observación de las relaciones constituidas entre los grupos sociales, instituciones y actores, constituye el centro del análisis y la definición de las categorías, así como la identificación de las formas de relación entre los grupos, más que las representaciones de los grupos per se. Se abre así, la posibilidad de un acercamiento empírico a la complejidad de las relaciones entre los grupos, así como con las categorías analíticas de la vida social y su representación en las políticas públicas (Hancock, 2007, McCall, 2005).

La teoría de interseccionalidad permite enriquecer la perspectiva de análisis, añadiendo elementos de complejidad en la forma en que las exclusiones identificadas interactúan y se

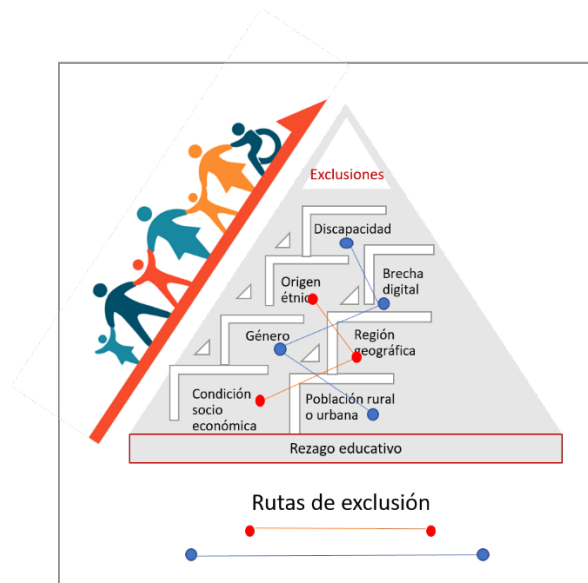


relacionan. Las siguientes preguntas constituyen la guía en la elaboración de un modelo explicativo: ¿Cómo se conceptualizan y representan las exclusiones educativas en educación superior en los planes sexenales en los últimos 15 años?, y ¿qué relaciones se definen entre las exclusiones definidas en los documentos sectoriales?

Como resultado del análisis realizado es posible afirmar que, la representación de las exclusiones en los planes sectoriales da cuenta de una visión fragmentada de la participación diferenciada de los grupos sociales en la educación superior. A pesar del reacomodo sexenal de los principios rectores y sus dimensiones, los diversos diagnósticos sexenales refieren en forma parcial la complejidad de las desigualdades generalizadas en este nivel educativo. Esta visión oculta las intrincadas configuraciones de diferenciación como resultado de la mezcla de una o más exclusiones, que pueden englobarse bajo el concepto de rutas de exclusión, consistente con la teórica de interseccionalidad. Muchas de estas formas de combinación, múltiples y dinámicas, carecen de representación en los documentos sexenales.

### Figura 29.

*Formas de participación diferenciada en la educación superior*



De acuerdo con lo descrito en apartados anteriores, los diagnósticos sexenales presentan las exclusiones en la participación vinculadas a cada uno de los principios rectores y asociadas a determinados indicadores para su seguimiento. Los indicadores, que permiten dimensionar las formas de diferenciación y el seguimiento de las metas definidas, se asocian con variables

como género, localización geográfica o condición socioeconómica, es decir, el ingreso familiar. De esta manera, las exclusiones sistémicas se entrelazan con las exclusiones estructurales para dar como resultado un escenario que da cuenta de algunas posibles rutas de exclusión.

Las variables que se combinan con los indicadores para cada tipo de exclusión se limitan a las formas de diferenciación clásicas, es decir, localización geográfica, género y condición socioeconómica. Esta aproximación permite, por ejemplo, dar seguimiento a la evolución de la matrícula del sistema de educación superior en relación con las diferencias de género, ingreso familiar o localización geográfica, no obstante, se carece de una visión más compleja que incorpore las variables mencionadas en forma integral o que incluya variables adicionales como el origen étnico o condiciones de discapacidad.

La ausencia del concepto de interseccionalidad —o rutas de exclusión— en las políticas sexenales impide identificar la combinación de las formas de diferenciación, sus efectos acumulativos o su transformación histórica. En cambio, da cuenta de los procesos de institucionalización de las exclusiones dentro de las políticas sociales en una perspectiva instrumental centrada en los indicadores tradicionales de cobertura, eficiencia terminal o participación por género en la educación superior.

Este escenario problemático ha enfrentado un agotamiento de los programas y políticas de ajuste utilizados hasta el momento, mismos que en forma inercial se siguieron proponiendo para hacer frente a las problemáticas centrales de desigualdad regional y de participación diferenciada de los distintos grupos sociales. La separación conceptual de los principios rectores, las dimensiones que la integran y los indicadores definidos para su seguimiento, contribuyeron a la legitimación de un sistema de desigualdades en el tránsito a un sistema masificado. Una pieza clave en este proceso fue la institucionalización, que por más de tres décadas fue parte de los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones públicas vinculados a los recursos extraordinarios. La calidad educativa como condición básica para el crecimiento del sistema en su etapa de mayor expansión, generó condiciones que crearon nuevas formas de diferenciación; en la transición a un sistema masificado, la atención hacia grupos sociales identificados especialmente vulnerables, generaron formas de atención segmentadas y desvinculadas con resultados parciales.

El análisis de los planes sectoriales permite la elaboración de un modelo comparativo de los principios rectores, las exclusiones incluidas en sus dimensiones y los programas que derivan de este diagnóstico y visión a lo largo de los últimos 15 años. Es a partir de tres puntos en el tiempo que permiten apreciar su transformación y los elementos de continuidad.

El principio de equidad, propuesto como contrapeso al principio de calidad en el sexenio 2007, se disgregó en el principio de inclusión, pertinencia e interculturalidad, en la medida en que se pusieron en operación programas para atender desigualdades específicas en la participación. No obstante, es posible observar que no existe una variación sustancial en los programas propuestos, lejos de su diferenciación conceptual al integrarse a otros principios rectores.

Existe una clara continuidad en los indicadores de referencia, así como en los programas propuestos para las exclusiones identificadas hacia el tránsito a un sistema de educación superior masificado.

En el periodo analizado, la identificación de grupos considerados particularmente vulnerables resultó en propuestas específicas para atender las formas de exclusión de las que son objeto, como se describieron los casos de atención a diferencias de género o el impulso a la educación intercultural. Como señala Hancock (2007) el diseño de políticas refiere a un diagnóstico que visibiliza un problema específico que conduce en su atención a la creación de estructuras rígidas que se consolidan en el tiempo y perpetúan la problemática que se busca resolver.

Por otra parte, la propuesta de soluciones parciales crea nuevas formas de diferenciación en la medida en que la identificación de los individuos que tienen pertenencia a más de un programa social pueden considerarse excluidos por los mismos. Las condiciones definidas para el funcionamiento de los programas sociales y los requisitos para su pertenencia pueden convertirse en formas de diferenciación o competencia entre los grupos identificados como vulnerables por los recursos asignados para su atención.

Es posible apreciar que los grupos en situación de exclusión carentes de pertenencia a una organización social se encuentran en mayor desventaja al considerar su incapacidad de movilización o representación. La formulación de programas dirigidos a poblaciones

identificadas como particularmente vulnerables resulta en una jerarquización de las desigualdades. La pertenencia a grupos que carecen de una representación social, como es el caso de los grupos en los deciles de menores ingresos, deriva en una posición de desventaja en su participación en los programas compensatorios.

**Figura 30.**

*Los principios rectores, sus exclusiones y programas*



A pesar del reacomodo de los principios rectores —expresada en el sello particular que cada sexenio otorga a los mismos mecanismos de atención a las diferencias en la participación— el principal resultado de la institucionalización de los programas y su continuidad durante el periodo histórico analizado ha sido la legitimación de las formas de exclusión. La continuidad de los programas de aseguramiento de la calidad, el otorgamiento de becas, así como la atención a las poblaciones indígenas, discapacitadas o localizadas en entidades de mayor marginación, establece mecanismos para su permanencia, en una visión parcial de su solución que se aleja de una visión y solución integral.

**De la narrativa a su consolidación en acciones sectoriales**

Los planes sectoriales proporcionan un diagnóstico y una visión para la acción educativa. Un primer hilo conductor identificado en las propuestas sexenales para la educación superior es el fomento a la vinculación con los requerimientos del sector productivo, derivada de la

visión más amplia del proyecto social. La propuesta de impulsar la vinculación con los requerimientos de formación y el desarrollo científico y tecnológico se encuentra presente de manera consistente en las propuestas sexenales del periodo analizado.

La consistencia discursiva es extensiva también al tratamiento respecto a las problemáticas derivadas de la participación diferenciada. Su identificación y conceptualización, en concordancia con los principios rectores definidos, sustentó las propuestas de solución de cada administración. Es posible constatar una visión compartida de las acciones y mecanismos específicos propuestos a lo largo de los últimos quince años para la atención a las desigualdades en educación superior, como se señala en la tabla 3.

La transformación a un sistema de educación superior masificado ha resultado en procesos que institucionalizan las prácticas administrativas asumidas para la solución de los persistentes retos. Los principios rectores de calidad y equidad, como ejes centrales de los proyectos educativos sexenales, representan el punto de partida para la definición de los programas dirigidos a la solución de las formas de participación diferenciada. Como se aprecia en la Tabla 3, es posible hacer un seguimiento de los programas que extienden su vigencia a lo largo de este periodo histórico e identificar el vínculo con el principio rector y la forma de exclusión con la que se encuentra asociados.

En los últimos años las acciones sectoriales para el aseguramiento de la calidad como condición fundamental de la transformación del sistema educativo centran sus objetivos prioritarios en dos ejes centrales, por un lado, la acreditación de las instituciones y programas a través de los procesos de certificación de calidad, y por otro, la formación docente promovida por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

En este rubro, el sexenio 2007-2012 definió como indicador y meta el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado. Se planteó como objetivo incrementar este porcentaje de 56.4% a 72% (SEP, 2008). En el siguiente sexenio se afirmó que los mecanismos de aseguramiento de la calidad promovían el fortalecimiento de las instituciones, públicas y particulares (SEP, 2013). En tanto que el actual gobierno subrayó que:

Incentivar la evaluación por parte de organismos independientes de programas de maestría y doctorado con el propósito de formar personas con alto nivel académico, alta productividad, pertinencia y eficacia (SEP, 2019, p. 24).

**Tabla 3.**

*Atención a la participación diferenciada en los últimos 15 años*

Principios rectores	Programas de atención a desigualdades	2007-2012	2013-2018	2019-2024
Calidad	Programas de calidad	X	X	X
	Evaluación	X	X	X
	Ampliación matrícula programas de calidad	X		
	Becas programas de calidad	X		
Pertinencia	Renovación curricular (pertinencia)	X	X	X
	Flexibilización curricular		X	X
	Formación docente	X	X	X
	Enfoque intercultural	X	X	X
	Diversificación de oferta IES	X		
Equidad	Nuevas IES	X	X	X
	Ampliación de oferta	X	X	X
	Revisión de mecanismos de ingreso			X
	Ampliar capacidad instalada	X	X	X
	Becas	X	X	X
	Becas perspectiva de género		X	
	Becas mujeres indígenas		X	
	Becas personas con discapacidad		X	
	Crédito educativo	X		
	Salidas terminales	X		
Inclusión	EAD	X	X	X
	Atención diferenciada	X		
	Orientación vocacional			X
	Tutoría	X		X
	Asesoría perspectiva de género			X
	Promoción del egreso	X		
	Atención a grupos vulnerables	X	X	X
	"Esquemas específicos de apoyo"			X
"Medidas para la igualdad de personas"			X	

A partir de la consideración de eficiencia terminal como una dimensión del principio de calidad se mantiene vigente la propuesta de los programas de tutoría y acompañamiento como mecanismos para promover el egreso oportuno, esto desde el sexenio del presidente Calderón.

La promoción de la equidad en el sistema educativo en el periodo analizado ha sido dirigida por el otorgamiento de becas y la ampliación de la oferta educativa expresada en el indicador de cobertura bruta para este nivel educativo. La ampliación de cobertura se encuentra presente en forma consistente en los planes sexenales en dos modalidades básicas durante el periodo analizado. Por un lado, la ampliación de la capacidad instalada, y por otro la creación de nuevas instituciones. Cada sexenio imprimió su sello particular a estas medidas. Así, en el sexenio 2007-2012 se propuso un énfasis en la diferenciación regional, para la “creación de nuevas instituciones y programas de educación superior donde lo justifiquen los estudios de factibilidad, asignando prioridad a las entidades federativas y regiones con los índices de cobertura más bajos” (SEP, 2008, p. 25), se señaló la meta de dar prioridad a las entidades federativas con cobertura de educación superior menor al 25%. El siguiente sexenio complementó la estrategia de aumento de cobertura con la propuesta de educación intercultural “en beneficio de grupos que viven en comunidades rurales dispersas, debe ser una estrategia para la equidad en la educación” (SEP, 2013, p.55). En tanto que en el sexenio previo se había referido el enfoque intercultural como forma de otorgar mayor pertinencia a los programas educativos. El presente gobierno subraya en la estrategia de ampliación de cobertura la atención a la población en condición de rezago educativo, en el diseño de esquemas de apoyo flexible “a jóvenes que están fuera del sistema educativo, que quieren y pueden acceder a las instituciones públicas de educación superior y cumplan con los requisitos normativos vigentes, para que ejerzan su derecho a la educación.” (SEP, 2019, p. 25).

El otorgamiento de becas como mecanismo preferente se orienta hacia los grupos de población identificados en situación de marginación para asegurar su participación en la matrícula, como es el caso de los alumnos pertenecientes a los deciles de menores ingresos, las mujeres y la población indígena, a través de programas de becas independientes para cada grupo.

En el sexenio 2007-2012 se propuso el otorgamiento de becas dirigido en especial “a los estudiantes en situación de desventaja económica, con la concurrencia de fondos federales y estatales”, (SEP, 2008, p.24) y se definió una meta de otorgar 400,000 becas para los alumnos cuyo ingreso familiar se ubique en los cuatro deciles de ingreso más bajos, lo cual

representaba un aumento de 238,213 becas. Además, en este periodo se promovieron dos propuestas complementarias, por un lado, la promoción de “esquemas de crédito educativo dirigidos a los estudiantes que requieran financiamiento para realizar sus estudios en instituciones públicas o particulares de educación superior” (SEP, 2008, p.24), y por otro, el fomento de programas flexibles, con salidas profesionales laterales o intermedias, que permitieran combinar el estudio y el trabajo.

El sexenio 2013-2018 reconocía la problemática de abandono escolar y consideró el otorgamiento de becas como forma de mitigarlo. La propuesta del eje transversal de equidad de género condujo a complementar el esquema de becas con esta perspectiva, al afirmar:

Proveer y otorgar becas para elevar la retención femenina en educación media superior y superior. Impulsar acciones afirmativas en becas de licenciatura y posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y técnicas. Desarrollar acciones afirmativas para incrementar la inclusión de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores. (SEP, 2013, p.55)

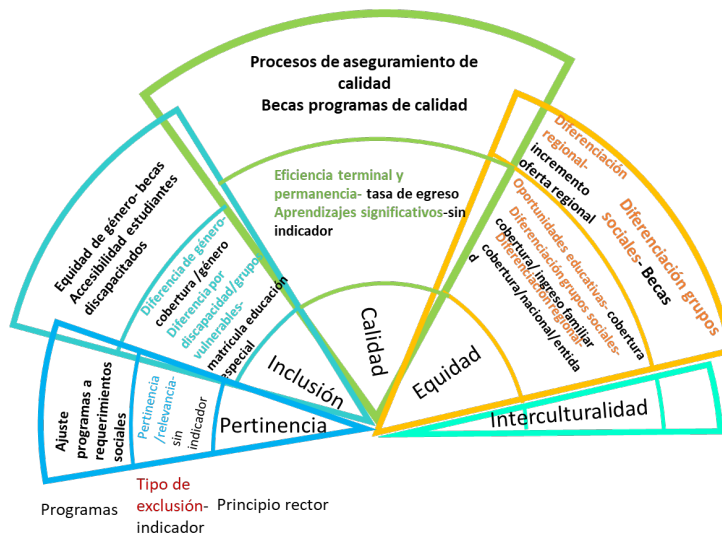
Resulta pertinente hacer mención de la aprobación la Ley General de Educación superior (LGES), aprobada el 20 de abril de 2021 en el presente sexenio. Como consecuencia de la reforma constitucional, la promulgación de esta ley tiene especial importancia al constituirse como el instrumento más consolidado de la política sectorial, el cual traduce la narrativa identificada en acciones sectoriales sustentadas en los principios rectores propuestos.

En esta ley se reconoce el derecho a la educación superior como parte integral del derecho a la educación, sustentado en criterios de: inclusión, igualdad de oportunidades, interculturalidad, excelencia educativa, respeto a la autonomía, territorialización e internacionalización. Por otra parte, establece el logro de los siguientes objetivos: una educación pertinente, con excelencia y de vanguardia, el incremento de oportunidades y posibilidades de acceso, una educación superior que promueva la inclusión social, la transversalidad de la perspectiva de género, acciones afirmativas que garanticen la permanencia y egreso de las personas con discapacidad, así como los procedimientos para el acceso personas con aptitudes sobresalientes (DOF, 2021).



**Figura 31.**

*Principios rectores, tipos de exclusión y programas sectoriales 2019-2024*



Es posible identificar en el esquema el resultado del análisis de la propuesta sectorial, el reacomodo de los principios rectores y su expresión en la LGES del 2021. Se aprecia el señalamiento de la pertinencia, inclusión, equidad e interculturalidad como principios centrales. Por otro lado, también resulta clara la sustitución del concepto de calidad por el de excelencia.

En la LGES, se describen los criterios que sustentan el derecho a la educación superior, entre los cuales es posible reconocer los principios rectores descritos en el plan sexenal. En este sentido, los criterios refieren a los ejes de problematización agrupadas en los principios rectores, así como las exclusiones identificadas. Tal es el caso de la territorialización, la inclusión y la igualdad de oportunidades como reflejo de las exclusiones de inclusión de la población con menores recursos, las diferencias en las coberturas por regiones y entidades federativas. Del análisis de los fines señalados en la LGES es posible reconocer además la exclusión educativa resultado de la brecha digital, misma que se propone eliminar como forma de garantizar el derecho a la educación. Finalmente, el señalamiento del sustento de la política educativa en el incremento de oportunidades y posibilidades de acceso, la transversalidad de la perspectiva de género, así como las acciones afirmativas para las personas con discapacidad, resultan consistentes con la propuesta sexenal, y que la LGES, expresa como sustento de las acciones para su realización.

El cumplimiento de los fines expuestos se consolidó en el otorgamiento de becas con sostenimiento público y particular durante el sexenio 2019-2024 como el mecanismo que promueve el logro de los objetivos. Por ejemplo, el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro, que otorga un apoyo económico para estudiantes menores de 29 años cursando la educación superior y que se encuentren inscritos en alguna institución de educación superior en modalidad escolarizada. En 2023, el gobierno federal otorgó becas a 468,158 estudiantes (58.4% mujeres y 41.6% hombres), por un monto de 10,327.5 millones de pesos. Por otra parte, se hace especial señalamiento para dirigir los beneficios de los programas de becas para las universidades interculturales, las escuelas normales indígenas, o las escuelas normales rurales, bajo el programa de las universidades para el bienestar, así como las instituciones públicas de educación superior ubicadas en una localidad denominada prioritaria. Este programa reconoce así, a una población particularmente delicada como es el caso de los jóvenes en condiciones vulnerables pertenecientes a localidades marginadas.

Por otra parte, la equidad de género como eje transversal impulsada a partir del 2008 tuvo continuidad en el presente gobierno en la propuesta de incremento sostenido de “las becas de licenciatura y posgrado para la integración de mujeres en carreras en áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas” (SEP, 2019, p.24).

La equidad convertida en objetivo se sustenta en el logro de la igualdad. La promoción de mecanismos particulares para atender a grupos vulnerables dirige la atención especial a las personas con discapacidad, comunidades indígenas y personas que viven en comunidades de alta marginación desplazados. Las dimensiones que integran el principio de equidad, como se señaló previamente, pierden protagonismo. El principio de equidad se encuentra ausente en los criterios, fines y políticas que sustentan la acción sectorial. En su lugar, el principio de inclusión se perfila como un principio enunciado en forma clara como sustento de los programas de becas propuestos. No obstante lo anterior, la mención de la igualdad de oportunidades en conjunción con la ampliación de inclusión social, refiere al principio de equidad en una concepción clásica, cercana a la definición propuesta por Rawls en su vinculación con la existencia de una igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales como condición para promover la justicia social y sustento de los mecanismos compensatorios.

### **El proyecto social de la educación superior: una perspectiva crítica**

A continuación, se presenta la forma en que el análisis crítico de discurso (ACD) señalado como referente metodológico al inicio de este capítulo permite la formulación de algunas conclusiones de esta etapa analítica. Al amparo del paradigma crítico, que constituye el fundamento epistemológico de la presente investigación, la teoría fundamentada sustentó la codificación de los planes sexenales como evidencia documental de la política educativa, la construcción de categorías de análisis y la propuesta de un modelo explicativo inicial expuesto en el apartado anterior. El ACD como herramienta de investigación consistente con este mismo paradigma aporta elementos explicativos que permiten profundizar en la comprensión de la representación de las desigualdades educativas en educación superior durante el periodo histórico abordado y el papel que desempeña esta representación en la conformación y transformación del proyecto social de la educación superior.

El ACD, como un enfoque del análisis de discurso, se suma a una larga tradición teórica que asume el vínculo dialéctico entre lenguaje y sociedad en los procesos de conformación de desigualdades sociales, en las situaciones, instituciones y estructuras que lo enmarcan. Bajo la premisa fundamental de que el lenguaje ocupa un lugar prominente en los procesos sociales, la tradición de pensamiento de la Escuela de Frankfurt, como Habermas, Althusser, Gramsci y Foucault, asignaron a las prácticas discursivas, a la ideología, a las expresiones de cultura, la lingüística y la semiótica un papel determinante. El ACD continúa esta larga tradición y fomenta una visión innovadora al proponer un acercamiento que se aleja de una visión de análisis lingüístico para enfatizar la conformación de desigualdades sociales, las relaciones sustentadas en el ejercicio del poder en su representación y conformación a través de las prácticas discursivas en un equilibrio analítico entre discurso y contexto. El análisis textual constituye un elemento básico ACD en una visión que lo supera; al abordar la conformación social centra su atención en los elementos de continuidad y cambio social.

Fairclough y Wodak (1997), propulsores de esta perspectiva de análisis interdisciplinaria, definieron el concepto central de discurso como una constelación de palabras e imágenes socialmente construidas que reflejan y contribuyen a dar forma a la realidad social. La aportación del pensamiento post estructuralista permite asumir su carácter contingente e histórico, así como la capacidad dinámica de reflejar y construir de manera simultánea la

cultura. Por otra parte, Allan y Tolbert (2019) reconocen la construcción de discursos dominantes con una capacidad de agencia del discurso mismo en la formulación de un marco conceptual epistemológico para la práctica social de los actores. El discurso como representación del mundo contribuye al establecimiento y mantenimiento de relaciones de poder, derivado de lo cual su análisis permite la comprensión, evaluación y la elaboración de elementos explicativos de la construcción de significado para los diferentes actores sociales (Fairclough, 2003).

El lenguaje escrito y oral, utilizado en la expresión de un sistema de valores y creencias, se traduce en la construcción de un discurso socialmente aceptado y legitimado, el cual cuenta con raíces históricas cuya transformación se refleja en la transformación del discurso que lo sustenta (Wodak, 2006). Sumado a la anterior, los estudios de corte socio cognitivo de Van Dijk (1997) aportan importantes elementos para reconocer el poder del discurso en la construcción de ideologías. En esta perspectiva, el análisis del discurso permite evidenciar problemas sociales y políticos, así como la reproducción de la desigualdad e injusticia social en la determinación de quiénes tienen acceso a las estructuras discursivas legitimadas socialmente. La focalización de actos y actitudes de dominación por medio de los actos lingüísticos constituye un ejercicio de poder, así como una acción de control sobre las representaciones mentales en la definición de estructuras, contenidos y nivel de especificidad de un texto.

El concepto de ideología como visión del mundo, como lo define Van Dijk (2016), retoma el papel reconocido por Gramsci, donde la producción de cultura en una sociedad como forma de dominación del poder hegemónico permite enmarcar la producción de discurso político como una contribución en la diseminación de contenidos y valores socialmente legitimados (Jones, 2006). En este contexto, el papel del consenso hegemónico que desempeñan las prácticas discursivas en la visión gramsciana permite profundizar en el análisis de la normalización de las formas de dominación en las relaciones sociales. El papel que juegan en este proceso las creencias y marcos conceptuales legitimados en las políticas públicas resultan de especial interés para el análisis crítico de discurso como propuesta metodológica y epistemológica (Wodak, 2006).

Bajo la premisa conceptual del discurso como interacción social a partir de la cual se reconoce este como modelo de lo social —así como intervención consciente para controlar y moldear las prácticas lingüísticas en forma acorde a los objetivos económicos, políticos e institucionales— el ACD es una visión caracterizada por la relación entre el análisis del lenguaje y las prácticas sociales que constituyen el objeto de estudio. Se trata de una imbricación dialéctica entre un discurso particular y las situaciones, instituciones y estructuras que lo enmarcan. El carácter lingüístico de las relaciones sociales de poder, subrayada por esta perspectiva analítica crítica, alude a la forma en que se ejercen y negocian las relaciones de poder en el discurso. Así, toda instancia del uso del lenguaje contribuye a la transformación social y cultural incluidas las relaciones de poder al referir representaciones del mundo de los actores sociales y sus identidades. La ideología se convierte en una manera particular de representar y reconstruir una sociedad que reproduce las relaciones de poder desiguales. Por lo cual, bajo estos supuestos, los autores Fairclough y Wodak (1997) proponen analizar los sucesos discursivos con el fin de determinar su contribución a la construcción de ideología como un proceso que articula representaciones y construcciones particulares de la identidad colectiva de grupos y comunidades dentro de un contexto histórico que establece nexos entre estructuras y procesos sociales y culturales.

El ADC queda establecido como un campo interdisciplinario de investigación social orientado hacia problemas sociales sustentado en la relación entre lenguaje y sociedad. Centra su atención en la forma en que la ideología y las desigualdades sociales son reconstruidas en el discurso social y político, con el objetivo de definir y mantener las identidades sociales y relaciones de poder legitimadas en un contexto político. Como forma de cuestionar sus presupuestos básicos, el análisis de discurso crítico se constituye en una metodología de investigación en la aproximación a problemas sociales concretos en los que se expresan formas de desigualdad social. La premisa que asume el discurso como una práctica social conduce a un nexo entre la relación dialéctica por medio de las prácticas discursivas y el fenómeno social al que refiere o representa. En este sentido se establece una relación con sus elementos constitutivos tales como las situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y los actores sociales. La perspectiva crítica permite otorgar visibilidad a estas relaciones de poder que se representan y constituyen en las prácticas discursivas (Wodak, 2012, Wodak, 2006).

En forma particular, en la propuesta de Allan y Tollbert (2019), el ADC dirigido a las políticas públicas proporciona una aproximación para identificar los discursos dominantes que dan forma a los problemas y sus soluciones. Ofrece una vía para la comprensión de la equidad y retos sociales al trascender las prácticas discursivas dominantes que constriñen la definición de políticas sociales. Alcanzar las causas más profundas es resultado del análisis de los actos discursivos que enmarcan las problemáticas sociales, muchas veces institucionalizadas en la definición de políticas dirigidas a su atención. El análisis de los procesos de definición de políticas públicas se perfila como un mecanismo para la promoción de justicia social y un marco de referencia que guía el estudio de los procesos en que se definen las problemáticas sociales, la influencia de las definiciones en la construcción de soluciones y la construcción de subjetividades.

La recapitulación de las principales conclusiones de los apartados previos permite orientar las siguientes reflexiones finales integradas a la propuesta del ACD. Bajo la premisa fundamental de la relación dialéctica entre discurso y sociedad es posible distinguir tres amplios planteamientos. En primer lugar, la forma en que las prácticas lingüísticas que conforman las políticas sectoriales constriñen la definición de políticas sociales en la atención a las exclusiones educativas. A continuación, la representación y estructura de desigualdades sociales en las situaciones, instituciones y disposiciones que enmarcan la problemática de la participación diferenciada y sus efectos acumulativos en la educación superior, y finalmente, la constitución del discurso dominante en la conformación de relaciones de poder.

### ***Las prácticas lingüísticas y la definición de políticas sociales***

El análisis de los planes sectoriales de educación en las tres últimas administraciones permite reconocer el papel asignado a la educación superior en el desarrollo nacional como sustento de este proyecto social de largo alcance. Bajo la premisa fundamental del estrecho vínculo establecido entre la promoción de la educación y el desarrollo económico, se sustentaron dos ejes fundamentales. Por una parte, la formación de profesionistas que se integran al sector productivo. En otro punto, el impulso a la innovación científica y tecnológica. Este argumento afianzó la definición de principios rectores que dirigieron la transformación del sistema de educación superior en su tránsito hacia una etapa de masificación.

Los principios definidos constituyeron la dirección del proyecto de educación superior plasmados en los diagnósticos de avance, así como en las políticas y programas sectoriales. Durante el periodo histórico analizado, la configuración de los principios rectores en su carácter dinámico, presentó tres momentos de reacomodo de sus dimensiones constitutivas. El cambio, en el peso relativo otorgado a cada principio rector o la introducción de nuevos principios fueron las herramientas utilizadas para los ajustes en el prodecimiento de la visión para la educación superior en cada etapa.

El principio de calidad se perfiló como central en el proyecto nacional, en tanto que el principio de equidad propuesto como un contrapeso para garantizar la participación de todos los grupos sociales en condiciones de igualdad en la promoción de justicia educativa, fue supeditado al imperativo de calidad. Las reconfiguraciones de los principios rectores en las propuestas del 2007, 2013 y 2019, profundizaron este proceso. La introducción de nuevos principios en un reacomodo diferente fue una forma en que el principio de equidad perdió peso relativo, así como la dispersión de sus dimensiones constitutivas hacia los otros principios propuestos.

Los procesos de aseguramiento de calidad se constituyeron en los últimos treinta años en el mecanismo preferente para garantizar la realización del principio de calidad en el sistema de educación superior. El seguimiento de su realización centrado en indicadores como, el acceso y egreso, la pertenencia a los programas certificados de calidad, la participación de la planta docente en los programas de formación y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, conformaron un sistema jerarquizado de instituciones de educación superior sujeto a los incentivos otorgados por medio de los fondos extraordinarios asociados a su cumplimiento.

En tanto que los diagnósticos sexenales coincidieron en destacar la participación desigual de los grupos sociales como principal dificultad en la fase de crecimiento del subsistema de educación superior. La ampliación de la matrícula, bajo las premisas de calidad y equidad, se perfiló como objetivo decisivo. El reconocimiento de exclusiones educativas y la definición de su peso relativo conformaron el sustento de los programas sectoriales dirigidos al aseguramiento de los ajustes necesarios para el logro del crecimiento de la matrícula, apuntalado en la inclusión de todos los grupos sociales. El principio de equidad se integró al

diagnóstico y solución de esta problemática. No obstante, en forma complementaria, se definió un vínculo con el principio de calidad, lo cual dio como resultado una visión acotada de la problemática, un conjunto de programas sectoriales desarticulados, y en última instancia, una perspectiva de justicia educativa supeditada al de calidad.

La formulación de principios rectores, la definición de las dimensiones que los conforman y el peso relativo de cada uno expresado en los programas sectoriales, da cuenta de como se estructura un proyecto de educación superior organizado en torno al impulso de su crecimiento bajo la premisa fundamental de la calidad educativa como condición necesaria para cumplimiento del derecho a la educación. La continuidad de los procesos de aseguramiento de calidad, así como de los programas sociales para la atención a la persistente participación diferenciada de los grupos sociales y regiones, consolidó el desarrollo del proyecto social de transformación del sistema de educación superior.

A lo largo del periodo analizado, los programas sectoriales perdieron capacidad de maniobra para modificar la dirección del proyecto de educación superior. La institucionalización de los programas sociales y el aseguramiento de calidad, impidió un cambio de rumbo en la dirección del sistema. Los documentos sectoriales, expresión discursiva del proyecto de educación superior, afianzaron la visión para guiar la expansión de este subsistema. El logro de una tasa de cobertura del 30% como inicio de la etapa de masificación significó la validación de la dirección en la cual se había encaminado el proyecto educativo. El discurso expresó este sentido de logro y confianza en la dirección asumida bajo la cual se señalaba el crecimiento como principal indicador de éxito. En forma complementaria, los indicadores que daban cuenta de las desigualdades en la participación para los grupos sociales, en especial los menos favorecidos, presentaban un panorama disgregado de esta problemática. En tanto que, la continuidad de los mecanismos que prestan vigilancia a la diferenciación en la manera de involucrarse dan cuenta de la certidumbre que se lograría al compensar las formas de exclusión, bajo el amparo del principio de calidad educativa como condición sustancial. La persistente presencia de desigualdades y la prioridad otorgada al principio de calidad, dio como resultado la reducción marginal de la exclusión de grupos sociales y la creación de nuevas formas de desigualdad. Es posible constatar así, que los documentos sexenales se convirtieron en una forma de asegurar la continuidad de las políticas sectoriales, basados en



los logros del crecimiento de la matrícula, y a su vez, una forma de limitar su capacidad de adaptación a los retos del periodo de mayor crecimiento del sistema de educación superior.

En una propuesta del análisis lingüístico del discurso político, Chilton y Schäffner (2011) plantean tres amplias funciones estratégicas del discurso político, se señalan así las funciones de coerción, legitimación y representación en una situación de oposición a las de resistencia, deslegitimación y falsa representación. La combinación de estas funciones con los niveles lingüísticos referidos como pragmático, semántico y sintáctico, resultan en una serie de decisiones de discurso clasificadas en representativas, directivas y de compromiso. A partir de estas categorías analíticas es posible identificar los elementos que determinan la reconstrucción de las exclusiones educativas en la política sectorial, e identificar los elementos de su transformación.

La actual administración en su propuesta de transformación presentó un cambio discursivo en dos grandes rubros, en primer lugar, a partir de la incorporación de afirmaciones que, a diferencia de documentos anteriores, dejan de subrayar los logros de la ampliación de la matrícula para dar lugar a una calificación negativa del avance. Y por otra parte, una propuesta explicativa de las causas de las principales problemáticas de las exclusiones educativas reconocidas en el diagnóstico. El argumento esgrimido, que sustenta la articulación de los principios rectores puede sintetizarse de la siguiente manera (SEP, 2019):

1. El crecimiento económico del país ha beneficiado a unos cuantos.
2. La educación reproduce las desigualdades.
3. La mala calidad de la educación coadyuva a ello.
4. La corrupción es la causa de la mala calidad en la educación.

Se señala en términos generales como responsables de esta situación al Estado, tanto en la distribución del presupuesto en forma desigual para las diferentes regiones del país, así como a las instituciones educativas en la promoción de mecanismos de corrupción que inciden en de manera directa en la calidad educativa.

Este argumento reitera el vínculo entre equidad educativa y calidad, con lo cual se refrenda el papel preponderante de la calidad educativa como condición sustancial del proyecto social. Por otra parte, incorpora a la propuesta de solución elementos propuestos en los planes

sexenales previos respecto al vínculo con el sector productivo y la atención a las desigualdades en la participación sobre todo para los grupos sociales desfavorecidos.

A pesar del cambio en la narrativa, la propuesta de transformación del proyecto educativo refrenda los principios rectores formulados en los documentos sexenales previos y la definición conceptual sobre la cual se sustenta su determinación. En este sentido, la propuesta discursiva de esta administración parece tener como principal propósito la mediación de las relaciones entre los actores sociales involucrados en su definición, amparada en una serie de afirmaciones auspiciosas y de amplio alcance que apelan a intereses comunes, no obstante, alejadas de referentes empíricos en su diagnóstico.

Por su parte, la LGES refrenda esta visión. En forma explícita elimina el concepto de calidad presente en el plan sexenal. Asimismo, señala los criterios para la realización del derecho a la educación superior integrada en el derecho general a la educación. En esta visión más concreta es posible encontrar una continuidad en los programas propuestos y los programas nuevos, y por otro lado, se constata la presencia desdibujada del principio de equidad. No obstante, resulta clara la promoción de la inclusión social —la perspectiva de género, la atención a la población discapacitada, la ampliación de cobertura en comunidades indígenas, y la incorporación de jóvenes pertenecientes a poblaciones marginadas— como expresión del reconocimiento y atención hacia las persistentes exclusiones educativas integradas a las dimensiones de los principios rectores en el plan sectorial.

### ***La representación y conformación de desigualdades***

El modelo explicativo de la representación de desigualdades en la participación de la educación superior y sus efectos acumulativos en la conformación de desigualdades sociales, puede recapitularse en torno a dos amplios planteamientos. El primero, los reajustes sexenales de los principios rectores y sus dimensiones, posteriormente, la continuidad de los programas sectoriales.

Fue posible identificar tres configuraciones de las exclusiones educativas presentadas en torno a los principios rectores de calidad, equidad, inclusión o pertinencia, relacionadas con indicadores específicos para su seguimiento y con los programas para su atención. Además, se elaboró una clasificación de las exclusiones reconocidas en los documentos sectoriales, se puede marcar de primera mano las exclusiones históricas que refieren a las formas de rezago

educativo; en segundo lugar, las exclusiones que tienen como origen el propio sistema educativo, entre las cuales se agrupan de manera básica las que refieren a la trayectoria educativa, como son acceso, permanencia y egreso. Por otro lado, las exclusiones definidas como estructurales, cuyas causas son independientes al sistema educativo, entre las cuáles se enmarcan aquellas formas de diferenciación resultado de género, condición socioeconómica, origen étnico o discapacidad. Y, por último, las exclusiones emergentes atribuidas a la brecha digital.

El modelo explicativo descrito en el apartado anterior da cuenta de cómo cada tipo de exclusión está asociado con alguno de los principios rectores. Por ejemplo, la imposibilidad de ingreso a la educación superior como forma de exclusión vinculada al acceso se adscribe al principio de equidad, y el indicador que da cuenta de esta problemática es la tasa de cobertura bruta de este nivel educativo. En tanto que las formas de exclusión como el abandono, deserción o tasa de egreso como situaciones de diferenciación integradas al principio de calidad, se presentan asociadas a los procesos de aseguramiento de calidad. Estas asociaciones representadas gráficamente en el apartado anterior, exponen una narrativa explicativa de los retos persistentes. En este sentido, la falta de cobertura en educación superior alude a una la falta de equidad del sistema y refiere en forma general al insuficiente crecimiento del sistema de educación superior, por lo cual se propone en forma reiterada la ampliación de la capacidad instalada y la oferta de las instituciones de educación superior. En tanto que el abandono escolar, en su asociación con el principio de calidad, asume una insuficiencia en el logro de este imperativo como principal factor explicativo y además, define la persistencia de los programas de aseguramiento de calidad como la política sectorial dirigida a su atención.

Esta narrativa discursiva está presente a lo largo del periodo histórico analizado. Es posible referir como el plan sexenal del 2013 definió la necesidad de “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, la educación superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México” (SEP, 2013, p. 23), en este sentido propuso “continuar con la ampliación y el impulso al mejoramiento de la calidad de la educación superior” (SEP, 2013, p. 28); es clara la propuesta de permanencia respecto a la dirección definida para el sistema de educación superior, avalando así las propuestas previas y

definiendo las problemáticas identificadas como retos resultado del crecimiento en ciclos previos, sin un claro señalamiento de las exclusiones acumuladas que representan estas problemáticas.

Por su parte, la propuesta sexenal actual asume una aparente proposición discursiva alternativa, en la cual se define un distanciamiento de las propuestas previas y declara en forma categórica la responsabilidad de administraciones anteriores en el incumplimiento del derecho a la educación para todos los grupos sociales (SEP, 2019). Esta afirmación señala la responsabilidad de los gobiernos anteriores y las instituciones educativas en el logro del crecimiento del sistema educativo. En esta misma línea se afirma que:

Entre los factores identificados que limitan el acceso a la educación de manera incluyente y equitativa destacan: [...] el rezago educativo que afecta particularmente a los grupos históricamente discriminados, el cupo insuficiente en los planteles de educación media superior y educación superior para cubrir la demanda, la falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas de las y los alumnos, entre otros. (SEP, 2019, p. 4)

En la propuesta de transformación del presente sexenio la atención a la participación diferenciada de grupos históricamente excluidos —como es el caso de las mujeres, personas con discapacidad y poblaciones indígenas— se integró al principio ordenador de inclusión con lo cual el principio de equidad queda acotado así a la desigualdad resultado de la condición socioeconómica y la localización geográfica. Esta perspectiva resulta limitante para la atención de las desigualdades identificadas como prioritarias. La dispersión de las exclusiones en los principios rectores resulta en la pérdida de su peso relativo como contrapeso a las formas de exclusión y su carácter acumulativo presentes en la etapa de transformación a un sistema masificado. Las dimensiones que prevalecen integradas al principio de equidad, es decir, cobertura insuficiente y diferenciación regional, son resultado de las formas de exclusión de mayor efecto, sin embargo, su peso relativo en los programas indica lo contrario. La propuesta básica para reducir los efectos de las exclusiones en la participación en educación superior alude a programas de becas, por ejemplo, puestos en marcha desde el inicio del siglo, no obstante, se afirma:

El bienestar social requiere de equidad, por tanto, se orientarán acciones precisas para combatir las desigualdades, ya que de ello depende nuestro desarrollo como nación, impulsando distintos programas de apoyo para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos, por ejemplo, con becas de tipo básico, medio superior y superior, como una estrategia para no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera. (SEP, 2019, p. 4)

El reacomodo discursivo de las exclusiones en su relación con los principios rectores constituye uno de los momentos de ruptura sexenal respecto a sus predecesores. El refrendo sexenal de los programas sectoriales como elemento de continuidad en las pasadas dos décadas condujo a procesos de continuidad e institucionalización de las políticas y programas, así como a la persistencia de las formas de participación diferenciada expresadas en las exclusiones clasificadas en esta investigación. En este sentido, la conservación de los mecanismos de atención a las exclusiones educativas da cuenta de la falta de actualización conceptual acorde con una perspectiva teórica integral, misma que permitiera hacer frente a las persistentes desigualdades en forma integral destacadas en cada sexenio como prioridad de la política sectorial.

La perspectiva teórica de la interseccionalidad, como se pudo constatar, ofrece una visión multidimensional de las experiencias de desigualdad. En este sentido, al confrontar la narrativa sectorial identificada como fundamento de las acciones sectoriales, es posible señalar la conformación de falsas identidades en los grupos sociales que perpetúan las formas de exclusión como resultado de la permanencia de una aproximación parcial a las exclusiones educativas (Miles, 2023). El alcance la perspectiva sectorial del proyecto nacional para la educación superior dentro del contexto particular de la UNAM, será objeto de análisis de los siguientes capítulos.

## Capítulo 6. La UNAM y el proyecto social de la educación superior

Como objeto central de esta investigación, resulta esencial ahondar en los procesos de transformación y desarrollo de la Universidad Nacional, esto se hará a partir de una breve reconstrucción histórica de su evolución. La fundación de la Universidad Nacional de México —en septiembre de 1910 como parte de los festejos del centenario de la Independencia— representó una larga lucha por la educación superior en nuestro país. En la visión de Justo Sierra, representante importante de la intelectualidad mexicana de la época, la creación de la UNAM simbolizaba la necesidad de fomentar la cultura, así como la ciencia y tecnología, como mecanismos de unidad nacional (Ibarrola, 1986).

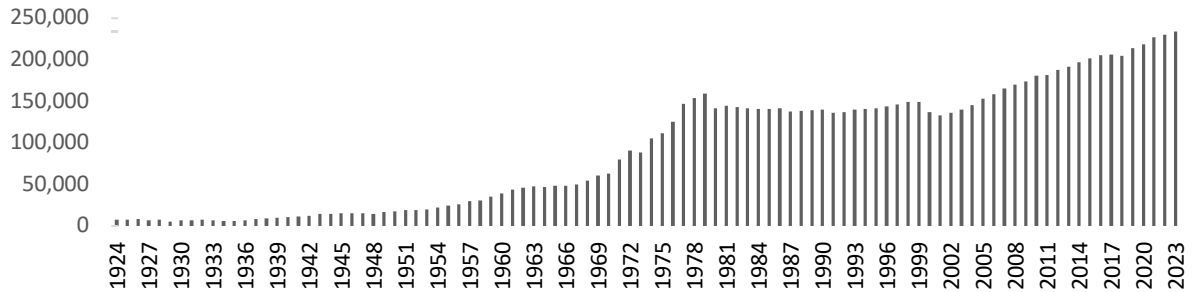
Bajo la influencia del pensamiento positivista, la fundación de la Universidad Nacional de México unificó diferentes escuelas profesionales con la integración de las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos estudios (Casanova 2006). En el pensamiento de Justo Sierra, como sustento ideológico de este acto fundacional, es posible destacar su convicción en el método científico experimental en el orden que pudiera convertirse en el ideal para el pueblo mexicano, así com una herramienta para la ciencia en el progreso. Pero sobretodo, para Justo Sierra la educación constituía la vía fundamental para la emancipación; para este humanista, la primera empresa del Estado. La fundación de la universidad representaba un hito en la vida cultural de los mexicanos, confiaba en que su acción educadora resultaría de su acción científica y proyección a la comunidad mexicana (Ocampo, 2010). En el discurso para presentar la iniciativa de fundación de la Universidad Nacional en 1910, el maestro Justo Sierra señalaba, como ésta “no puede tener, como no tiene la ciencia, otra ley que el método” (Justo Sierra, p. 3).

Los comienzos de la universidad se enmarcan en un contexto social dominado por la lucha revolucionaria y, de acuerdo con la clasificación de Trow (1973), de los sistemas de educación superior; se trata de un sistema elitista, en el cual la población estudiantil provenía de sectores privilegiados de la sociedad. En 1924 la población escolar de la universidad era de 7 294 estudiantes (UNAM, 2023). Por su parte, Marsiske (2016) señala cómo el censo de la época reportaba que 80 por ciento de la población en México era analfabeta y la asistencia a la universidad era para una minoría privilegiada, en su mayoría hijos de una clase media

alta de profesionales o comerciantes exitosos. Debido a la extracción social de los profesores y alumnos, y su filiación conservadora, la institución se mantuvo al margen de los hechos revolucionarios.

### Figura 32

#### *100 años de población escolar UNAM*

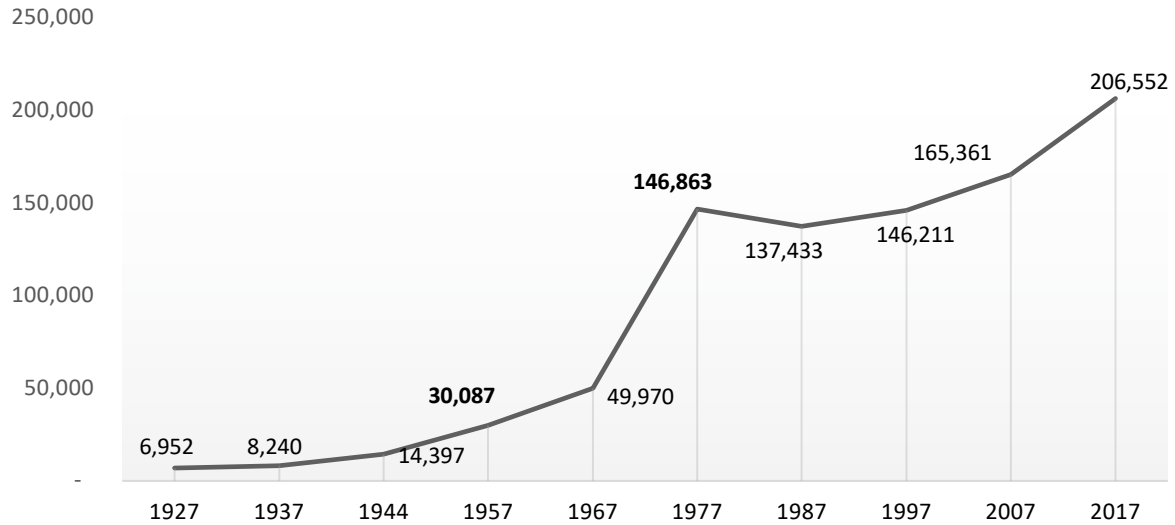


Nota: elaboración propia datos Porta de estadísticas UNAM, 2023.

Resulta importante señalar que en 1929 el movimiento estudiantil a favor de una reforma y autonomía universitaria, en el contexto de un movimiento latinoamericano, impulsó una renovación de la universidad, en la cual destaca el logro de su autonomía que definió una nueva relación con el Estado (Marsiske, 2006).

La lucha revolucionaria representó un importante reto para la institución de reciente creación, y no sería hasta la fase de institucionalización revolucionaria en 1929 que la Universidad Nacional obtendría su autonomía y se convertiría en la institución de mayor influencia en la construcción cultural del país, esto como resultado de la promulgación de su nueva ley orgánica en 1944 donde ratificó su papel de universidad nacional (Casanova, 2006).

La relación con el Estado postrevolucionario estuvo caracterizada por una serie de conflictos. Se puede mencionar la expedición de una nueva ley orgánica en 1933 que otorgó a la Universidad plena autonomía, pero suprimió su carácter de Nacional. Sería hasta 1944 cuando la nueva ley orgánica del Universidad le reincorporaría su categoría de Universidad Nacional Autónoma de México. En 1940, la Universidad contaba con las Facultades de Jurisprudencia, Medicina, Química y Farmacia, Odontología, Ingeniería, Artes y Letras y la Facultad de Graduados (Ibarrola, 1986).

**Figura 33***Crecimiento matrícula UNAM por década*

Nota: elaboración propia datos Estadísticas UNAM (2023).

La población universitaria presenta un crecimiento sostenido a lo largo del último siglo. En 1927 la matrícula universitaria sumaba 6,952 alumnos, para el ciclo escolar 2017, la población universitaria fue de 206, 552 alumnos. El crecimiento exponencial registrado de la matrícula universitaria refiere a la amplia demanda para su ingreso, así como la respuesta de la institución a esta demanda social. Es posible apreciar los momentos de mayor crecimiento, destacando así la década que comprende entre 1944 y 1957, cuando la matrícula se duplicó. Por otra parte, la década entre 1967 y 1977 volvió a duplicarse y alcanzó una población de 146, 863.

En las décadas que siguieron, la universidad asumió un papel central en la vida nacional. Como señala Domínguez (2016), por “su definición institucional, por su cometido, por su posición estratégica y por sus dimensiones, la UNAM devino en una especie de caja de resonancia del acontecer social extrauniversitario” (p.232). La Universidad se convirtió en un instrumento estratégico del proyecto económico del gobierno de Ávila Camacho, el fortalecimiento de la educación superior para la promoción de la industrialización y modernización de la economía, resultó vital en el logro del proyecto nacional. Asimismo, como recalca Domínguez (2016) en su análisis, el Estado otorgó a la universidad la



responsabilidad adicional de promoción de dinámicas de movilidad social. La UNAM experimentó una época de bonanza que se extendería hasta 1982, durante la cual, la institución duplicó su matrícula y abrió nuevos planteles exteriores a Ciudad Universitaria, en Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala, Zaragoza, se fundó la Ciudad de la Investigación y el Centro cultural en el perímetro de su campus central.

En este periodo, se destaca en su proceso de desarrollo institucional la reforma universitaria, resultado del movimiento estudiantil de 1968. Como se apuntó anteriormente, el rectorado de González Casanova promovió una importante transformación en la institución, no obstante, debido a la oposición que enfrentó por parte del sindicalismo universitario y las agrupaciones estudiantiles, esta propuesta no fructificó. Su sucesor, el rector Guillermo Soberón como señala Casanova (2009), estableció un modelo de gran influencia en la vida universitaria, caracterizada por una expansión del aparato administrativo que dotó de una estructura sistémica a la institución. La conformación de subsistemas agrupó a las escuelas y facultades en el campo del Secretario académico; el trabajo administrativo y financiero en el Secretario General Administrativo; y la investigación científica y humanística en el campo de los Coordinadores de la investigación científica y de las humanidades. Durante esta gestión, además, se articularon las políticas institucionales con una perspectiva gubernamental de modernización.

El periodo de bonanza experimentado hasta 1982 terminó de manera abrupta como resultado de la crisis derivada del sobre endeudamiento que obligó al Estado a un cambio en el patrón de desarrollo vigente desde la posguerra. En una política caracterizada por el adelgazamiento del Estado, se dio marcha atrás a la construcción de un aparato de educación superior y de desarrollo de ciencia y tecnología nacionales. Domínguez (2016) destaca que una de las consecuencias de este viraje en la política pública fue la pérdida de la posición estratégica de la UNAM, esto como resultado de un cambio en la perspectiva hacia la institución, en la que se destacó la creciente presión hacia un funcionamiento vinculado a una lógica de productividad y eficiencia. El análisis de Casanova y García (2009) coincide en señalar cómo el giro hacia un modelo económico de corte liberal impuso una lógica de rentabilidad económica; bajo la cual, la educación superior fue objeto de exigencias que impactaron sus procesos de gestión, enseñanza y aprendizaje, y generaron un nuevo marco de actuación.

Estas exigencias, sustentadas en la premisa de que el conocimiento constituía un elemento fundamental para el desarrollo, y a la vez una mercancía, alejarían al Estado de la responsabilidad de su producción, en una progresiva alineación a los principios de mercado que se generalizaron en la administración pública. Esta nueva racionalización resultó en la multiplicación de mecanismos de evaluación sustentados en principios de calidad, eficiencia y excelencia.

Los primeros 15 años del nuevo siglo fueron un periodo de nuevos cambios para la institución. Por un lado, se destaca la prolongada huelga en 1999, y por otro, los esfuerzos realizados para recuperar el orden institucional y reconfigurar la imagen en los ámbitos nacional e internacional. Entre los años 1999 y 2007, bajo la gestión del rector Juan Ramón de la Fuente, se destaca un contexto de alternancia política en la presidencia de la república que fue acompañado de un distanciamiento entre la institución y el gobierno federal; por otra parte, después de complejas negociaciones, las expectativas de parte de diversos sectores universitarios para la transformación universitaria fueron aplazadas. En tanto que la relación de la universidad con el poder Legislativo federal y el gobierno de la Ciudad de México se fortalecieron y otorgaron a la UNAM una constante presencia institucional. La designación de José Narro como rector en 2007, y su posterior reelección en 2011, refieren a un periodo de la vida universitaria caracterizado por una normalización del trabajo académico, así como por la transformación de la docencia debido al aumento de la población estudiantil. En otra instancia, la ampliación de la oferta académica resultado de nuevas carreras y la presencia en 11 entidades federativas. Al finalizar este periodo, se destacan logros en la ampliación de la oferta académica a partir de la creación de las Escuelas Nacionales de estudios superiores, ENES, con sede en Morelia y León; además, se agregaron 27 carreras a las ya existentes, se incrementó la matrícula y la planta académica. En lo que se refiere a la presencia institucional en el ámbito nacional, la UNAM se fortaleció a partir de la ampliación de la infraestructura para la docencia, la investigación, la educación a distancia, el acceso a las tecnologías de la información, becas, extensiones universitarias, vinculación social, y exposición internacional (Casanova, 2016).

El periodo que abarca el rectorado del Dr. Graue, con una duración similar a sus antecesores, duró ocho años. Desde su inicio, además de reconocer el papel de la universidad en el

contexto social, al señalar su protagonismo “indiscutible de las grandes transformaciones del país y que la han convertido en un baluarte de la democracia” (UNAM, 2011, p. 8), dio inicio a un plan de desarrollo institucional que resultaría en una serie de programas estratégicos dirigidos hacia el fortalecimiento de la presencia institucional en el ámbito nacional e internacional, con un compromiso con la calidad y la transparencia en la rendición de cuentas.

Entre los programas realizados en el ámbito del gobierno universitario se destacan las modificaciones a la normatividad universitaria en áreas sustantivas que regulan la vida académica y administrativa de algunas entidades. Además, se realizaron modificaciones en la organización administrativa que resultaron en la modificación de la Secretaría General en su labor de coordinación con la Oficina del Rector, a la oficina de la Abogacía General, las funciones de la Secretaría de Desarrollo Institucional, y la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria. Por otra parte, se crearon nuevas instancias académicas de enseñanza e investigación a lo largo del país para satisfacer la creciente demanda de nuevos programas y especializaciones. Respecto a la población escolar, se reforzaron y crearon programas orientados a la permanencia y continuidad académica de todos los alumnos en la promoción de un egreso satisfactorio con especial énfasis en aquellos estudiantes en situación económica adversa (UNAM, 2019).

A lo largo de su historia es clara la presencia institucional en el contexto social. La UNAM enfrentó retos y crisis que impulsaron su transformación. En este proceso, el tránsito a una etapa de masificación estuvo caracterizado por una diversificación de su oferta académica, una ampliación de su infraestructura física, y una creciente presencia en diferentes regiones geográficas del país. El análisis del crecimiento y composición de la matrícula universitaria ofrece una visión del reto que representa para la universidad la responsabilidad depositada en ella de creación y difusión del conocimiento, así como de promoción de la movilidad social.

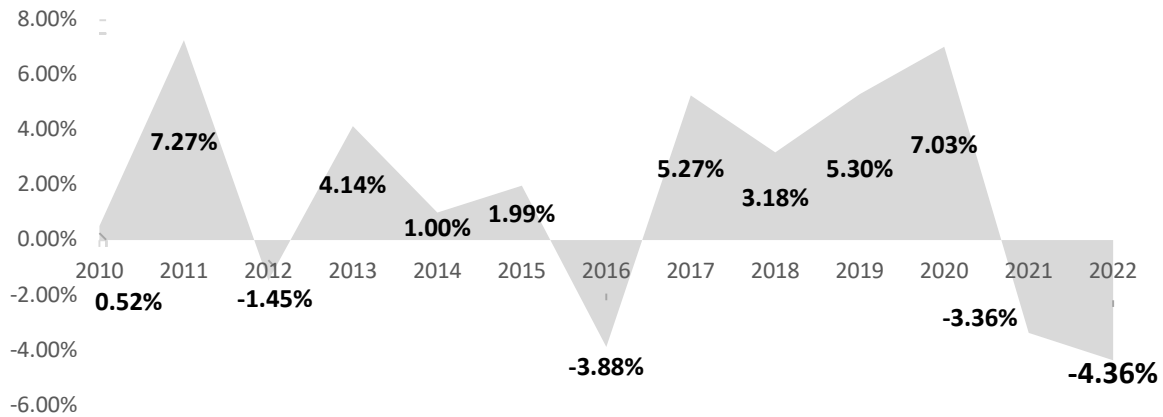
### **Composición y crecimiento de la matrícula universitaria**

El ritmo de crecimiento de la matrícula universitaria en la última década registra una tendencia consistente con la del conjunto del sistema educativo. No obstante, muestra particularidades y una composición diferenciada del resto del conjunto de instituciones que componen este nivel educativo.

Resulta importante señalar una importante distinción al tomar en cuenta que el ingreso a las carreras en el nivel de licenciatura de la institución deriva de dos vías básicas. La primera cuenta con el concurso de selección abierto para todos aquellos alumnos que han concluido el ciclo previo con un promedio de calificaciones mínimo de 7. Y la segunda, de acuerdo con la legislación universitaria, aquellos alumnos que concluyeron el ciclo previo en el sistema de instituciones pertenecientes a los bachilleratos institucionales de la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades, a quienes se les otorga un lugar en el nivel de licenciatura universitaria.

### Figura 34

*Tasa de crecimiento anual de la matrícula universitaria*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023)

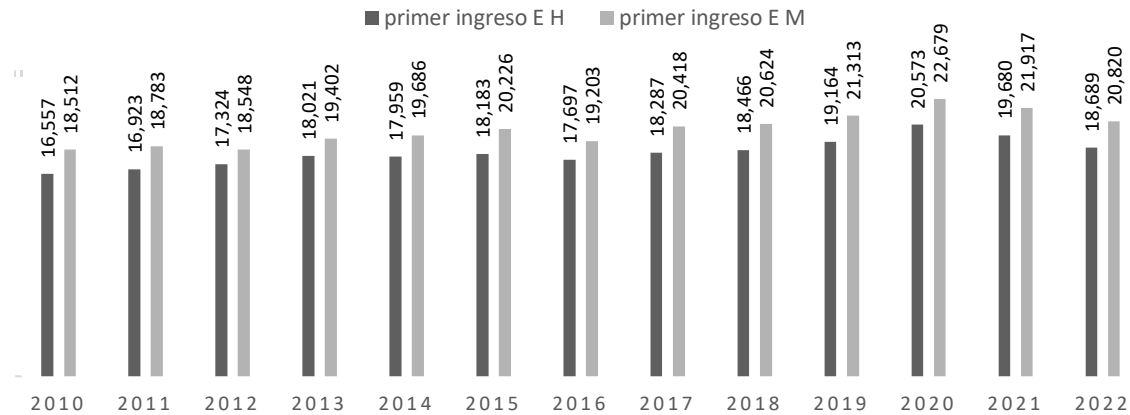
Ambos mecanismos de ingreso serán considerados en el análisis de la matrícula total con el objetivo de destacar las diferencias de la población conformada por estas vías de ingreso. A esta forma de selección, se le suma la diferenciación por sexo, ingreso familiar, discapacidad y pertenencia a la población hablante de lenguas indígenas, así como las modalidades escolarizada y no escolarizada, en la identificación de la composición social de la matrícula universitaria.

En la última década la matrícula universitaria tuvo un crecimiento constante pero irregular en su incremento anual. La figura previa permite apreciar una disminución en el ritmo de crecimiento desde el ciclo 2010-2011, el cual presentó tasas de crecimiento negativas en los ciclos 2012-2013, 2015-2016 y 2021-2022. En particular, la reducción en la matrícula

observada en el ciclo 2022-2023 representa un punto crítico en los últimos 12 años de acuerdo con la tendencia histórica presentada en la Figura 30.

### Figura 35

#### *Hombres y mujeres en la matrícula universitaria*



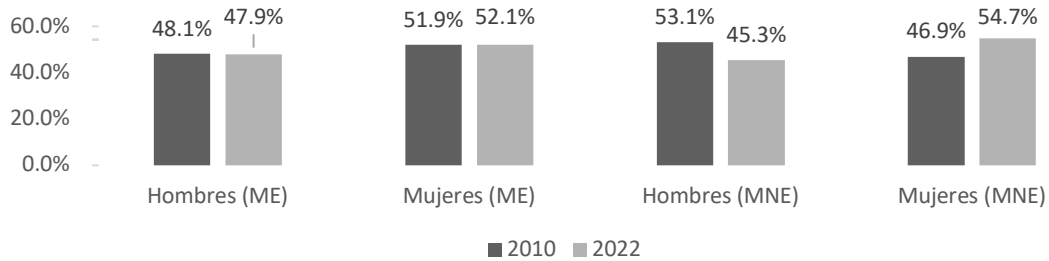
Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

Es posible reconocer que la participación de hombres y mujeres en la matrícula universitaria tiene una proporción diferenciada respecto a la matrícula nacional. Es posible apreciar en la Figura 32, que la población de primer ingreso a la modalidad escolarizada perteneciente a la matrícula femenina es superior a la de los hombres a lo largo del periodo que abarca desde el ciclo escolar 2010-2011 hasta el ciclo 2022-2023, a pesar de la reducción registrada en la matrícula total, como se observa en la Figura 24. Por otra parte, en la Figura 25 es posible apreciar la diferencia que se presenta en la matrícula de la modalidad no escolarizada; al inicio del periodo la matrícula de hombres era mayor, en tanto que al final del periodo la tendencia se revirtió y la presencia de mujeres es mayoritaria.

Como es posible apreciar en la siguiente figura, la presencia de la población con discapacidad o hablantes de alguna lengua indígena en la matrícula universitaria se ha incrementado. En el ciclo escolar 2022-2023 la participación de ambas poblaciones registró un importante crecimiento. Destaca en el análisis la presencia mayoritaria de mujeres en ambas poblaciones en forma consistente con la tendencia que presenta la matrícula total de la institución.

**Figura 36**

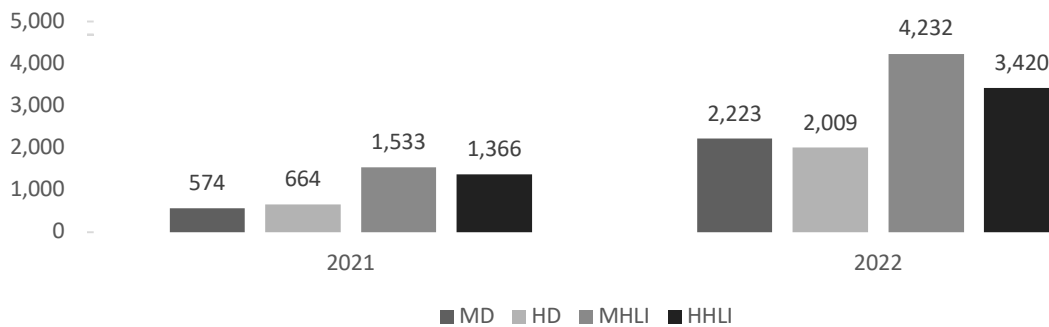
*Comparativo de hombres y mujeres en la matrícula en los ciclos 2010-2011 y 2022-2023*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023)

**Figura 37**

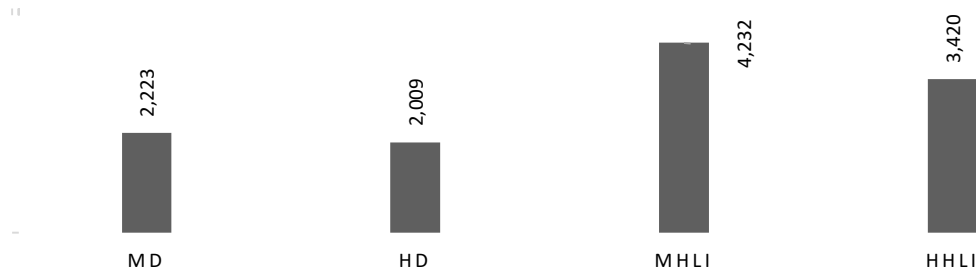
*Comparativo personas con discapacidad (D) y hablantes de lengua indígena (HLI) en la matrícula universitaria en los ciclos 2021-2022 y 2022-2023*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023)

La participación de los alumnos con menores ingresos se incrementó en la década analizada. La estadística universitaria considera una medición de ingreso familiar con base en el número de salarios mínimos que integran el ingreso total familiar. Como se aprecia en la siguiente figura, el porcentaje de la población con un ingreso menor a seis salarios mínimos en el ciclo 2011-2012 representó un 75.7% y en el ciclo 2019-2020 esta población representó el 80.9%.

A lo largo de esta década los alumnos que pertenecen a familias con menores ingresos, que ingresaron a la institución por pase reglamentado y concurso de selección, tienen mayor representación en la matrícula universitaria.

**Figura 38***Población con discapacidad ciclo 2022-2023*

Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

**Figura 39***Composición social del total de la matrícula en los ciclos 2010-2011 y 2019-2020*

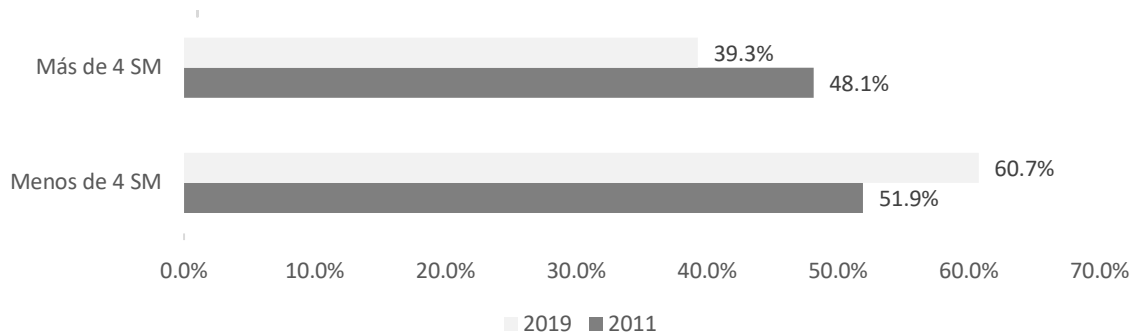
Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

El análisis de la población perteneciente a los grupos que reportan contar un ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimos da cuenta de que este grupo social incrementó su participación en mayor medida que la población perteneciente a familias con menos de seis salarios mínimos. Como se muestra en la siguiente tabla, es posible apreciar un mayor incremento en su representatividad en el total de la matrícula. En el ciclo escolar 2010-2011 esta población representó un 39.3 % de la matrícula universitaria, en tanto que en el ciclo 2019-2020 un 60.7%. El análisis de los dos grupos considerados es evidencia de una dramática transformación de la composición social de la matrícula en el periodo analizado.

Al analizar la población total de ingreso, por sexo, en relación con el ingreso familiar, es posible constatar que en el ciclo escolar 2011-2012 los hombres pertenecientes a familias con menos de cuatro salarios mínimos representaron el 47.9% de la matrícula total de primer ingreso; en tanto que las mujeres en ese mismo nivel de ingreso representaron el 55.7%.

#### Figura 40

*Población con ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimos*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

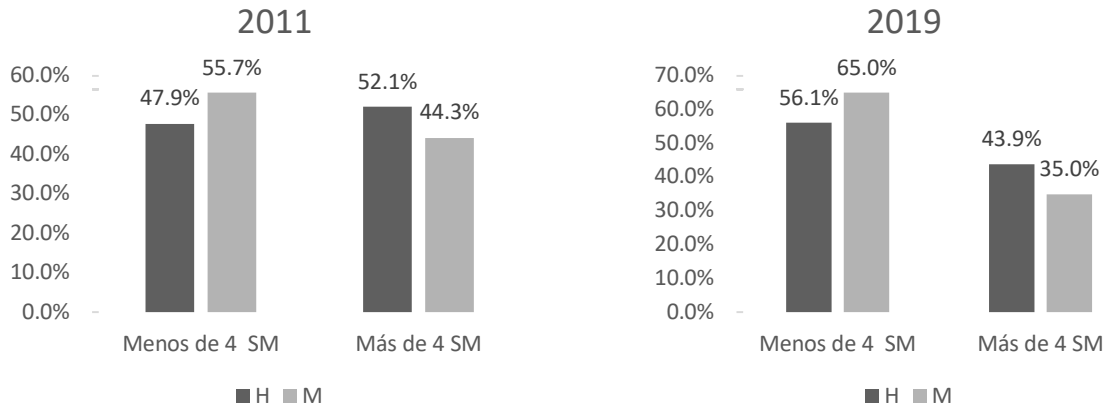
En el ciclo 2018-2019 la proporción de hombres en este nivel de ingreso aumentó a 56.1% y el de mujeres a 65%. Estos datos indican que la distribución por sexos de esta población mantiene una presencia mayoritaria femenina, y que su crecimiento fue mayor que la de los hombres. Una tendencia diferente se presenta para la población de más de cuatro salarios mínimos, en la cual, las mujeres tienen menor representación, aunque en el último ciclo analizado disminuyó su presencia.

La distribución por sexo e ingreso familiar presenta características diferenciadas al considerar el mecanismo de ingreso a la institución. Así, es posible apreciar en la Figura 35, que en el ciclo escolar 2018-2019 el porcentaje de hombres en el concurso de selección que reportó tener un ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimo tuvo una mayor representación en la matrícula total que las mujeres que reportaron un nivel de ingresos familiares similar durante el ciclo escolar 2018-2019.



**Figura 41**

*Representación de hombres y mujeres con menos de cuatro y más de cuatro salarios mínimos*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

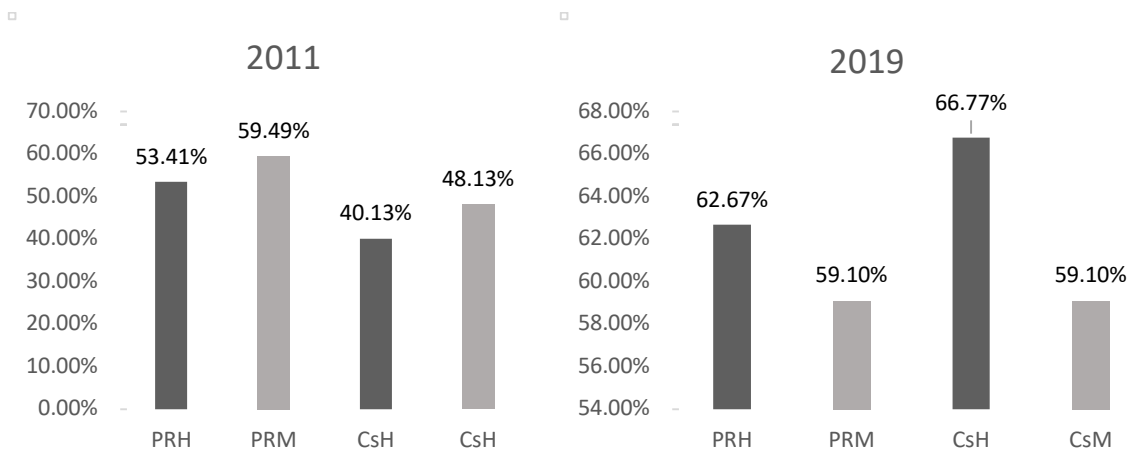
la población masculina con menos de cuatro salarios mínimos que ingresó por concurso de selección tuvo mayor participación que las mujeres del mismo nivel de ingresos al compararse con el ciclo escolar 2011-2012, en el cual las mujeres tuvieron mayor proporción. La participación para hombres y mujeres que reportaron contar con este nivel de ingreso resulta diferente siendo menor el número de mujeres que reportan tener un ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimos.

La participación de hombres y mujeres, pertenecientes a la población cuyo ingreso familiar es menor a cuatro salarios mínimos, también muestra una representación diferenciada al comparar las áreas de conocimiento.

En este sentido, en la matrícula de la Facultad de ciencias la población con menos de cuatro salarios mínimos es mucho menor en la modalidad de ingreso de concurso de selección, diferencia que se acentúa en el caso de las mujeres. En tanto que en la Facultad de contaduría y administración la población que ingresó por concurso de selección en una proporción mayoritaria pertenece al grupo de menos de cuatro salarios mínimos

**Figura 42**

*Matrícula por mecanismo de ingreso e ingreso familiar menor a cuatro salarios mínimos*



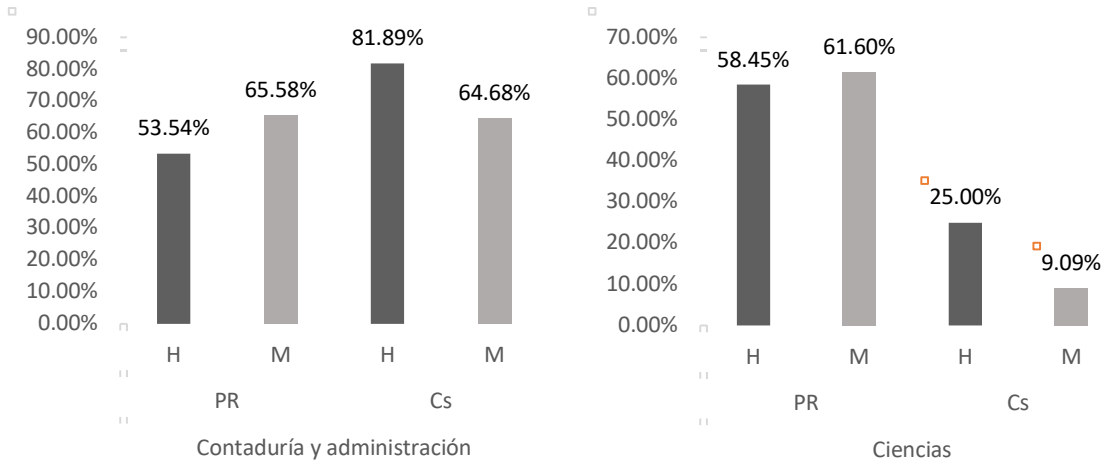
Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023)

El análisis comparativo de los niveles de ingreso familiar en la población de primer ingreso desagregada por sexo y desglosada por el mecanismo de ingreso a la institución —es decir, por pase reglamentado y concurso de selección— permite identificar las formas de diferenciación resultado del factor de exclusión que representa el nivel socioeconómico de las familias de origen.

En este sentido los datos indican que las mujeres que ingresan por pase reglamentado y concurso de selección tienen mayor representación en los deciles menores de ingresos y una presencia menor en la medida en que se incrementa el nivel de ingreso familiar. A partir del rango de 6 a 8 salarios mínimos la presencia de las mujeres en la matrícula es menor que la de los hombres. Esta tendencia presenta mayor rango de diferencia para la población del concurso de selección y el rango de más de 10 salarios mínimo es en el cual las mujeres tienen menor representación.

**Figura 43**

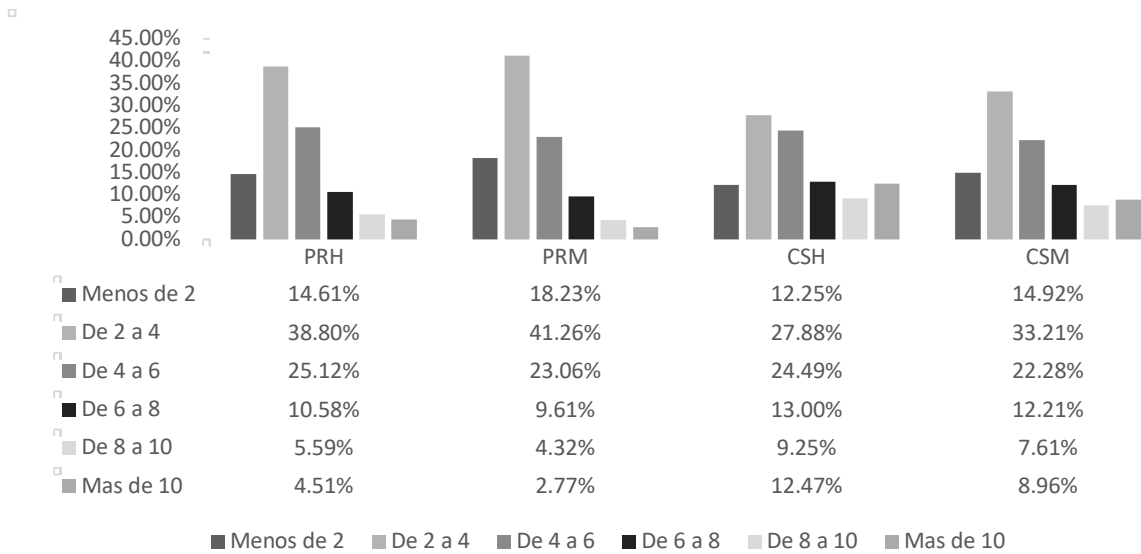
*Matrícula de hombres y mujeres con menos de 4 salarios mínimos por área de conocimiento*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

**Figura 44**

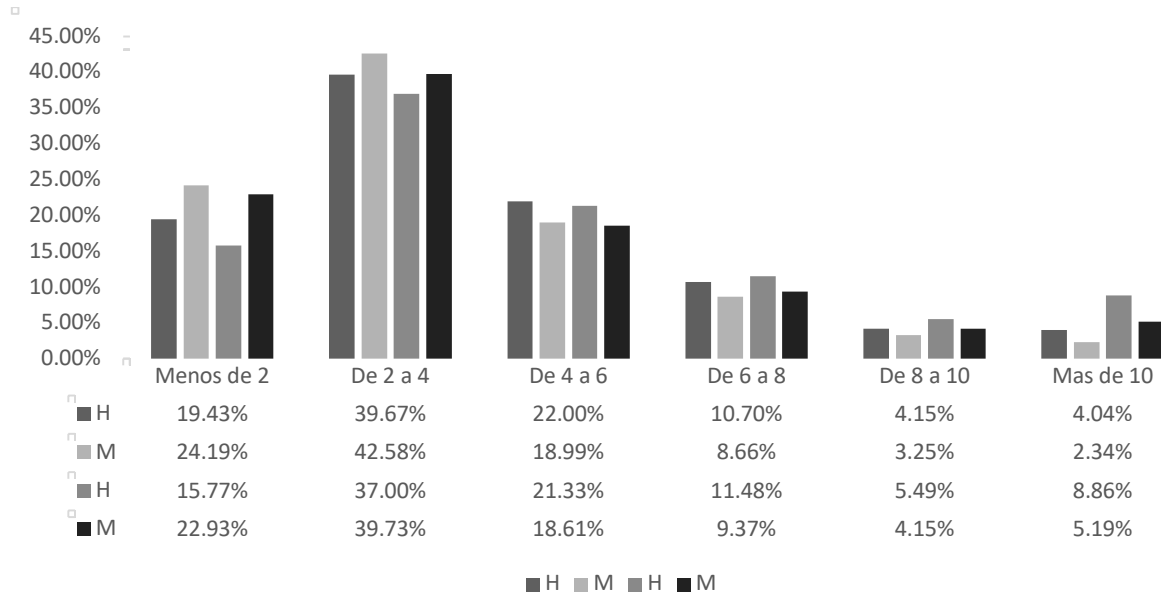
*Ingresos familiares en población de pase reglamentado y concurso de selección por sexo para el ciclo escolar 2010-2011*



Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

**Figura 45**

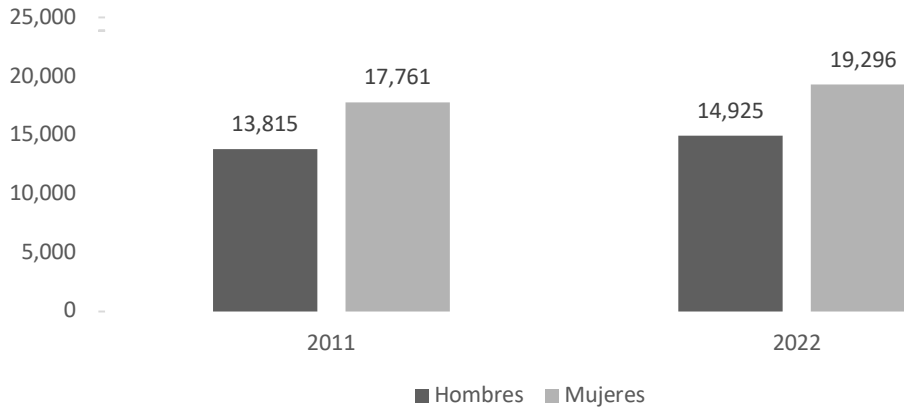
*Ingresos familiares en población de pase reglamentado y concurso de selección por sexo para el ciclo escolar 2018-2019*



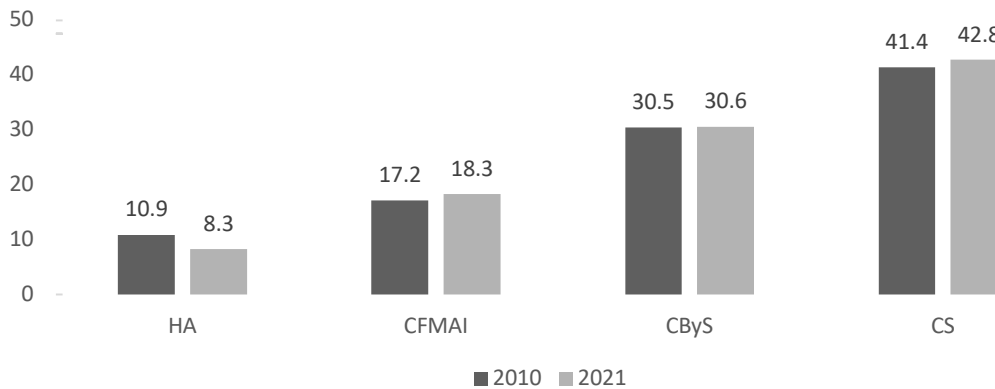
Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

La figura anterior da cuenta en forma gráfica de la concentración de la matrícula en los deciles de ingreso entre dos y cuatro salarios mínimos, tanto para la población de ingreso por pase reglamentado como por concurso de selección. Al contrastar esta distribución con la del ciclo escolar 2011, es posible evidenciar la transformación de la composición social de la matrícula en el periodo analizado, la cual integra en forma creciente un mayor número de alumnos pertenecientes a familias con menores recursos.

Es posible apreciar que la diferencia entre el número de mujeres que egresan de la institución tiende a ser mayor. La distribución de la población de egreso por área de conocimiento da cuenta de una tendencia similar al comparar los ciclos escolares 2009-2010 y 2021-2022; estos datos permiten señalar una disminución en los egresados de las áreas de humanidades y un incremento en las áreas de ciencias físico matemático e ingenierías.

**Figura 46***Egreso de hombres y mujeres en ciclos escolares 2009-2010 y 2021-2022*

Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023).

**Figura 47***Egreso por área de conocimiento en ciclos escolares 2009-2010 y 2021-2022*

Nota: elaboración propia con información Portal de Estadísticas UNAM (2023)

**Los principios rectores en la política universitaria**

El proyecto social que impulsó el crecimiento de la educación superior, como refiere la fundación de la Universidad Nacional en 1910, estuvo sustentado en la convicción del papel de este nivel educativo en el desarrollo nacional. A lo largo del presente siglo, los planes sectoriales muestran, de acuerdo con el análisis presentado, una constante referencia al papel que juega la generación de conocimiento, y en particular, el área de investigación en ciencia y tecnología como motor del desarrollo. Sumado a lo anterior, el contexto de globalización

caracterizado por el impulso al sector productivo vinculado al desarrollo tecnológico, otorgó a la educación superior un papel central.

Las primeras décadas del presente siglo han sido escenario de un sostenido crecimiento en la educación superior en México. Esta tendencia estuvo acompañada por una política pública integrada por una serie de principios rectores que definieron en gran medida su proceso de transformación.

De acuerdo con el modelo teórico elaborado en el capítulo anterior, es posible señalar que los principios de calidad y equidad fueron los pilares de la política pública en el ámbito de la educación superior. En este sentido, las políticas que impulsaron la modernización educativa definieron la calidad como una condición necesaria para la transformación del sistema educativo en general. Por otra parte, la constatación de las desigualdades identificadas en la matrícula de la educación superior condujo a la formulación de la equidad como un constante contrapeso al principio rector de calidad. De forma que la articulación de ambos principios conformó los ejes articuladores de la etapa de masificación de la educación superior. Las propuestas sectoriales de los últimos tres sexenios introdujeron otros principios rectores de las políticas públicas en éste ámbito, lo cual resultó en una configuración que otorgó mayor peso a las dimensiones que constituían el principio de calidad y redujo el peso relativo del principio de equidad.

El plan sectorial de la presente administración, al señalar la obligatoriedad de la educación superior acotada a la responsabilidad del Estado, reitera el papel destacado de la educación superior, y en consistencia discursiva con previas administraciones define los principios de calidad y equidad como centrales. En este sentido, se propone que la educación debe ser equitativa. Así como el concepto de calidad es utilizado para referir al diagnóstico de la situación resultado de administraciones anteriores, esto al enfatizar su papel en el incumplimiento de los fines de la educación. De esta forma, el concepto de calidad se reitera como central en la propuesta sectorial vinculada en forma causal de la excelencia, definida además como condición para la relevancia y pertinencia.

En este contexto, la política institucional en los últimos veinte años muestra una consistencia general con la política pública para el mismo periodo. En términos amplios, existe una clara continuidad en la expresión de la función social de la educación superior respecto al

desarrollo nacional, expresado en el avance de la ciencia y tecnología, así como en la ampliación de cobertura. El análisis de los planes de desarrollo institucionales entre los años 2007 y 2019 dan cuenta de una transformación en la perspectiva de la institución así como en su manera de vincularse con su entorno dentro un contexto de crecientes retos.

Al inicio del siglo el Dr. De la Fuente señalaba la responsabilidad social de la universidad en términos de promoción de la movilidad social y la solución de los retos sociales del entorno.

La UNAM es una universidad de masas, con los problemas y necesidades que ello implica, pero también con el gran beneficio que ha significado para el país: ser el mejor instrumento de movilidad social. A través de ella, muchos de los mexicanos menos favorecidos económica y socialmente han tenido acceso a un nivel de vida más justo y más digno. (UNAM, 2007, p. s/n)

A pesar de la consistencia discursiva con los documentos sectoriales, al destacar la equidad y calidad en la narrativa institucional las dimensiones de estos principios presentes dan cuenta de una visión acotada y limitada; en el caso de equidad, se identifica la dimensión de cobertura y acceso de los grupos económicamente menos favorecidos. En tanto que las dimensiones de calidad presentes dan cuenta de una visión amplia que refiere a la trayectoria académica de los alumnos, desde el ingreso hasta el egreso, así como las dimensiones referidas a los cuerpos docentes, de investigación, y sobre todo la transparencia en la rendición de cuentas.

En la visión del rector sobre el proyecto institucional, el Dr. Juan Ramón de la Fuente destacaba en 2007 los beneficios otorgados por la universidad a la sociedad y subrayaba como “muchos de los mexicanos menos favorecidos económica y socialmente han tenido acceso a un nivel de vida más justo y más digno. La UNAM ha demostrado que una universidad de masas no es incompatible con la calidad académica.” (p. s/n). Es clara la vinculación de equidad y calidad, y destaca además la responsabilidad de promover la participación de los grupos sociales vulnerables.

Resulta claro el compromiso social de la institución respecto a la incorporación a la matrícula universitaria de los grupos sociales menos favorecidos bajo la premisa de que la educación superior supone la condición para el acceso a mejores condiciones de vida para sus

egresados. Por otra parte, se reitera la visión presente en los documentos sectoriales respecto al papel en el desarrollo científico y tecnológico del país. A este respecto, se afirmaba que una de las grandes fortalezas de la UNAM es la investigación; sin “el conocimiento generado por la Universidad y sin las instituciones formadas en su seno, difícilmente podría comprenderse la historia de las ciencias y las humanidades en México.” (UNAM, p. s/n). La visión del rector refiere en forma clara a las acciones de la institución encaminadas a la realización del principio de calidad al referir la evaluación, certificación y transparencia en el uso de recursos, refiriéndose también al principio de equidad al señalar la ampliación de la cobertura en atención a la sociedad mexicana.

Una década después, el plan institucional del Dr. Narro enfatizaba la responsabilidad social de la institución y subrayaba en este esfuerzo la creación de la cultura, al referirse a la tercera función sustantiva de la universidad en forma particular. Asimismo, en este proyecto continúa presente la responsabilidad social de la institución hacia la promoción de la justicia social y la promoción de movilidad social.

El proyecto del 2011 del Dr. Narro caracterizó la participación social en el diálogo democrático promovido desde la propia institución en el “acceso al desarrollo de las ideas innovadoras para el desarrollo económico, el debate político y la creación cultural del país”. Esta visión perfila un cambio discursivo en el cual es posible identificar una perspectiva teórica de igualdad de oportunidades como sustento de la visión institucional. Al referir a la universidad como “puerta de acceso al desarrollo y cultura” (UNAM, 2012, p.5) destaca así el acento puesto en la generación de oportunidades como respuesta al reto de cobertura insuficiente considerado de mayor trascendencia en un contexto en el cual se destaca el creciente papel del conocimiento y su carácter de bien social. Este discurso reitera el papel del principio de equidad como contrapeso a las crecientes desigualdades generadas por la falta de oportunidades de acceso.

En esta etapa de la vida universitaria, la política institucional reflejó los principios rectores formulados en los planes sectoriales. A este respecto, el Dr. Narro señalaba en su Plan de Desarrollo Institucional la articulación de los principios de calidad y equidad como ejes fundamentales. Reconoce así, el principio de calidad como meta sustantiva en relación con las misiones sustanciales de docencia e investigación. Por otra parte, subraya el compromiso



con los alumnos que proceden de familias con menores ingresos, refiere así al papel del principio de equidad como principio que sustenta los mecanismos compensatorios para los estudiantes identificados en situación de desigualdad. Al referir los programas y proyectos en relación con la docencia, el primer apartado señala:

Mejorar la calidad de sus egresados es un propósito central de toda institución educativa. En una universidad como la UNAM, el criterio de equidad es indispensable para lograr un nivel adecuado de calidad educativa en forma homogénea. Asumir ese criterio implica dar un trato especial a quienes requieren mayor atención y apoyo. (UNAM, 2013, p.10)

El Dr. Narro señalaba el reto que suponía para la institución el cuidado a la composición social de la matrícula, al apuntar que más “de una tercera parte de los alumnos de nuevo ingreso proceden de familias con ingresos totales menores a cuatro salarios mínimos mensuales y un porcentaje muy alto corresponde a quienes son la primera generación en llegar a la Universidad.” Al respecto, destacó la responsabilidad de la institución para atender a esta población en áreas como las “características socioeconómicas, las de salud, las referidas a la preparación previa y las que tienen que ver con la adquisición de las capacidades para avanzar en la carrera del conocimiento.” (UNAM, 2012, p.10).

La visión institucional en la narrativa de la siguiente administración, encabezada por el Dr. Graue, reitera los importantes aportes de la institución a la sociedad:

El papel insoslayable de la institución en el devenir de México, no puede sino basar sus cimientos en la generación, transmisión, divulgación y aplicación del saber, posible gracias a su autonomía, a la libertad de cátedra, a la participación colegiada y a la laicidad, al sentido de identidad y orgullo de pertenencia de su comunidad, al uso del diálogo, la razón y el derecho como fórmulas para resolver las diferencias, al respeto irrestricto a la inteligencia, la imaginación y la creatividad, a la búsqueda de la verdad y del conocimiento de la realidad, a la promoción de la equidad y de la justicia, así como la lucha permanente en favor de las mejores causas del país. (UNAM, 2017, p.9)

En los planes de desarrollo institucional del Dr. Graue para sus dos periodos, se destaca el papel del conocimiento en el contexto internacional, así como el papel de la educación superior en este ámbito y en servicio de la sociedad mexicana.

Es posible advertir que en esta administración los principios rectores de la política sectorial de calidad y equidad también se encuentran presentes como ejes centrales. Por un lado, se apunta como “la calidad y fortaleza que distingue a la Universidad y su consecuente liderazgo en materia de educación superior” (UNAM, 2016, p. 2). Este principio se destaca en los programas estratégicos al referir la evaluación como un parámetro en atención a sus indicadores en relación con la formación superior, la modificación y creación de planes y programas de estudio, en forma conjunta con la pertinencia. Por otro lado, la insistencia en que la equidad conforma uno de los principios irrenunciables para la realización individual y colectiva.

El actual Plan de desarrollo institucional (PDI) presenta una narrativa en la cual es posible constatar una continuidad en la referencia a la vinculación entre el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, así como el desarrollo económico en un contexto de globalización en el cual destaca el reto para nuestro país al constatar el lento crecimiento en las últimas décadas. A partir de este planteamiento inicial es posible identificar en el PDI una referencia al principio de equidad en una definición que establece un nexo entre el desarrollo, la reducción de desigualdades y la promoción de la cohesión social. Se presenta una argumentación en la cual el estado de derecho se determina como garante de la equidad (UNAM, 2024).

Además del principio rector de equidad, el actual PDI refiere los principios de calidad e inclusión. Sin embargo, destaca un cambio en su conceptualización al señalar la calidad de la educación en forma general. En los objetivos particulares, la calidad refiere a los servicios ofrecidos por la institución. De esta manera, la calidad educativa deja de ser una condición para el logro de los objetivos más amplios de la educación en su relación con la producción de conocimiento y el desarrollo nacional. Por otra parte, el principio de inclusión se propone en relación con la eliminación de las formas de discriminación en forma complementaria a la equidad de género (UNAM, 2024).

El análisis de la visión institucional da cuenta de una consistencia conceptual en la referencia a los principios rectores reconocidos por los planes sectoriales. La presencia de los principios rectores de calidad y equidad, como su contrapeso, fueron una constante en las propuestas institucionales hasta el último plan institucional; en el cual se formuló la calidad desde una visión acotada en relación con los servicios de la institución. En esta visión institucional, el punto de mayor continuidad refiere a la responsabilidad en la atención a los grupos sociales menos favorecidos. En el presente rectorado, la narrativa da cuenta de una asociación con la democracia universitaria entendida en dos dimensiones “la primera, como la extensión de las oportunidades de acceso a la institución para todos los sectores sociales, y de manera particular a aquellos sectores más vulnerables social y económicamente.” (UNAM, 2024, p.19)

### **Función social de la universidad**

La educación superior, como se señaló al inicio de esta investigación, cumple importantes funciones sociales en la creación de beneficios públicos y particulares. La universidad nacional se destaca en el contexto nacional como institución pública comprometida con la función social asignada por las demandas sociales. En este sentido, destaca el discurso del Maestro Justo Sierra ante la cámara de diputados en 1910 para la aprobación del proyecto de fundación de la Universidad Nacional. Este discurso contiene una visión que se distinguió por sus ideas de libertad, orden y progreso, además de otorgar a la ciencia un papel destacado. En esta visión, la universidad se encuentra definida en un vínculo estrecho con el contexto social. Hoy en día, esta articulación resulta incuestionable en el ámbito nacional e internacional.

Si la Universidad tratase simplemente de dar vida a elementos que se distinguieran en el orden del estudio y de la ciencia, para separarlos del resto de la educación nacional; para convertirlos en una especie de aristocracia de grupos distinguidos por el saber, aislados por un *nolli me tangere* y constituyendo una casta privilegiada que no tuviera su sustento y su vida en la savia propia de la democracia, la Universidad no podría ser creada por vosotros ni habría un ministro que osara presentar ante la Cámara un proyecto semejante. Se trata de

una Universidad que sea el coronamiento de una grande obra de educación nacional; (Sierra, 1948, p. 2)

La dimensión cuantitativa del cambio en la educación superior sucedida en el pasado siglo representa su rasgo más distintivo. Al respecto es posible mencionar como al principio del siglo pasado la población mexicana sumaba 15 millones de habitantes, 70 por ciento asentada en zonas rurales, menor de 18 años; el 91.5 por ciento analfabetas (Sierra, 2004). En este contexto, la fundación de la universidad fue pospuesta ante la urgencia de atender los niveles básicos de educación, como señaló el propio Justo Sierra. Por lo cual, después de haberse declarado la obligatoriedad de la educación primaria en 1908, la fundación de la universidad representó la continuación de un ambicioso proyecto educativo nacional.

El valor así otorgado a la formación e investigación científica como promotor del desarrollo económico fue innegable, la confianza otorgada a la ciencia y su método tuvo un lugar privilegiado en el nuevo proyecto. Sin embargo, debe destacarse la responsabilidad social depositada en la universidad al evocar el espíritu humanístico que la guiaba, mismo que contribuía a descartar la idea de estudiantes e investigadores universitarios como un grupo privilegiado dedicado a un trabajo académico en forma aislada de la sociedad.

Profundizar en la transformación de la universidad a partir del análisis del cumplimiento del complejo papel que desempeña la institución en su contexto social permite conocer la forma en que la política institucional conduce a la institución en su compleja tarea. En este sentido se señalan las dimensiones básicas que representan esta responsabilidad social.

### ***Promesa de movilidad social***

El crecimiento sostenido de la matrícula universitaria da cuenta de la responsabilidad social depositada en la institución y el papel fundamental que esta desempeña en la promoción de una población diversificada que asegure la participación de todos los grupos sociales.

El rector Juan Ramón de la Fuente al inicio del siglo señalaba que la universidad era:

...el mayor proyecto social y cultural de México, y refrendando su carácter de institución pública, autónoma, laica, de masas, comprometida con la verdad, la libertad de cátedra e investigación, así como con la formación integral de las nuevas generaciones de profesionistas, formados en un ambiente de libertad,

equidad, democracia, pluralidad, tolerancia y solidaridad, valores que guían su quehacer institucional. (UNAM, 2007, p. 1)

Por su parte, el rector Narro afirmó que la “UNAM es el proyecto educativo y cultural que favorece la capilaridad y el ascenso social, es la institución por la que, mediante la generación y transmisión del conocimiento, se promueven la equidad, la justicia y la igualdad social” (UNAM, 2012, p.2). La consistencia en la visión de la empresa social de la Universidad es clara, destaca la forma en que la institución asume su responsabilidad social al asumir la magnitud del proyecto que encarna.

El Plan de desarrollo institucional del Dr. Graue refiere el compromiso de la Universidad en la promoción de la movilidad social de manera tangencial al señalar que “el conocimiento en general, y de manera específica su generación, transmisión y aplicación constituyen la mejor inversión para toda sociedad, pues en ello radica la clave de su desarrollo, de su movilidad y de su estabilidad.” (UNAM, 2020, p.6). Otorga así, un énfasis particular al papel del conocimiento en las sociedades contemporáneas. En específico para la sociedad mexicana señala el importante reto que representa para la educación la “prevención de conflictos sociales que tienden a agudizarse como la desigualdad, la pobreza, la marginación, inequidad y la violencia” (UNAM, 2020, p.7).

Por su parte, el actual rectorado comparte esta perspectiva y reconoce el papel de la educación como un “factor fundamental de la cohesión social y de reproducción y transmisión de valores...de tal modo que su preservación como mecanismo de movilidad sigue siendo un objetivo de los sistemas de educación pública.” (UNAM, 2024, p.8). En la visión de esta propuesta es posible reconocer la cohesión social como un hilo conductor de su fundamentación. Así, se plantea cómo la “movilidad y la equidad surgen como mecanismos para reconstruir la cohesión social, hoy erosionada por décadas de bajo crecimiento y de creciente individualismo...” (UNAM, 2024, p.9). Esta narrativa da cuenta de una argumentación en la cual se reitera el vínculo entre educación y movilidad social.

### ***Producción de conocimiento***

De acuerdo con el seguimiento de los sistemas de educación superior en el ámbito global la participación en las áreas de conocimiento de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, constituye un reflejo de la capacidad de creación de conocimiento dirigido al desarrollo e

innovación tecnológica. Esta misión propia de la universidad adquiere especial importancia dentro de un contexto de globalización económica en la cual el conocimiento y la información tienen un papel central.

En este sentido, el análisis de la composición social de acuerdo con las áreas de conocimiento también resulta un indicador de la diversificación de la matrícula en disciplinas que promueven la innovación y desarrollo tecnológico.

El rector Juan Ramón de la Fuente (UNAM, 2007) subrayaba la misión educativa de la Universidad como piedra angular de la ciencia al conjugar innovaciones transformadoras, al cumplir con la tarea de formar técnicos y profesionistas, y al incorporar los hallazgos tecnológicos en los campos de las comunicaciones y la información.

En el Plan de Desarrollo Institucional del Dr. Narro (UNAM, 2013), se refiere la función sustantiva de la Universidad en la investigación, las aportaciones relevantes para el desarrollo del país, y pormenoriza un mínimo de diez campos para la investigación y el desarrollo tecnológico relacionados con problemas prioritarios del país, tales como la migración, energía, políticas ambientales, diabetes, vivienda popular, adicciones, vulnerabilidad, educación y desarrollo regional. Asimismo, se refiere la oferta educativa competitiva, acorde con las necesidades del país como promotor de mejores condiciones de justicia y equidad.

En el Plan de Desarrollo institucional del Dr. Graue se subraya de manera destacada el papel del conocimiento al referir el actual contexto globalizado de la sociedad de la información. Por otro lado, la generación de conocimiento como resultado de la actividad incesante de la Universidad se concibe como un requerimiento para fortalecer la identidad nacional y el desarrollo social a partir del impulso a la investigación en los campos y áreas de punta. Se apunta así, la siguiente afirmación:

El conocimiento derivado de la investigación científica, humanística y artística, así como de la innovación y del desarrollo tecnológico, ha demostrado que su papel es fundamental para el logro del bienestar genérico de las sociedades del siglo XXI. En este sentido, la educación superior tiene que constituirse como uno de los motores que impulsen la configuración de un nuevo tipo de sociedad basada en el saber. (UNAM, 2016, p. 5)

El actual PDI da continuidad a los planteamientos previos, no obstante, destacan algunas propuestas que actualizan la visión institucional. En este sentido, destaca la referencia a las exigencias de la competitividad internacional, así como la generación de nuevos valores culturales asociados al desarrollo científico tecnológico (UNAM, 2024).

### ***Paridad de género***

La incorporación de las mujeres a la matrícula universitaria representó un importante paso en la inclusión de grupos sociales que tradicionalmente habían sido excluidos en la educación superior. El ingreso de las mujeres a la educación superior cuenta con antecedentes en 1886, cuando la primera mujer en México y en América Latina obtuvo su título de dentista. No obstante, fue durante la etapa posrevolucionaria, con el impulso a la educación magisterial, que la presencia de las mujeres comenzó a ampliarse. No sería hasta la década de 1970 que su ingreso a la universidad se normalizó (Huerta, 2017). A pesar de tener una presencia creciente en la educación superior, el seguimiento de los sistemas educativos en el contexto global desde el inicio del siglo señala la participación de las mujeres como un reto persistente. En nuestro país, como se mencionó en el capítulo 1, la paridad en la participación de las mujeres en la matrícula es de poca data, aunque su promoción se encuentra de forma continua en los planes sectoriales desde el inicio del siglo.

En forma incipiente, la equidad de género fue introducida en el Plan de Desarrollo institucional del Dr. Narro con la puesta en marcha del Programa Universitario de Equidad de Género para promover la participación de las universitarias en aquellos campos en los que todavía su presencia fuera limitada (UNAM, 2013).

El Dr. Graue en su plan de trabajo reconoció la importancia en la atención a las diferencias de género englobadas en el apartado de derechos humanos al señalar:

La UNAM tiene un largo recorrido en la búsqueda de la igualdad y en el fomento a los derechos humanos, por considerarlos factores esenciales para garantizar el desarrollo de las personas y de la sociedad y de ello da cuenta, entre otros, su Estatuto General. (UNAM, 2020, p.40)

El planteamiento de equidad de género se presenta asociado a una visión de igualdad en los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. En esta perspectiva, se destaca la tolerancia y la inclusión en la atención prioritaria a la equidad de género, sustentada en una visión que garantice el desarrollo de las personas y de la sociedad, con especial énfasis en la eliminación de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones (UNAM, 2019).

La matrícula universitaria desde el ciclo escolar 2010-2011 presenta una presencia de mujeres que supera a la matrícula de hombres; a diferencia de la población nacional de este nivel educativo que presentó una presencia de mujeres igual o superior a los hombres hasta el ciclo 2020-2021. No obstante, la política institucional presenta una constante promoción de la paridad de género en una visión que busca eliminar la violencia de género y el fortalecimiento de la “cultura de la legalidad en materia de derechos humanos e igualdad de género” (UNAM, 2024). Además de promover una incorporación de contenidos sobre igualdad de género y no discriminación en los planes de estudios.

El actual rectorado da continuidad a la labor en el logro de la equidad de género creado por las administraciones pasadas, y enfatiza la necesidad de erradicar todas las formas de violencia. Señala así cómo se debe avanzar en el logro de “prevenir y erradicar la discriminación y visibilizar, eliminar y en su caso, sancionar las conductas tendientes a la violencia por razones de género.” (UNAM, 2024, p.21)

### **El principio de equidad**

El principio de equidad en el ámbito educativo refiere a la teoría liberal que postula la justicia social como forma de crítica al liberalismo igualitario. Este paradigma teórico centró su atención en las desigualdades sociales resultado de la distribución de la riqueza. La propuesta de John Rawls sobre justicia con equidad, así como la postulación del principio de diferencia tuvo una influencia trascendental en las políticas sociales como señalan autores como Miller (1999), Fraser (2018), Pogge (1998) o Freeman (2003). Hoy en día, es posible constatar la vigencia del principio de equidad, sobre todo en relación con el ámbito educativo.

Desde su formulación, es posible identificar tres paradigmas teóricos en su definición y alcance, estos analizados en el capítulo tres. En este sentido, una primera definición cercana a la teoría de Rawls, asume el principio de equidad como sustento de mecanismos compensatorios en la distribución de los bienes sociales, bajo esta lógica de igualdad de



oportunidades y vinculada a un criterio meritocrático de selección social. La evidencia de que la ampliación de la matrícula en la educación superior mantuvo un acceso diferenciado para los grupos sociales de acuerdo con los niveles de ingreso, condujo a una reformulación teórica. En consistencia con la teoría liberal de Rawls, la propuesta de Sen fue impulsada como un nuevo sustento teórico de la equidad como principio de justicia social, con énfasis en las libertades individuales y la elaboración de definiciones locales de justicia en concordancia con las condiciones de cada contexto (Marginson, 2011, Wilson-Strydom, 2014, Lemaitre, 2005). Bajo este paradigma, se amplió la concepción de equidad en el ámbito educativo en la integración de los procesos educativos en una visión que incluyó una perspectiva horizontal y vertical de las dimensiones de equidad.

La dificultad en la realización de esta definición teórica, sumada a las persistentes desigualdades reflejadas en los seguimientos del avance de los sistemas educativos en el contexto global, llevó a un nuevo concepto de equidad vinculada a la inclusión. Esta última formulación que sustenta los ODS, define el principio de equidad como un eje transversal para el logro de los objetivos propuestos. Esta visión amplia integrada a la inclusión asume la meta de eliminar todas las formas de exclusión y discriminación de los procesos educativos (UNESCO, 2022).

A pesar de la evolución en la definición teórica del principio de justicia de equidad, se destaca la propuesta de Rawls al establecer una clara visión de la necesidad de promover condiciones de igualdad para la participación en los procesos educativos. Este ideal se traduce en diferentes contextos nacionales en políticas públicas que promueven variados mecanismos para su realización.

En el rectorado del Dr. Juan Ramón de la Fuente es posible identificar una alineación con una visión de equidad y la igualdad de oportunidades dentro de la política institucional, menciona así “la promoción de equidad de las oportunidades, a favor de quienes no cuentan con recursos económicos para acceder a estudios superiores.” (UNAM, 2007, P.2).

En el Plan de desarrollo institucional del Dr. Narro, se destaca una perspectiva conceptual similar a la que refiere el principio de equidad. La lógica de igualdad de oportunidades continúa siendo un referente claro al destacar que “el reto de los países no sólo se limita a recuperar condiciones para el crecimiento de la producción y el empleo, sino que abarca tanto

la necesidad de propiciar mejores oportunidades para superar condiciones de pobreza, hambre y exclusión social, como el de recomponer la estabilidad y convivencia democráticas”. (UNAM, 2013, p.20). En relación con el papel de la Universidad en la promoción oportunidades, el rector apunta un enfoque más integral al señalar las dificultades para la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En la narrativa analizada durante el rectorado del Dr. Graue, se encuentra presente en forma clara el principio de equidad. Sin embargo, se aprecia un distanciamiento teórico de la igualdad de oportunidades al no ser mencionada como lógica que sustenta la ampliación de la matrícula o su diversificación. Asimismo, no se encuentran presentes elementos en su discurso de una clara afiliación con las perspectivas teóricas de equidad en relación con los paradigmas teóricos que complejiza las dimensiones de equidad en relación con los procesos educativos en una visión horizontal o vertical.

La transformación de la narrativa institucional parte de subrayar el sentido social de la universidad en la promoción de la participación de los grupos sociales con menores recursos económicos, hacia una visión que enfatiza las dimensiones de pertinencia de los planes y programas de estudio, así como la calidad de la educación universitaria

Al cabo de cuatro años se ha intensificado la demanda social por acceder a una educación universitaria que cumpla, a su vez, con más rigurosos niveles de calidad; en consecuencia, la educación superior, y en ella la UNAM, debe ofrecer nuevas y mejores opciones acordes con los desafíos de una sociedad día con día más mundializada. (UNAM, 2020, p.7)

El principio de equidad presente en la narrativa institucional de este rectorado asume el principio de equidad en un sentido amplio de justicia social. No obstante, al entrelazarse con una perspectiva de género asume una definición desvinculada de su definición conceptual como principio de justicia identificada en los paradigmas teóricos señalados en el capítulo tres.

El presente rectorado incorpora el principio de equidad en una narrativa que señala la contribución de la educación, la innovación, y la tecnología que contribuyan al desarrollo “con equidad, a reducir la desigualdad, las brechas sociales, territoriales y de género, así

como a mejorar las condiciones de vida de toda la población.” (UNAM, 2024, p. 1) En esta propuesta se proyecta una visión del principio de equidad en su vinculación con la justicia social. Además, se presenta enmarcada en la función social de la universidad al resaltar como “la movilidad y la equidad surgen como mecanismos para reconstruir la cohesión social” (UNAM, 2024, p.9). Esta propuesta, refiere a una proposición general, desvinculada de la definición conceptual de principio de justicia o en su vinculación con la inclusión.

### **Mecanismos de promoción de equidad**

En el capítulo anterior se definieron formas de exclusión en el ámbito educativo como diferenciadas de los resultados educativos que impiden a los individuos acceder a los beneficios particulares y sociales de la educación debido a condiciones ajenas al individuo. Es posible vincular la clasificación presentada previamente con la propuesta de los estudios de UNESCO-ISEALC (2020), Valenzuela y Yáñez (2022) y Salmi (2020) quienes integran una categorización de las políticas y mecanismos de promoción de equidad de acuerdo con cinco dominios de exclusión, y distinguir así aquellos mecanismos que se integran a un ámbito de responsabilidad del Estado, y aquellas políticas del ámbito institucional. A partir de esta clasificación, es posible enmarcar la conformación de políticas y mecanismos dirigidos a promover el principio de justicia de equidad bajo una perspectiva teórica actualizada vinculada a la inclusión; a partir de la cual será posible contextualizar la aproximación a la forma en que las políticas institucionales definen los mecanismos específicos de intervención.

De acuerdo con la tabla 4 se hace un señalamiento teórico de cada dominio:

- a) El primer dominio de exclusión en el que se integran las formas de descarte por género, discapacidad y origen étnico, que integran las exclusiones estructurales en la clasificación elaborada como resultado del análisis cualitativo. Este conjunto refiere a los grupos considerados como tradicionalmente excluidos. El seguimiento de las exclusiones educativas para estos grupos es un reto metodológico debido a la falta de indicadores que refieran esta condición en forma consistente como señala Salmi (2020). En el ámbito público su atención refiere por lo general a políticas de acciones afirmativas promovidas a nivel nacional en la determinación de cuotas de participación para el conjunto de instituciones que conforman un sistema. Por otra

parte, las políticas institucionales refieren a mecanismos en un ámbito de menor alcance, dirigido a las poblaciones escolares conformadas en las diferentes instituciones en programas específicos. De acuerdo con el estudio regional de Valenzuela y Yáñez (2022), un análisis más detallado señala que la promoción de la paridad de género deberá incluir en forma particular la participación por área de conocimiento en la medida en que está resulta una zona de particular desigualdad en este rubro.

**Tabla 5**

*Clasificación de mecanismos de promoción de equidad por dominio de exclusión*

<b><i>Dominio de exclusión</i></b>	<b><i>Política pública</i></b>	<b><i>Políticas institucionales</i></b>
<b>Género/Discapacidad/ Origen étnico</b>	Acciones afirmativas/ Cuotas	Flexibilidad en opciones de horario o modalidad no escolarizada/Política de conciencia y atención a formas de discriminación/infraestructura ad hoc/Atención remedial/Sistemas de apoyo especializado/Formación especializada para docentes
<b>Condición socioeconómica</b>	Acciones afirmativas/Cuotas/Becas/ Presupuesto público/ Incentivos de equidad para instituciones particulares	Becas/Préstamos estudiantiles/Subsidios parciales o totales/Criterio de otorgamiento de becas sustentado en necesidad
<b>Localización geográfica</b>	IES en localidades marginadas	
<b>Formas de exclusión no monetaria</b>		Modalidad no escolarizada/Mecanismos de selección que incluyan criterio socioeconómico/Instituciones especializadas en atención a poblaciones vulnerables
<b>Atención a la deserción escolar</b>		Detección temprana/ Programas de tutorías/Apoyo psicológico y personal/apoyo académico

- a) El segundo dominio de exclusión refiere en a la forma de participación diferenciada que en forma persistente está detectada en el seguimiento en los ámbitos globales y nacionales. En este sentido, los mecanismos para su atención son consistentes para las políticas que son responsabilidad de las políticas sociales, así como institucionales, y en algunos casos pueden ser realizadas de manera simultánea.
- b) Por otra parte, el dominio de exclusión de localización geográfica tiene un ámbito de referencia únicamente público, por lo que en la presente investigación carecerá de atención.
- c) Los dominios de exclusión que hacen referencia a formas de exclusión no monetaria y a la promoción del egreso recaen en un ámbito exclusivo de las políticas institucionales, las cuales serán una referencia importante para la presente investigación.

**Tabla 6***Programas de promoción de equidad por dominio*

Dominio de equidad		2007- 2012	2013- 2018	2019- 2024
<b>Participación grupos</b>	Ampliación capacidad instalada	X	X	X
<b>Sociales</b>	Nuevas IES	X	X	X
	Becas	X	X	X
	Crédito educativo	X	X	-
	Educación intercultural	X	X	X
	Perspectiva de género	X	X	X
	Acciones afirmativas de género	X	X	-
	Accesibilidad discapacitados	X	X	X
<b>Eficiencia terminal</b>	Programas de tutorías	X	X	X
<b>Desigualdades regionales</b>	Ampliación de cobertura estatal	X	X	-
	Nuevas IES	X	X	X

De acuerdo con el modelo teórico elaborado en el capítulo anterior, se identificó que los programas para la atención a las exclusiones educativas tuvieron una continuidad programática en los sexenios analizados.

El contraste entre los programas de promoción de equidad —resultado del análisis de las políticas sexenales y la clasificación elaborada por UNESCO-ISEALC (2020), Valenzuela y Yáñez (2022) y Salmi (2020)— permite establecer una clara coincidencia respecto a los programas inscritos en el ámbito de responsabilidad del Estado, lo cual constata que los programas definidos a lo largo del presente siglo presentan una clara continuidad.

En los planes institucionales en el periodo histórico analizado, las formas de exclusión identificadas y clasificadas en los documentos sectoriales se encuentran poco visibilizadas. Los proyectos institucionales refieren la participación diferenciada de la población con menores recursos económicos y, en forma más reciente, enfatizan las políticas institucionales dirigidas a la atención a las diferencias de género. Es posible identificar una transformación de la perspectiva institucional respecto a la identificación de grupos particularmente vulnerables que son sujetos de apoyos específicos en su trayectoria académica (UNAM, 207, UNAM, 2012, UNAM, 2019).

La gestión del Dr. Juan Ramón de la Fuente destacó la ampliación de programas de apoyo a la permanencia y culminación de estudios a partir del otorgamiento de becas a alumnos de escasos recursos como mecanismo básico y claramente definido de equidad (UNAM, 2007).

El plan de trabajo del Dr. Narro menciona la eficiencia terminal como parte de la línea rectora al incrementar la cobertura, calidad y pertinencia de la licenciatura. Enmarcada en esta meta general, se establece la flexibilización de los programas de estudios y el establecimiento de cursos propedéuticos para propiciar la nivelación académica, la oferta de alternativas para la titulación, programas de apoyo para reducir el rezago académico, otorgamiento de becas, o la posibilidad de cursos en línea como prácticas para mejorar el egreso (UNAM, 2016).

El plan de desarrollo institucional del Dr. Graue en 2015 señaló como un programa estratégico el apoyo a la formación de alumnos. Las líneas de acción propuestas para su cumplimiento fueron el seguimiento y el acompañamiento de los alumnos para favorecer la permanencia. Por otra parte, se señalan mecanismos específicos como la tutoría, las becas y

la diversificación en las modalidades de enseñanza como formas de atención a las problemáticas identificadas que inciden en la permanencia. Por otra parte, en 2019, se complementaron estas estrategias a partir de la definición de un plan integral dirigido a fortalecer la permanencia y el egreso a partir de cursos complementarios y materiales innovadores en línea. Además, se promovió la integración de los alumnos de nuevo ingreso y el incremento de opciones de titulación (UNAM, 2020).

El otorgamiento de becas como apoyo a la permanencia de los alumnos durante la gestión del Dr. Graue se desvincula de la condición del desempeño académico. Así a pesar de ser un mecanismo de equidad, queda desvinculado en su definición. Es posible señalar así que el otorgamiento de becas como apoyo financiero a los estudiantes constituye el mecanismo de promoción de equidad con mayor continuidad durante el periodo analizado al estar presente en los objetivos prioritarios de cada administración. Es posible reconocer en estos datos institucionales el papel destacado otorgado a las becas como mecanismo de promoción de equidad. En este sentido, en el último ciclo escolar analizado 2022-2023, el número de becas otorgado benefició a 65% de la población estudiantil que cursa la licenciatura. Las becas otorgadas en este ciclo escolar superaron en una gran proporción las becas otorgadas en los últimos veinte años.

Por otra parte, durante la gestión del Dr. Graue se impulsó la educación a distancia mediada por tecnologías de la información como una alternativa para ampliar la participación en este nivel educativo. Al respecto se propuso:

Consolidar y diversificar las modalidades de enseñanza y aprendizaje reviste una especial importancia en la medida en que permite dar acceso a la educación a una mayor cantidad de personas, y contribuye a que la oferta, por diversos medios y en formatos distintos, esté disponible para el público universitario y la sociedad en su conjunto, en cualquier etapa en la que lo requiera. (UNAM, 2017 p. 26)

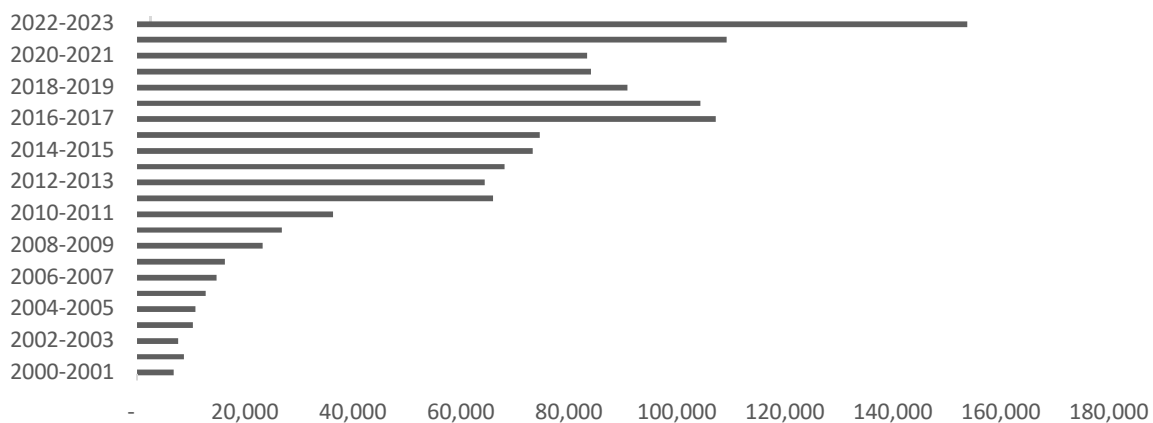
La incorporación de esta modalidad educativa constituye un mecanismo de ampliación de la cobertura y continuación de la labor académica en el periodo más crítico de la pandemia por COVID19. Además de proponerse como un instrumento de atención a dos formas de exclusión particularmente graves como son el caso de las poblaciones rurales e indígenas.

El caso del dominio de exclusión con una perspectiva de género y en atención hacia las personas con discapacidad, se tuvo una especial atención durante la gestión del Dr. Graue. Vinculado a principios de tolerancia e inclusión se promovieron 12 proyectos específicos. Es posible mencionar así proyectos para la creación de conciencia sobre esta problemática, proyectos enfocados en la divulgación del respeto a la diversidad sexual y cultural como ejercicio de reflexión sobre valores comunitarios incluidos en la impartición de cursos y diplomados en materia de equidad de género, derechos humanos, y de personas con discapacidad. Además, proyectos para garantizar la accesibilidad y establecer programas educativos con estrategias alternativas de desarrollo auditivo y táctil para personas con discapacidad visual.

La presente narrativa institucional expone los programas de atención a la población vulnerable en forma desvinculada del principio de justicia de equidad. No obstante, es clara la continuidad de los programas institucionales para reducir las formas de desigualdad identificadas como prioritarias. En este sentido, los mecanismos de atención a los grupos vulnerables en el presente rectorado se concentran en el otorgamiento de becas y la atención a las personas con discapacidad.

#### **Figura 48**

*Becas institucionales otorgadas por ciclo escolar en licenciatura*



Nota: Elaboración propia con información del Portal de estadísticas UNAM



El presente PDI establece la continuidad a los programas de becas existentes. No obstante, señala la reducción del gasto federal y la afectación al otorgamiento de becas de posgrado e investigación. Por lo cual, subraya la prioridad de esta problemática y propone atenderla a partir de la “coordinación con todas las instancias gubernamentales y privadas que puedan aportar becas e implementar políticas administrativas y de difusión que faciliten y amplíen el acceso a los recursos.” (UNAM, 2024, p.23). Esta medida encuentra su justificación en el logro de la disminución del rezago educativo.

Una segunda línea de atención a las desigualdades en la población escolar está dirigida a las personas con discapacidad. Para atender a esta población se proponen tres nuevos proyectos, el diagnóstico de la comunidad universitaria con discapacidad, la elaboración de recursos educativos accesibles para personas con discapacidad, y por último el fortalecimiento de la Unidad de Atención para personas con Discapacidad (UNAM, 2024).

A lo largo del presente apartado se constataron los puntos de confluencia de la política sectorial e institucional. En primer lugar, la amplia argumentación en torno al papel de la educación y el conocimiento en el desarrollo nacional que de manera consistente se propone como central en el sustento de la misión de la universidad en el contexto nacional e internacional. Otro punto de convergencia identificado fue la permanente responsabilidad social de la institución en la promoción de la movilidad social. Por último, la permanencia de los programas de otorgamiento de becas dirigidos a la población en una situación de vulnerabilidad socioeconómica, promueven el principio de justicia y equidad; a pesar de que en la narrativa institucional analizada este principio se presenta en una formulación general apartado del paradigma teórico de justicia social.

## **Capítulo 7. Composición y diferenciación de la población universitaria**

El análisis de la composición social de la matrícula universitaria permite conocer la participación de los diferentes grupos sociales en la educación superior, así como profundizar en el papel de la UNAM en la promoción del principio de equidad y por lo tanto de la justicia educativa.

Las diferencias registradas por los indicadores de ingreso, nivel educativo, ocupación, o seguridad social, ocurren como resultado de los patrones de división social determinados por origen étnico, clase, género, orientación sexual, nacionalidad o capacidad física. Las formas de diferenciación concebidas —así como factores de diferenciación que conforman las exclusiones estructurales en la clasificación elaborada en el análisis cualitativo— tradicionalmente han sido analizadas en forma aislada. Sin embargo, al ser analizadas bajo la perspectiva teórica de la interseccionalidad, considerada un campo de estudio emergente que proporciona un lente analítico con una mirada crítica, permite interrogar acerca de las dimensiones combinadas de identidad. Esta aproximación, con la cual se examina la problemática social de desigualdad y su expresión en el ámbito educativo en una forma novedosa ofrece una visión de mayor complejidad (Davis et al 2016).

Bajo esta perspectiva teórica, se seleccionaron los datos correspondientes al ciclo escolar 2018-2019 por ser el último ciclo escolar presentado en la página de estadísticas universitarias en el Perfil de alumnos de egreso, los cuáles pueden ser comparados con los datos de ingreso del mismo año. A partir de lo cual, se definieron dos etapas de análisis, una para la población de ingreso, y una segunda, para la población de egreso. Además, se particularizó el análisis al integrar la población universitaria que pertenece a las áreas de conocimiento que representan la misión social de la universidad, es decir las funciones básicas la docencia, investigación y difusión de la cultura.

En este sentido, la matrícula universitaria distribuida en las diferentes facultades adquiere características propias al integrar poblaciones diferenciadas, por lo cual se llevó a cabo un análisis particular de las facultades de Ciencias, Filosofía y letras, así como de Contaduría y administración. La Facultad de contaduría y administración se consideró en el presente estudio como representación de la función social de la universidad en la formación de profesionistas que se integran al mercado laboral. Por su parte, la Facultad de ciencias como

expresión de la función de investigación científica. Y finalmente, en tanto que la Facultad de filosofía y letras como la contraparte humanística.

La población que conforma el objeto de estudio de la fase cuantitativa está integrada por la matrícula de primer ingreso a todas las carreras y todos los planteles por ambos mecanismos de ingreso, es decir, por pase reglamentado y por concurso de selección. Como se mencionó en el capítulo anterior, la matrícula de primer ingreso de la UNAM, de acuerdo con el Reglamento General de inscripciones de la universidad, está integrada por los alumnos que se inscriben por el pase reglamentado que incorpora a aquellos alumnos que concluyen el ciclo previo en algún plantel del sistema de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y humanidades. Y por otro, por los alumnos que participan en el concurso de selección que provengan de otras instituciones de enseñanza superior.

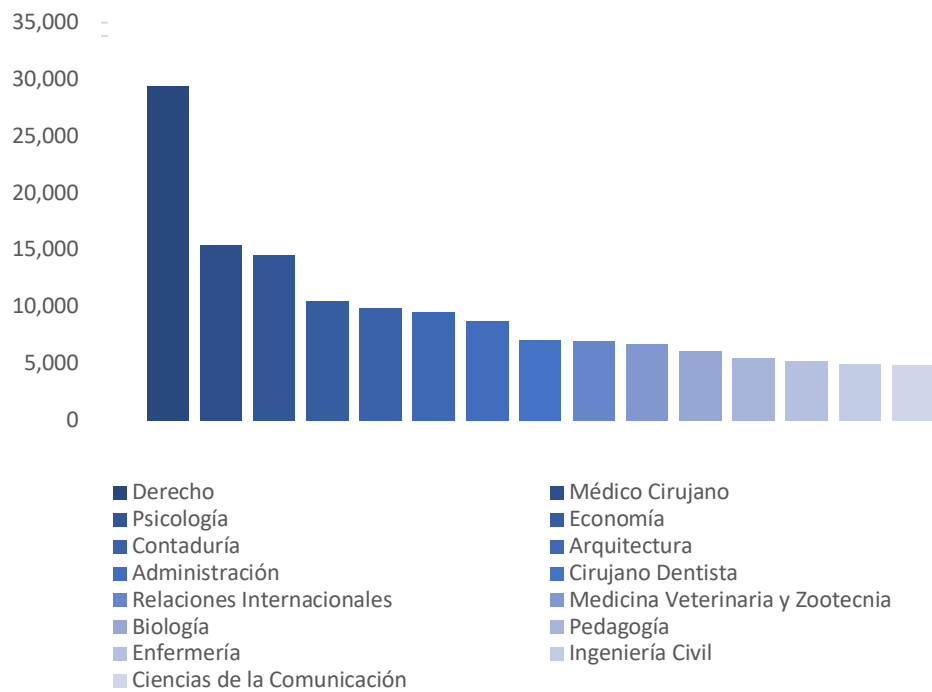
De acuerdo con el reglamento universitario, el ingreso será determinado en primer lugar por el cupo que cada carrera o plantel determine. A continuación, se integrarán los alumnos del sistema de bachilleratos de la institución que hayan concluido el ciclo en menos de cuatro años y tengan un promedio mínimo de 7, así como los alumnos que participan en el concurso de selección con igual promedio que aprueben el examen escrito y hasta cubrir el cupo establecido. El mismo reglamento señala que aquellos alumnos que cursen el bachillerato de la UNAM en el tiempo reglamentario de tres años y obtengan un promedio de calificaciones de mínimo de nueve tendrán acceso a la carrera de su preferencia. Para los alumnos que no obtengan un promedio mínimo de nueve se asignará la carrera de acuerdo al cupo y en caso de no lograr ingresar a la carrera de primera opción se asignará la carrera indicada por el alumno como segunda opción.

La población para esta etapa de la investigación quedó conformada así, por 48 650 alumnos que durante el ciclo escolar 2018-2019 ingresaron a la institución. De los cuáles 28,093 ingresaron por la modalidad de pase reglamentado y 20,557 por concurso de selección. El análisis de las características demográficas de esta población permite reconocer que la proporción de hombres y mujeres en ambas muestras independientes es diferente, las mujeres tienen mayor presencia en la matrícula de pase reglamentado mientras que en el concurso de selección hay mayor presencia de varones. Por otra parte, al comparar la participación de hombres y mujeres de acuerdo con la modalidad de ingreso, la proporción de mujeres en el

pase reglamentado desde el ciclo escolar 2011-2012 tiene una presencia mayoritaria. Sin embargo, en la modalidad de concurso de selección, las mujeres tienen una participación menor que la de los hombres. En este sentido, en el ciclo escolar 2011-2012 representaron el 45.2%, no obstante, para el ciclo escolar 2019-2020 había aumentado a 48.8%. La población que se analizará en esta etapa muestra las siguientes características generales en relación con su pertenencia a las diferentes áreas de estudio. Para el ciclo escolar 2021-2022 las carreras más solicitadas en la institución fueron Derecho, Psicología y Médico Cirujano.

### Figura 49

*Carreras con mayor población 2022-2023*



Nota: Elaboración propia con información del Portal de estadísticas UNAM

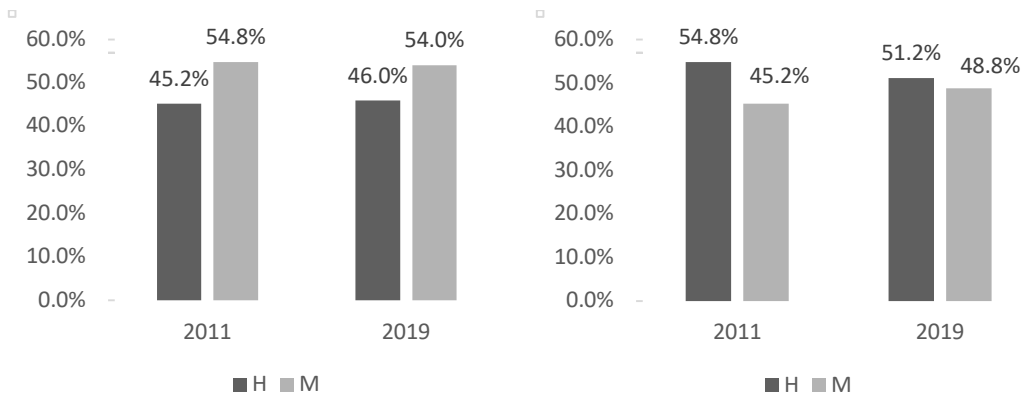
De acuerdo con esta lista, es posible señalar que la selección de carreras dirigidas a la investigación científica y tecnológica se encuentra en una clara minoría, así, la misión de docencia y profesionalización constituye la mayor exigencia en la selección por parte de los estudiantes. No obstante, para el ciclo escolar 2022-2023 la carrera de Médico Cirujano fue seleccionada por los postulantes en segundo lugar, con lo cual la carrera de Psicología se desplazó a la tercera opción.

Otra carrera que incrementó sus solicitudes fue la de Cirujano dentista, que se colocó por encima de la opción de Relaciones Internacionales. Respecto a la población de alumnos que solicita su ingreso a las carreras científico tecnológicas, parece prevalecer la tendencia de contar con una población menor, con la excepción de la opción de Ingeniería Civil.

En cuanto los resultados educativos, la comparación de los resultados del egreso entre los ciclos 2011-2012 y 2018-2019, permite reconocer que de acuerdo con el bachillerato de origen y sexo, las mujeres tienen una tasa mucho más alta de egreso tanto en la población que ingresó por pase reglamentado como por concurso de selección.

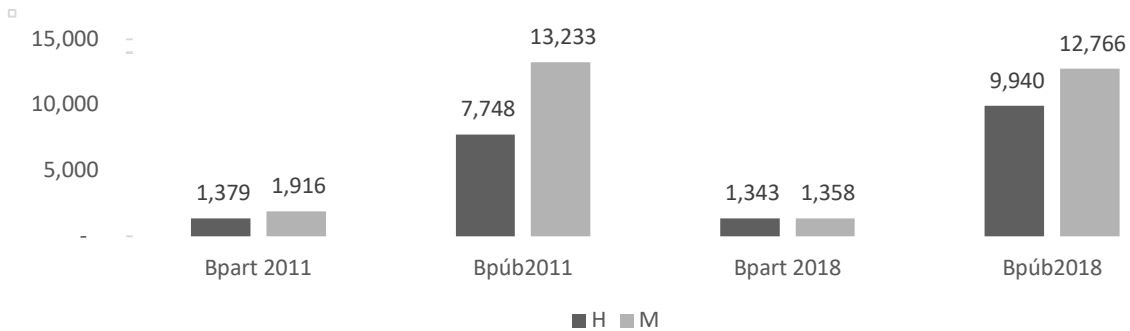
**Figura 50**

*Participación de hombres y mujeres por modalidad de ingreso*



Nota: Elaboración propia con información del Portal de estadísticas UNAM

Por otra parte, al comparar la población que curso un bachillerato con sostenimiento público y la población que cursó el nivel previo en instituciones particulares, se observa que la diferencia entre hombres y mujeres en la población que proviene de instituciones particulares es mucho menor, alcanzando casi una paridad. En tanto que, para la población de instituciones de sostenimiento público la tasa de egreso de las mujeres es mayor y mantiene la misma tendencia. Es clara la desigualdad de género que se presenta en la matrícula sobre todo al considerar el género. El tipo de sostenimiento refiere al ingreso familiar y el apoyo económico que las familias proveen durante la duración de los estudios. Este se constituye así en un referente importante para el análisis de las formas de exclusión y sus efectos acumulativos.

**Figura 51***Tasa de egreso por sexo y modalidad de ingreso*

Nota: Elaboración propia con información del Portal de estadísticas UNAM

Las tendencias identificadas en la composición de la población escolar de la UNAM dan cuenta de su consistencia respecto al comportamiento de la matrícula de educación superior que dan seguimiento a instancias internacionales como la OCDE, UNESCO, y Banco Mundial, ya señaladas en el primer capítulo. Por otra parte, las características de la población universitaria también reflejan las particularidades descritas para la matrícula en la educación superior a nivel nacional. Con el fin de hacer una breve recapitulación, es posible subrayar que el análisis de la composición de la población escolar identificó una creciente participación de las mujeres en el ingreso y el egreso, así como de alumnos provenientes de familias de menores ingresos. En el egreso, se destaca la diferenciación resultado del sexo y el bachillerato de origen.

### **Supuestos teóricos para el análisis cuantitativo**

La interconexión que presentan los efectos de exclusión escolar como resultado de las diferentes formas de diferenciación en el logro de la participación en términos de igualdad en la educación superior, es decir el logro del principio de equidad, representa un reto en la aproximación a esta problemática. En el ámbito educativo las tres dimensiones básicas de diferenciación social, basadas en género, origen étnico o clase, conforman complejas formas de desigualdad que superan una visión clásica. La separación conceptual de las formas de exclusión y diferenciación en los sistemas educativos limita la capacidad explicativa de esta perspectiva. La conformación de un marco teórico que asuma esta complejidad integra la

teoría de la interseccionalidad pertinente en la aproximación a la problemática de la equidad en los procesos educativos en la UNAM.

La recuperación hecha por Nichols y Stahl (2019) sobre los estudios en educación superior llevados a cabo bajo esta perspectiva teórica, demuestra la posibilidad de construir una conceptualización alternativa ante un enfoque concentrado en indicadores independientes. La teoría de la interseccionalidad ofrece una perspectiva de análisis innovadora para la generación de conocimiento en la aproximación a la problemática de las políticas y estrategias de equidad; promueve así, la exposición de la conformación de desigualdades y la generación de nuevas identidades para los subgrupos que componen una población. La teoría de interseccionalidad permite enriquecer la perspectiva de análisis al añadir elementos de complejidad en la forma en que las exclusiones identificadas interactúan y se relacionan.

Los estudios realizados bajo la teoría de interseccionalidad como perspectiva crítica refieren una creciente tendencia a este abordaje teórico en combinación con una metodología cuantitativa para la aproximación a “la comprensión e interpretación de la combinación de efectos individuales (que suman o multiplican) de varias categorías en un contexto dado” (Atewolonun, 2018, p.1.). La complejidad asumida, permite un acercamiento al cruce de identidades sociales bajo el supuesto de la multiplicidad de los atributos presentes en los grupos sociales en la creación de significados y la problemática de justicia social.

En la revisión realizada por Davis et al (2016) acerca de la creciente producción académica centrada en la propuesta teórica de la interseccionalidad, el supuesto teórico asumido de la intersección entre clase, género y origen étnico es reciente. No obstante, un creciente número de publicaciones realizadas bajo este paradigma teórico en el ámbito de la educación superior abordan las experiencias educativas con especial atención en el logro académico para grupos excluidos o en situación de vulnerabilidad en torno a tres amplias dimensiones, estructural, política y de representación. Asumir el papel que juegan las diferentes formas de desigualdad como formas de exclusión, permite problematizar la intersección de las identidades sociales respecto a la experiencia y resultados del proceso educativo.

Por su parte, la revisión de literatura realizada en las publicaciones Varsik y Gorochovski (2023), Codioli McMaster y Cook (2019), así como de Gross y Goldan (2023), sobre estudios diseñados desde el paradigma teórico de la interseccionalidad con una propuesta

metodológica cuantitativa y mixta para abordar las desigualdades entre grupos en los procesos educativos, permiten distinguir tres amplias dimensiones de los estudios reseñados. En primer lugar, aquellos estudios dirigidos al análisis de la relación del factor de exclusión de origen étnico contrastado con el rendimiento académico en diversos niveles de estudios. Otra dimensión abordada refiere a la forma en que el factor de exclusión de género se vincula con el área de conocimiento. Por último, la integración a esta forma de exclusión combinada con el factor adicional de nivel socio económico. El cruce de estas dimensiones en la multiplicación de las desigualdades permite una amplia gama de estudios que los considere en forma combinada. Estos autores subrayan el potencial de este paradigma para esclarecer el papel de los factores de exclusión en relación con el rendimiento académico.

Los estudios inscritos en esta dimensión coinciden en identificar mayor vulnerabilidad para los varones; Varsik y Gorochovski (2023) y Codioli McMaster y Cook (2019). Por otra parte, en relación a los estudios enfocados hacia los efectos de los factores de exclusión como género, origen étnico en combinación con el área de conocimiento, es posible reconocer que la dimensión de nivel socioeconómico se encuentra interconectada como principal variante en la selección de carreras orientadas pertenecientes al área científico, de ingeniería y matemáticas.

Una de las limitaciones identificadas por estos autores en su análisis destaca la dificultad de contar con la información suficiente para llevar a cabo estudios a gran escala. Y por otro lado, la poca disponibilidad de información en relación con grupos de estudiantes con discapacidades o una condición de cambio de género. Otro punto refiere a la interpretación de resultados que puede ser cuestionada por la debilidad de las asociaciones identificadas entre las variables consideradas en los estudios. Por último, Codioli McMaster y Cook (2019), destacan la importancia de la construcción coherente del marco teórico y contextual como sustento del estudio y la definición de las variables.

En cuanto al análisis realizado por Gross y Goldan (2023), discuten las conclusiones de estudios que utilizaron un modelo multivariable y que condujeron hacia conclusiones que podrían generar resultados exagerados de las estimaciones y sus efectos. Estos autores destacan un 29.7% de investigaciones dirigidas al estudio de las intersecciones de las dimensiones sociales como categorías de análisis. Por lo cual, sugieren que este campo de

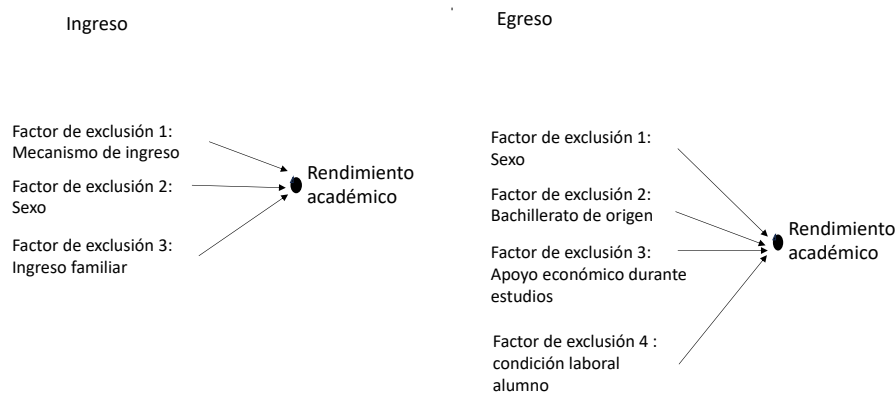


estudio carece de una propuesta metodológica única, y posibilita la inclusión de nuevas propuestas metodológicas.

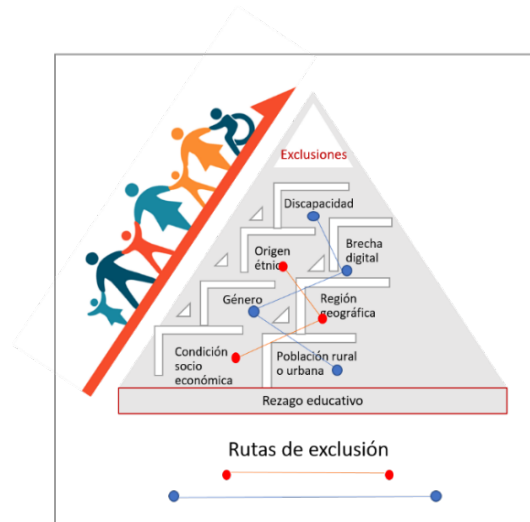
La presente investigación, enmarcada en el conjunto de estudios que abordan las desigualdades educativas desde el paradigma teórico de la interseccionalidad, se ubica así, en una propuesta metodológica mixta, que considera los efectos sobre el rendimiento académico de las variables básicas de diferenciación, resultado de la combinación de factores de exclusión de género, condición socio económica y, para el caso de la población de la UNAM, el mecanismo de ingreso; lo cual, conduce a considerar en el análisis el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen como un factor vinculado a la condición socioeconómica del alumno. La propuesta metodológica busca identificar posibles efectos acumulativos de exclusión que inciden sobre el rendimiento académico. Esta propuesta considera las formas de exclusión en un modelo básico como señala la siguiente figura.

## Figura 52

### *Modelo de análisis de los factores de exclusión para la población UNAM*



Para el análisis se consideró la propuesta de medición de equidad, resultado del trabajo interdisciplinario de la UNESCO, el cual propone la medición con base en la determinación de la homogeneidad y heterogeneidad de la población y la comparación de grupos que la componen. En este sentido, se asume la medición de los factores de diferenciación con respecto al rendimiento académico como resultado del proceso educativo (Omeoeva, et al., 2018).

**Figura 53.***Rutas de exclusión en la educación superior*

La combinación de variables asociadas a cada tipo de exclusión permite dar seguimiento a la composición social de la matrícula del sistema de educación superior, esto dentro de una visión integral de la configuración de rutas particulares de exclusión propias de la población universitaria. Este supuesto teórico, conduce a la selección de las variables que representan las principales formas de exclusión que inciden en la matrícula de primer ingreso, como es el caso del sexo, el ingreso familiar y el mecanismo de ingreso, en su asociación con el rendimiento académico como expresión de resultado del proceso educativo de la licenciatura universitaria.

El análisis de las variables señaladas en la población de ingreso y egreso como poblaciones independientes, pero ubicadas en el mismo marco temporal, permiten profundizar en las rutas de exclusión presentes. Como apuntan Choo y Ferree (2010) la identificación de subgrupos en una población y la comparación de la forma en que se presentan las formas de exclusión en cada grupo, conduce a la determinación de los cruces existentes y el reconocimiento de los efectos acumulativos de la falta de equidad educativa en el contexto específico de la población que integra las licenciaturas en la UNAM.

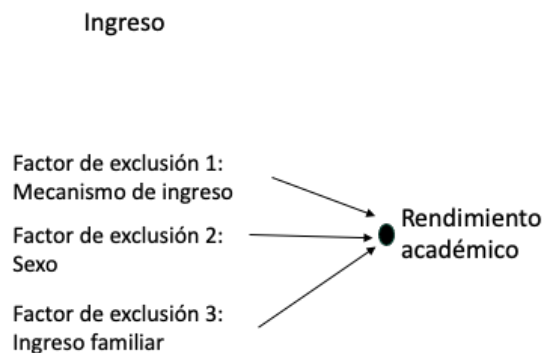
### **Etapa I de análisis cuantitativo**

En una primera fase del análisis de la población estudiantil de la UNAM se propuso el objetivo general de identificar las rutas de exclusión presentes en la población de primer ingreso en el ciclo 2018. Este análisis busca conocer las formas combinadas que presentan los factores de exclusión en esta población con base en el sustento teórico de la propuesta de interseccionalidad descrita previamente.

Para realizar el análisis de esta población se utilizó la Encuesta de alumnos de primer ingreso como instrumento de recolección de datos; esta información integra el Perfil Alumnos de Primer ingreso a la UNAM, localizado en el Portal de Estadística Universitaria (UNAM, 2023). A partir de las respuestas obtenidas en la encuesta, las cuales representan los factores de exclusión, se construyó una base de datos integrada por el total de los alumnos de primer ingreso. El total de los sujetos que conformaron esta población fue de 48, 663 alumnos. Las preguntas utilizadas para la construcción de la base de datos fueron: a) mecanismo de ingreso, b) sexo, de la sección de Datos Generales c) ingreso familiar mensual, de la sección Situación socioeconómica, y d) promedio de calificaciones en el Bachillerato, de la sección Datos de estudios inmediatos anteriores.

### **Figura 54**

*Modelo de análisis para la población de ingreso a la UNAM*



Para lograr el objetivo general, el cual era identificar las rutas de exclusión presentes en la población de ingreso, se propuso el siguiente modelo de análisis en donde se consideró determinar la asociación existente entre los factores de exclusión de mecanismo de ingreso, sexo e ingreso familiar, y el rendimiento académico del ciclo previo.

Al lograrse el objetivo de la investigación bajo el supuesto de la teoría de la interseccionalidad se asume el cruce las formas de exclusión. Para lo cual, posteriormente se dividió a la población total en dos grupos de acuerdo con el mecanismo de ingreso a la institución. Bajo este criterio se conformaron dos grupos independientes, por un lado, la población que ingresa a la institución proveniente del sistema de bachillerato de la UNAM, —integrado por los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, así como del Colegio de Ciencias y Humanidades, quienes conformaron para el ciclo escolar una población de 28,092 alumnos— y, por otro lado, los alumnos que ingresan por concurso de selección, 20,540 alumnos.

En estos subgrupos se buscó identificar la asociación entre los factores de exclusión a partir de un análisis bivariado. Finalmente, se hizo una segunda partición de la población total de alumnos de primer ingreso de acuerdo con el sexo como factor de diferenciación para conocer la asociación entre los factores de exclusión y el rendimiento académico, como se puede observar en la siguiente figura.

De forma adicional, se replicó este modelo de análisis para tres áreas de conocimiento integradas por la población de la Facultad de Filosofía y Letras, con 2,815 alumnos, la Facultad de Ciencias, con 1,972 alumnos, así como la Facultad de Contaduría y administración, con 3,752. El objetivo de esta fase fue identificar las peculiaridades de estas poblaciones respecto a la población general, que permitieran contrastar las similitudes o diferencias de las rutas de exclusión presentes en estas poblaciones respecto a la población total.

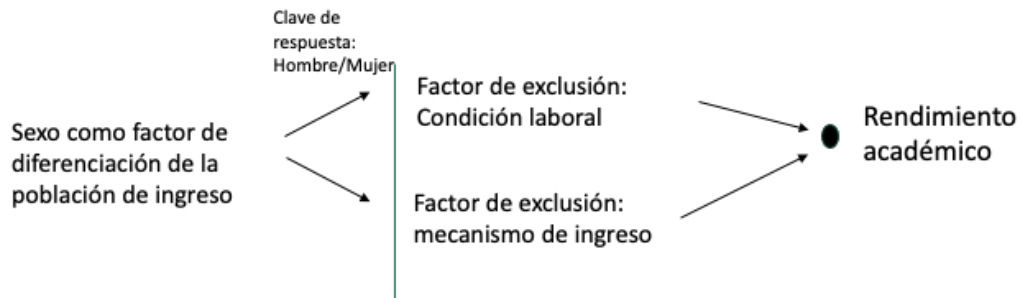
El modelo de análisis propuesto tuvo como objetivo particular determinar la asociación entre los factores de exclusión en un análisis bivariado para observar las variables que representan las causas de exclusión, esto compaginando el rendimiento académico como variable que representa el resultado educativo del tránsito estudiantil por las licenciaturas universitarias. Como señala Ritchey (2008), la utilización de la prueba de Ji-cuadrada permite determinar si existen efectos de las variables llamadas de “status” sobre las variables dependientes del estudio. Para la presente investigación, se determinó que los factores de exclusión —como fue el sexo, el nivel de ingreso familiar, y el mecanismo de ingreso— se conformaron como

las variables de status, en tanto que el rendimiento académico quedó definido como la variable dependiente.

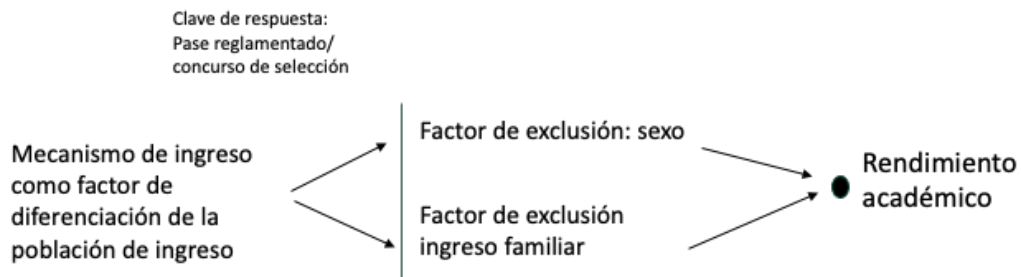
### Figura 55

*Variables analizadas de acuerdo con factores de diferenciación y exclusión*

#### Combinación 1



#### Combinación 2



Al realizar estas pruebas en poblaciones diferenciadas por mecanismos de ingreso, sexo, o área de conocimiento, se determinaron los efectos acumulativos de las formas de exclusión resultado del sexo, ingreso familiar, sumadas al mecanismo de ingreso y sus efectos en la diferenciación en la matrícula universitaria.

En razón de ello, se utiliza la prueba Ji-Cuadrada, cuyas características son: el estadístico ji-cuadrado (o chi cuadrado), que tiene distribución de probabilidad del mismo nombre, el cual permite someter a prueba la hipótesis referida. En primer lugar, se utilizará el estadístico ji-cuadrado para probar la asociación entre dos variables.

En términos generales, esta prueba contrasta las frecuencias observadas con aquellas esperadas de acuerdo con la hipótesis nula. Reglas de uso: a) muestras no probabilísticas, b) prueba de la asociación o independencia entre dos variables cualitativas (nominales). c) la

distribución de las frecuencias en la tabla de contingencia debe indicar que menos del 5% de las casillas tengan frecuencias esperadas menores a 5. Si este porcentaje es mayor a 5% puede que los resultados de la prueba no sean válidos. La nota al respecto que aparece en SPSS, advierte que existen irregularidades que afectan la muestra, ya sea un sesgo muestral, la fidelidad de los datos o algún indicador de que el tamaño de la muestra podría ser muy pequeño. d) Cuando la tabla de contingencia es de “2X2”, se tiene que utilizar la corrección de Yates (Ritchay,2008). Establecimiento de la regla de decisión estadística:

Hipótesis nula ( $H_0$ ):

A es independiente de B

Hipótesis investigación:

A no es independiente de B con un nivel de significancia de  $\alpha \leq 0.05$

De acuerdo con estos supuestos se realizaron las siguientes pruebas en las poblaciones independientes que conforman la población total de ingreso.

***Pruebas estadísticas: determinación de los factores de exclusión***

<b>Relación factores de exclusión contrastados con el rendimiento académico del ciclo previo</b>				
<b>Prueba</b>	<b>Población</b>	<b>Factor de exclusión</b>	<b>Factor de diferenciación de población</b>	<b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística se acepta la siguiente hipótesis</b>
<b>1</b>	Ingreso total	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM constituye un factor de exclusión.
<b>2</b>	Ingreso total	Ingreso familiar	Sexo	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM constituye un factor de exclusión diferenciado para hombres y mujeres
<b>3</b>	Ingreso total	Rendimiento académico	Sexo	El rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM constituye un factor de diferenciación en la población de hombres y mujeres
<b>4</b>	Pase reglamentado	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso por pase reglamentado de la UNAM constituye un factor de exclusión.
<b>5</b>	Pase reglamentado	Ingreso familiar	Sexo	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso por pase reglamentado de la UNAM constituye un factor de exclusión diferenciado para hombres y mujeres
<b>6</b>	Pase reglamentado	Rendimiento académico	Sexo	El rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso por pase reglamentado de la UNAM constituye un factor de diferenciación en la población de hombres y mujeres
<b>7</b>	Concurso de selección	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso por concurso de selección de la UNAM constituye un factor de exclusión.

---

<b>8</b>	Concurso de selección	Ingreso familiar	Sexo	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso por concurso de selección de la UNAM constituye un factor de exclusión diferenciado para hombres y mujeres
<b>9</b>	Concurso de selección	Rendimiento académico	Sexo	El rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso por concurso de selección de la UNAM constituye un factor de diferenciación en la población de hombres y mujeres

---



***Prueba 1. Relación entre ingreso familiar y rendimiento académico***

<p>Objetivo de la investigación:          Conocer las formas de exclusión educativa a partir de la determinación que afirma que existe una asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación:          ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas:          Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas).          Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>Variables: se busca relacionar las variables de ingreso familiar consideradas como un factor de exclusión. Se trata de una variable en la escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p> <p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:          Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el rendimiento académico.</p>	<p>Interpretación:          A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>.</p> <p>A partir de la relación establecida entre ambas variables se puede afirmar que el ingreso familiar constituye una forma de exclusión educativa para los alumnos de primer ingreso a la UNAM. Esta forma de exclusión determina que los alumnos que pertenecen a familias con mejores ingresos tienen mejor rendimiento académico en el ciclo educativo previo. En este sentido, para los alumnos de concurso de selección significa la posibilidad de éxito en el ingreso, en tanto que para los alumnos de pase reglamentado posibilita el ingreso a la opción de carrera seleccionada como primera opción.</p> <p>Los alumnos que conforman la población de primer ingreso a la UNAM por pase reglamentado y concurso de selección durante el ciclo escolar reflejan que los alumnos que pertenecen a la población con mayores ingresos familiares tuvieron mejores calificaciones durante el ciclo escolar previo. Cabe destacar que la proporción de la población que pertenece a familias con menos de 6 salarios mínimos es mayoritaria, al sumar 39,184 alumnos. En tanto que los alumnos de familias con mayores recursos suman 9,448 alumnos.</p> <p>Los alumnos que pertenecen a las familias con menos de seis salarios mínimos concentran sus calificaciones en el primer rango que comprende desde 7 hasta 8. En tanto que los alumnos de familias con un ingreso mayor concentran las calificaciones en el rango entre 9 y 10.</p>
---	--

## Resultados

**Cuadro 1.**

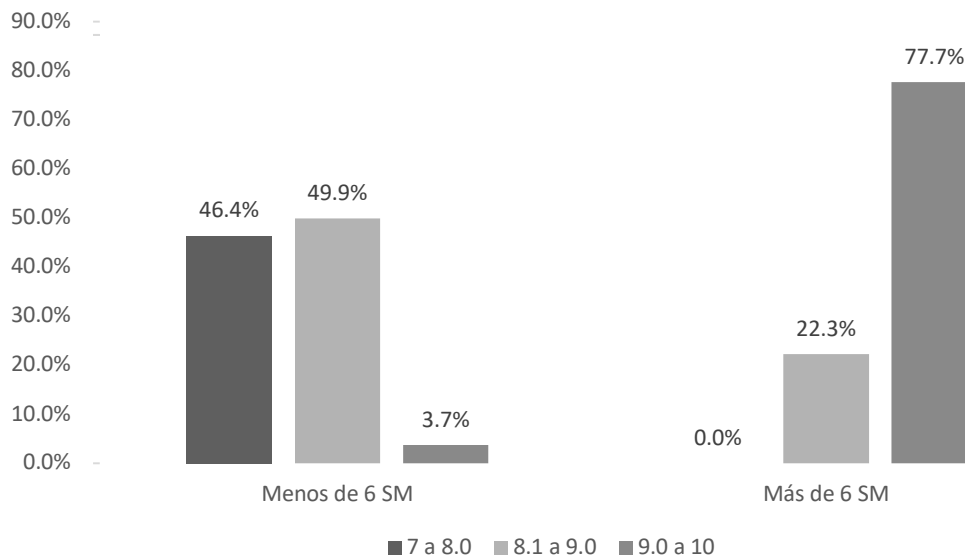
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.*

		Calificaciones				Coeficiente Ji	Significación asintótica (bilateral)
		7 a 8.0	8.1 a 9.0	9.0 a 10	Total		
Ingreso familiar	Menos de 6 salarios mínimos	18,194 46.4%	19,554 49.9%	1,436 3.7%	39,184 100.0%	28812.995 <sup>a</sup>	0.000
	Más de 6 salarios mínimos	0 0.0%	2,106 22.3%	7,342 77.7%	9,448 100.0%		
Total		18,194 37.4%	21,660 44.5%	8,778 18.0%	48,632 100.0%		

Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 1.**

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.*

**Prueba 2. Relación entre ingreso familiar y sexo**

<p>Objetivo de la investigación: Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas).</p> <p>Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>VARIABLES: se busca relacionar las variables de ingreso familiar considerada el factor de exclusión. Se trata de una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimo. Por otro lado, se define la variable de sexo como factor de diferenciación de la población, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>.</p> <p>Al considerar el nivel de ingreso familiar y el sexo se identificaron diferencias significativas. Para el grupo de población de ingresos familiares menores a seis salarios mínimos las mujeres tuvieron mayor presencia que los hombres, en tanto que en el grupo de mayores ingresos los hombres representaron una proporción mayor que las mujeres. La identificación de esta disparidad en la población en relación con el ingreso familiar da cuenta de que para las familias de menores ingresos las mujeres tienen una mayor presencia, en tanto que en las familias de mayor ingreso los varones tienen más probabilidad de ingresar.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 2.

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM*

			Sexo		Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			Hombre	Mujer			
Ingreso familiar	Menor a 6 salarios mínimos	Recuento	18139	21045	39184	299.122 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	46.3%	53.7%	100.0%		
	Mayor a 6 salarios mínimos	Recuento	5310	4139	9449		
		Porcentaje	56.2%	43.8%	100.0%		
Total		Recuento	23449	25184	48633		
		Porcentaje	48.2%	51.8%	100.0%		

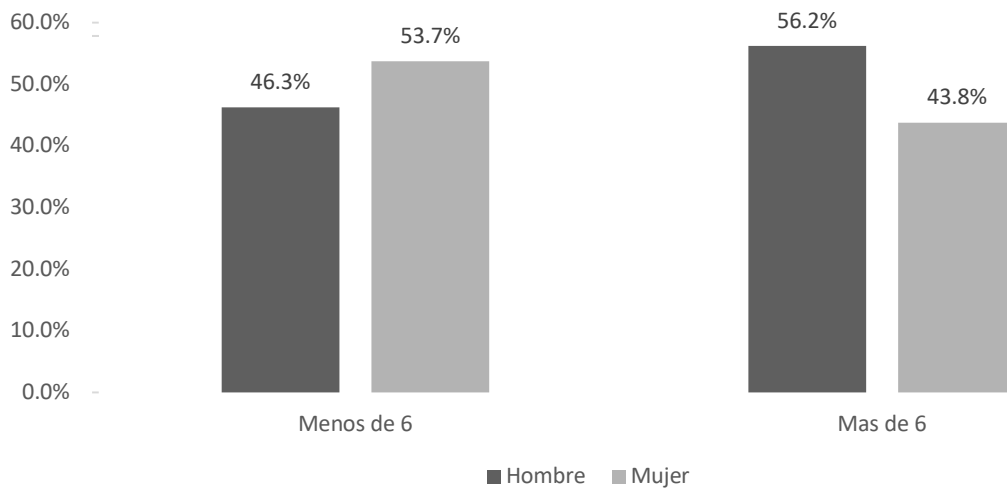
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4555.95.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

### Gráfica 2

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



**Prueba 3. Rendimiento académico y sexo**

<p>Objetivo de investigación: Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas).</p> <p>Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>Variabes: se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el de rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Al comparar el rendimiento académico de hombres y mujeres en la matrícula total es posible reconocer que el promedio de calificaciones de los hombres es menor que el de las mujeres. Las calificaciones de los hombres se concentran entre 7 y 8 en cambio para las mujeres el promedio se ubica entre 8 y 9.</p>
--	---

## Resultados

**Cuadro 3.**

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM*

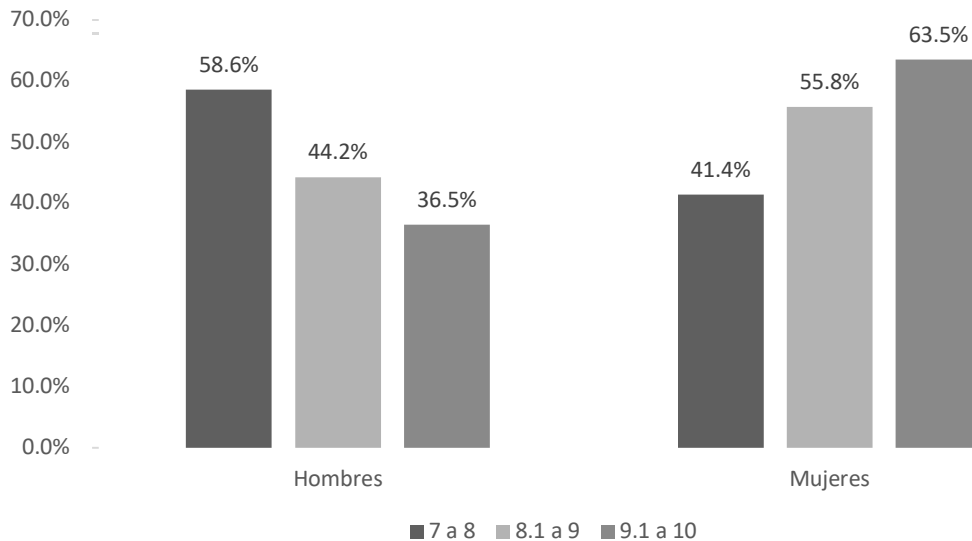
			Sexo			Valor	Significación asintótica (bilateral)
			Hombres	Mujeres	Total		
Calificaciones	7 a 8.0	Recuento	10662	7532	18194	1405.879 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	58.6%	41.4%	100.0%		
	8.1 a 9.0	Recuento	9583	12077	21660		
		Porcentaje	44.2%	55.8%	100.0%		
	9.0 a 10	Recuento	3204	5575	8779		
		Porcentaje	36.5%	63.5%	100.0%		
Total		Recuento	23449	25184	48633		
		Porcentaje	48.2%	51.8%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4232.90.

Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 3.**

*Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



***Prueba 4. Relación entre ingreso familiar y rendimiento académico para la población de pase reglamentado.***

<p>Objetivo de investigación: Conocer la exclusión educativa resultado de la asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de pase reglamentado de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM? Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (H<sub>0</sub>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>Variables: se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM por pase reglamentado está relacionada con el rendimiento académico.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>. En la población que ingresa a las licenciaturas universitarias resultado del mecanismo de ingreso de pase reglamentado, el ingreso familiar juega un papel importante. Los alumnos que pertenecen a familias con más de seis salarios mínimos presentan un promedio de calificaciones significativamente más alto, se destaca un alto porcentaje que cuenta con un promedio entre 9 y 10, en tanto que muy pocos alumnos tienen calificaciones entre 7 y 8. Destaca también en esta población que un porcentaje muy reducido de alumnos que pertenecen a familias con un ingreso menor a 6 salarios mínimos cuenta con un promedio de calificaciones entre 9 y 10.</p>
---	--

Resultados

**Cuadro 4.**

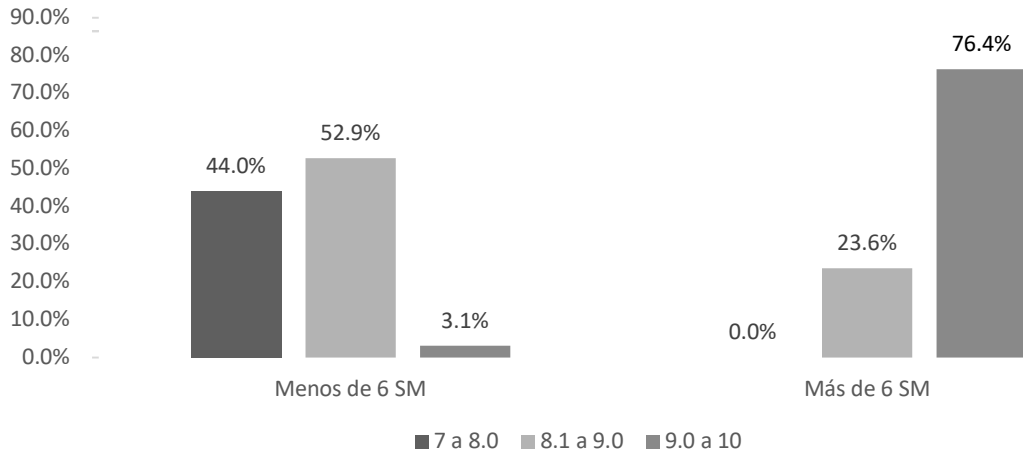
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso por pase reglamentado a la UNAM.*

			Calificaciones			Total	Coeficiente Ji	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8.0	8.1 a 9.0	9.0 a 10			
Ingreso familiar	Menos de 6 salarios mínimos	Recuento	10261	12319	715	23295	16539.645 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	44.0%	52.9%	3.1%	100.0%		
	Más de 6 salarios mínimos	Recuento	0	1133	3664	4797		
		Porcentaje	0.0%	23.6%	76.4%	100.0%		
Total		Recuento	10261	13452	4379	28092		
		Porcentaje	36.5%	47.9%	15.6%	100.0%		

- a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 747.76.
- b. Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 4**

Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.





**Prueba 5. Relación entre ingreso familiar y sexo para la población de pase reglamentado**

<p>Objetivo de investigación: Conocer la exclusión educativa resultado de la asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar pase reglamentado de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>VARIABLES: se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. En la población que ingresa a las licenciaturas universitarias resultado del mecanismo de ingreso de pase reglamentado, las mujeres tienen menor representación en el grupo de alumnos que pertenecen a familias con ingresos superiores a seis salarios mínimos.</p>
---	---



## Resultados

**Cuadro 5.**

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.*

			Hombres	Mujeres	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	10315	12980	23295	1405.879 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	44.3%	55.7%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	2500	2298	4798		
		Porcentaje	52.1%	47.9%	100.0%		
Total		Recuento	12815	15278	28093		
		Porcentaje	45.6%	54.4%	100.0%		

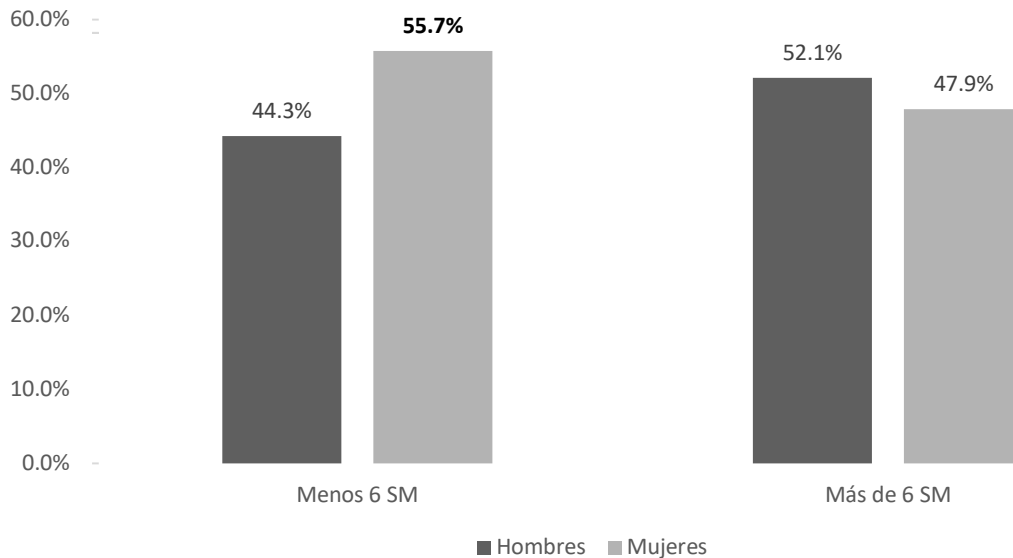
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2188.67.

c. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2.

d. Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 5**

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sex*



**Prueba 6. Rendimiento académico y sexo para la población de pase reglamentado**

<p>Objetivo de investigación: Conocer la exclusión educativa resultado de la asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de pase reglamentado primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM? Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM. Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el de rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. En la población de ingreso a la UNAM por pase reglamentado se identificó una clara tendencia estadísticamente significativa, que muestra como las mujeres tienen calificaciones en un rango superior al de los hombres con un porcentaje concentrado entre 9 y 10.</p>
--	---

## Resultados

**Cuadro 6.**

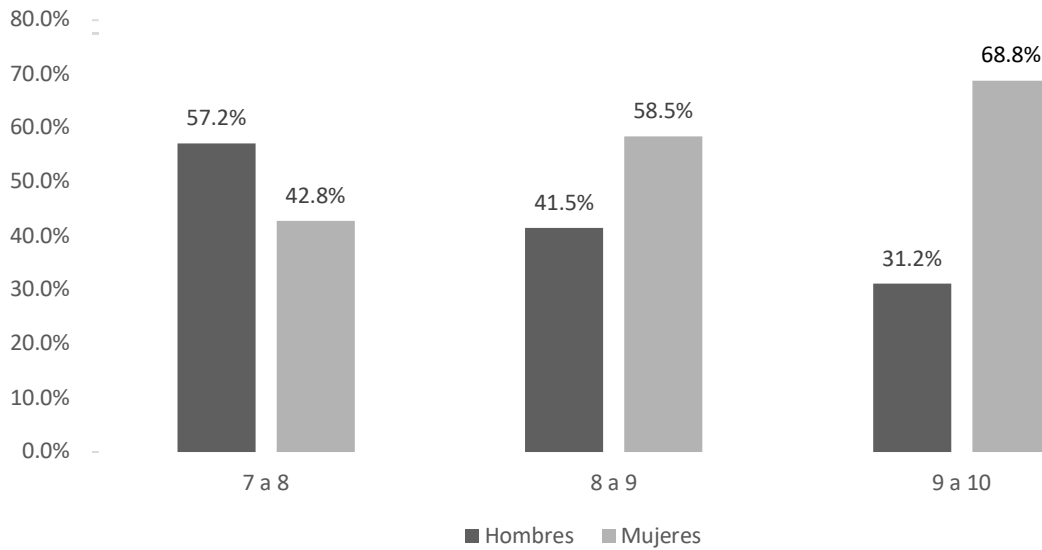
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el de rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso pase reglamentado a la UNAM.*

			Hombres	Mujeres	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Calificaciones	7 a 8	Recuento	5868	4393	10261	1013.683 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	57.2%	42.8%	100.0%		
	8 a 9	Recuento	5580	7872	13452		
		Porcentaje	41.5%	58.5%	100.0%		
	9 a 10	Recuento	1366	3013	4379		
		Porcentaje	31.2%	68.8%	100.0%		
Total		Recuento	12814	15278	28092		
		Porcentaje	45.6%	54.4%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1997.46.  
Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 6.**

*Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



**Prueba 7. Relación entre ingreso familiar y rendimiento académico para la población de concurso de selección**

<p>Objetivo de investigación: Conocer la exclusión educativa resultado de la asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de primer ingreso por concurso de selección a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de concurso de selección de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso por concurso de selección a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>Variabes: se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el rendimiento académico.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>.</p> <p>Al examinar la asociación entre la variable de ingreso familiar y calificaciones es posible establecer que en la población que ingresa a la UNAM por el mecanismo de concurso de selección que pertenece a familias con un ingreso familiar superior a los seis salarios mínimos, en un porcentaje estadísticamente significativo se agrupa en el rango de mayores calificaciones, entre 9 y 10.</p>
---	---

Resultados

**Cuadro 7.**

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso de concurso de selección a la UNAM.*

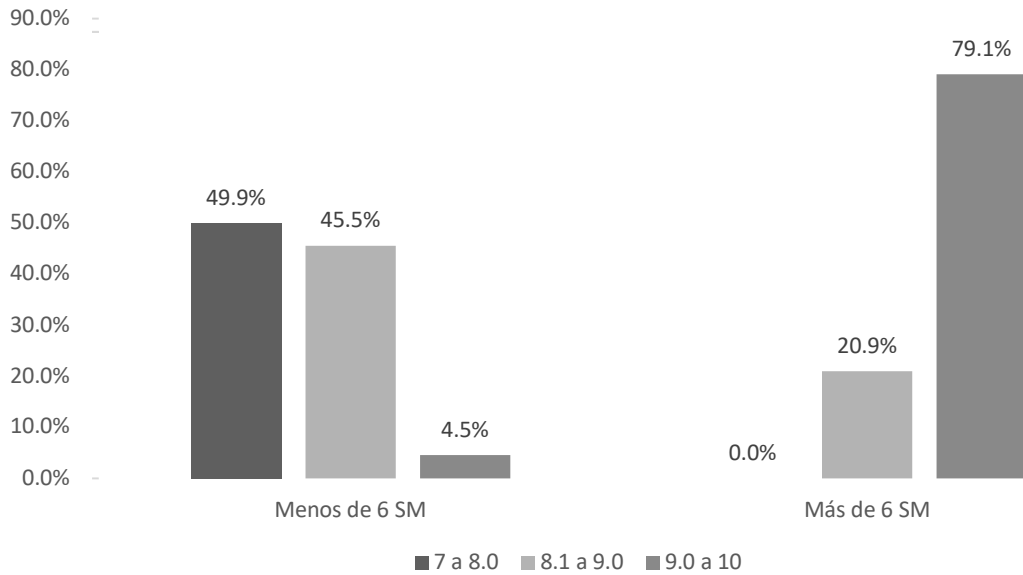
			Calificaciones			Total	Coeficiente Ji	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8.0	8.1 a 9.0	9.0 a 10			
Ingreso familiar	Menos de 6 salarios mínimos	Recuento	7933	7235	721	15889	12202.130 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	49.9%	45.5%	4.5%	100.0%		
	Más de 6 salarios mínimos	Recuento	0	973	3678	4651		
		Porcentaje	0.0%	20.9%	79.1%	100.0%		
Total		Recuento	7933	8208	4399	20540		
		Porcentaje	38.6%	40.0%	21.4%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5.

b. Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 7.**

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.*



***Prueba 8. Relación entre ingreso familiar y sexo para la población de concurso de selección***

<p>Objetivo de investigación: Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar de primer ingreso de concurso de selección a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM?</p> <p>Hipótesis investigación: Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso de concurso de selección a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas).</p> <p>Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>VARIABLES: se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>.</p> <p>Al examinar la asociación entre la variable de ingreso familiar y sexo es posible establecer que en la población que ingresa a la UNAM por el mecanismo de concurso de selección que pertenece a familias con un ingreso familiar superior a los seis salarios mínimos, en un porcentaje estadísticamente significativo son hombres, en tanto que el porcentaje correspondiente a las mujeres es considerablemente menor que el de los alumnos que pertenecen a familias con menos de seis salarios mínimos.</p>
---	---



## Resultados

**Cuadro 8.**

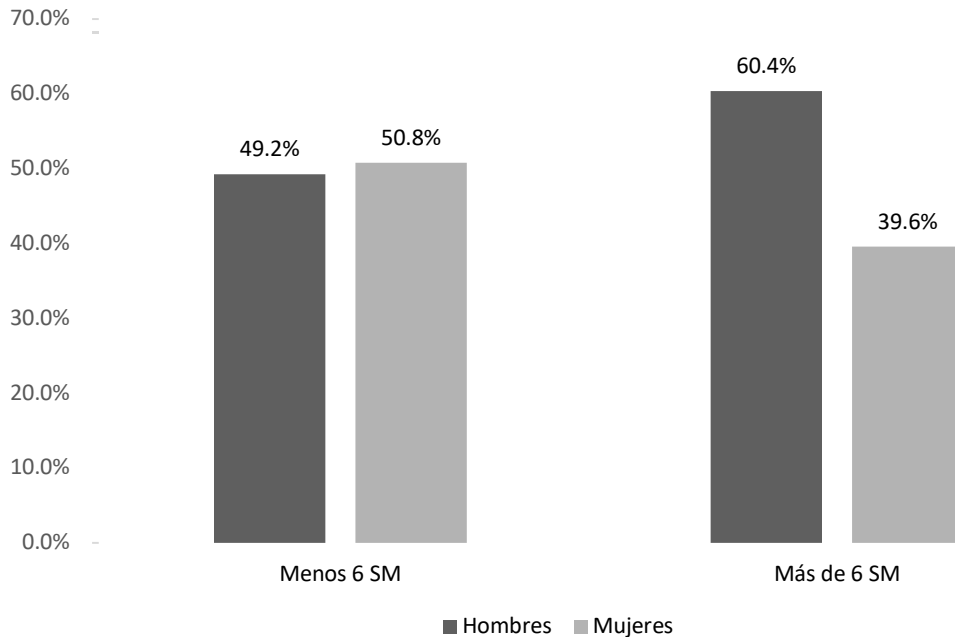
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso de concurso de selección a la UNAM.*

			Hombre	Mujer	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Ingreso familiar	Menos de 6 salarios mínimos	Recuento	7824	8065	15889	179.963 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	49.2%	50.8%	100.0%		
	Más de 6 salarios mínimos	Recuento	2810	1841	4651		
		Porcentaje	60.4%	39.6%	100.0%		
Total	Recuento		10634	9906	20540		
	Porcentaje		51.8%	48.2%	100.0%		

- a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2243.08.  
 b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2  
 c. Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 8**

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



**Prueba 9. Rendimiento académico y sexo para la población de concurso de selección**

<p>Objetivo de investigación: Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de concurso de selección de primer ingreso a la UNAM.</p> <p>Pregunta e hipótesis de investigación: Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM? Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM. Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p>Interpretación A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el de rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Al examinar la asociación entre la variable de ingreso familiar y sexo es posible establecer que en la población que ingresa a la UNAM por el mecanismo de concurso de selección las mujeres en forma estadísticamente significativa tienen mejores calificaciones, incluyendo los rangos desde 8 hasta 10. En tanto que para los hombres en forma clara concentran su rango de calificaciones entre 7 y 8.</p>
--	--

## Resultados

**Cuadro 9.**

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso de concurso de selección a la UNAM.*

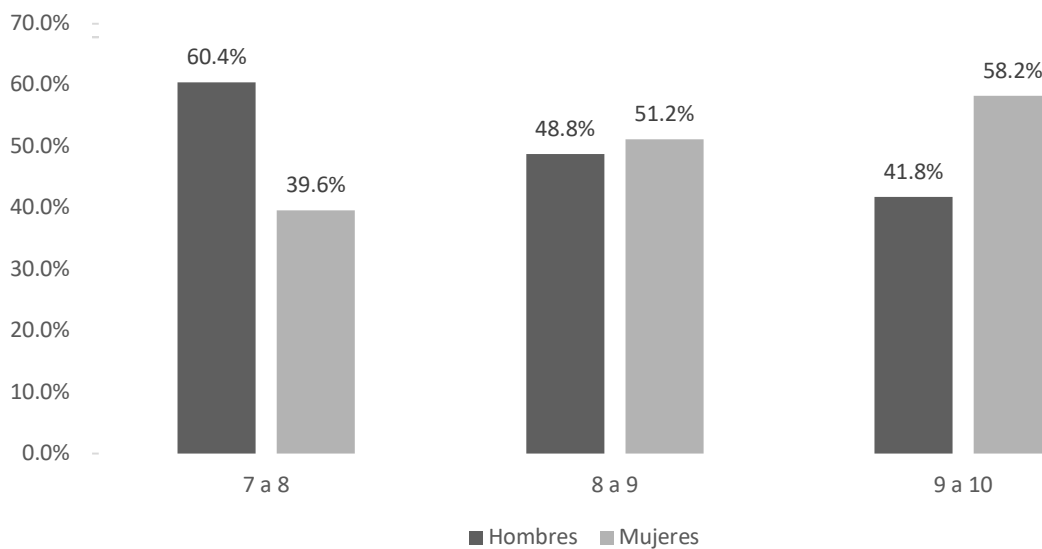
			Hombres	Mujeres	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Calificaciones	7 a 8	Recuento	4794	3139	7933	444.059 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	60.4%	39.6%	100.0%		
	8 a 9	Recuento	4003	4205	8208		
		Porcentaje	48.8%	51.2%	100.0%		
	9 a 10	Recuento	1838	2562	4400		
		Porcentaje	41.8%	58.2%	100.0%		
Total		Recuento	10635	9906	20541		
		Porcentaje	51.8%	48.2%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2121.92.

b. Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

**Gráfica 9**

*Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



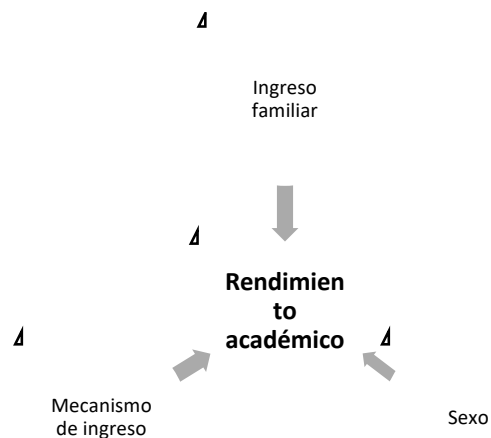
Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

### ***Resultados para la población de ingreso***

La combinación de los factores de exclusión analizados perfila un panorama complejo en la población de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM, en el cual es posible constatar cómo los factores de exclusión seleccionados inciden en el rendimiento académico. Con base en la asociación estadísticamente significativa entre la combinación de variables seleccionadas, es decir, ingreso familiar, sexo, rendimiento académico y mecanismo de ingreso, se ha podido determinar una primera ruta de exclusión definida para la población de primer ingreso.

### **Figura 56**

*Factores acumulativos de exclusión sobre el rendimiento académico*



Estos factores de exclusión se combinaron para determinar las pruebas estadísticas realizadas, que en forma conjunta permiten integrar elementos de mayor complejidad en la aproximación a la exclusión educativa. La siguiente tabla representa la forma en que los factores de exclusión presentes en la encuesta de primer ingreso de alumnos a la UNAM se integraron como variables para las pruebas estadísticas.

**Tabla.7***Factores acumulativos de exclusión*

	Rendimiento académico	Sexo	Ingreso Familiar
Sexo	X		
Ingreso Familiar	X	X	
Mecanismo de ingreso	X	X	X

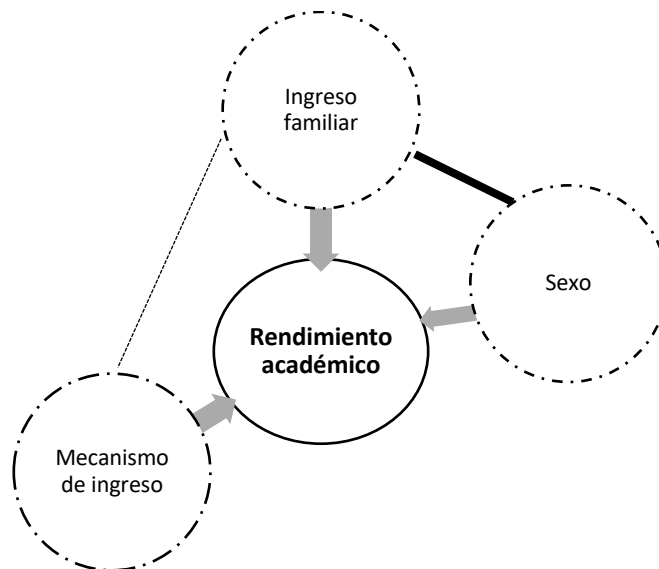
En la composición de la matrícula universitaria de primer ingreso los mecanismos de ingreso de pase reglamentado y concurso de selección juegan un importante papel al dividir a la población estudiantil. Por un lado, aquellos alumnos egresados del sistema de Bachilleratos de la UNAM, y por otro, los alumnos que obtienen un lugar por medio del concurso de selección. Resulta importante en esta etapa de la investigación determinar en qué medida ambas poblaciones comparten las características señaladas previamente. Al respecto, la aplicación de las mismas pruebas estadísticas en forma independiente para ambas poblaciones y la comparación de sus resultados permiten afirmar lo siguiente.

- El factor acumulativo de exclusión de mayor peso está representado por el ingreso familiar en relación con el rendimiento académico.
- El siguiente factor acumulativo que incide en la exclusión refiere al sexo, en la medida en que para la población con ingresos superiores a 6 salarios mínimos, las mujeres, a pesar de contar con mejores calificaciones del ciclo previo, tienen una menor representación que los hombres
- En la población que ingresa a la UNAM por pase reglamentado se presenta una proporción mayor de alumnos con calificaciones en el rango entre 8 y 9, en comparación con la proporción para la población general. Por lo cual, es posible afirmar que la incidencia del factor acumulativo de ingreso familiar y su relación con el rendimiento académico está atenuado en esta población. A pesar de que se mantiene una mayor proporción de alumnos con calificaciones entre 9 y 10 pertenecientes a familias con más de 6 salarios mínimos quienes ingresan por vía de concurso de selección.

- En la población que ingresa a la UNAM por pase reglamentado hay mayor homogeneidad en la proporción entre hombres y mujeres. En tanto que para la población de concurso de selección, las mujeres están menos representadas sobre todo para el segmento de población que pertenece a familias con más de 6 salarios mínimos.
- En lo que se refiere a las diferencias identificadas en el rendimiento académico por sexo, se identificó que las mujeres que ingresan por el pase reglamentado presentan mejores calificaciones que los hombres, al presentar mayor proporción en los rangos de 8 a 10. En tanto la población de concurso de selección presenta una mayor homogeneidad en la proporción para cada rango de calificaciones.

### Figura 57

*Rutas de exclusión en la población de ingreso*



A manera de recapitulación, es posible sintetizar los principales resultados de las pruebas estadísticas realizadas y señalar que se establecieron dos rutas de exclusión básicas que configuran subgrupos de la población general en una situación de mayor vulnerabilidad, esto resultado de la acumulación de dos factores de exclusión, por un lado, el ingreso familiar y por otro, el sexo. Se configura así, un grupo en situación de vulnerabilidad conformado por las mujeres pertenecientes a familias de más de 6 salarios, quienes se encuentran menos representadas en la población total a pesar de contar con un mayor rendimiento académico.

Una segunda ruta de exclusión, que configura una población vulnerable, es aquella que incluye a los varones que ingresan por pase reglamentado que pertenecen a familias de menos de 6 salarios mínimos, quienes presentan menor promedio de calificaciones y se encuentran representados en menor proporción.

### ***Diferenciación de la población por área de conocimiento***

El estudiante promedio que ingresa a la UNAM, es una persona joven de entre 19 y 20 años, soltero o soltera, que egresó de un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de ciencias y Humanidades, con una calificación promedio entre 8.1 y 8.5, sin trabajo, pertenece a una familia cuyos ingresos se ubican entre 2 y 4 salarios mínimos, cuenta con una beca de la institución y su carrera de elección probablemente fue derecho, psicología o médico cirujano.

El análisis de la población que proviene de pase reglamentado o concurso de selección, indica que el promedio de calificaciones de la población que ingresa por este medio y los alumnos de concurso de selección tienen un rango promedio de calificaciones similar entre 8 y 9. Al considerar el ingreso familiar en la población de pase reglamentado el rango con mayor población es el que corresponde a 2 y 4 salarios mínimos, mientras que la mayoría de la población del concurso de selección se encuentra distribuida en un rango entre 2 y 6 salarios mínimos, la proporción de alumnos en el rango superior es mayor. Así, es posible afirmar que de acuerdo con el tipo de ingreso a la institución, la población de pase reglamentado presenta una mayor homogeneidad en tanto que los estudiantes del concurso de selección conforman una población más heterogénea en su origen socioeconómico.

El análisis comparativo de la composición social de la matrícula por área de conocimiento está definido con base en los mismos criterios que el análisis de la matrícula general; lo cual permite profundizar en una visión más detallada de las características de la matrícula universitaria, los elementos que distinguen a cada población, la participación de los diferentes grupos sociales, así como el papel de la institución en esta compleja misión.




















Las carreras que se imparten en la Facultad de ciencias incluyen: actuaría, biología, física, ciencias de la computación, ciencias de la tierra, manejo sustentable de las zonas costeras y matemáticas. Durante el ciclo escolar 2018-2019, la facultad de ciencias tuvo una matrícula de primer ingreso de 1 972 alumnos, de los cuales 1 463 fueron de pase reglamentado y 509

de concurso de selección. De la cuales, biología se ubica en la posición número 12 de las 15 carreras con mayor población durante este ciclo escolar.

El estudiante promedio de la facultad de ciencias es una persona joven de 18 años de edad, soltero(a), y probablemente obtuvo su ingreso por pase reglamentado. Esto considerando que los alumnos que ingresaron por concurso de selección únicamente representan una cuarta parte de la población total. Por otra parte, el promedio de calificaciones del ciclo previo se encuentra entre 8.1 y 9. Esta persona joven proviene de una familia con un ingreso familiar que se ubica entre 2 y 4 salarios mínimos, y no trabaja.

**Tabla. 8**

*La matrícula general de la UNAM y por área de conocimiento*

							
			19-20	8.1-8.5	2-4 Salarios mínimos	Soltera	Sin empleo
			18	8.6-9.0	2-6 Salarios mínimos	Soltero	Sin empleo
			18-19	7.6-8.5	2-4 Salarios mínimos	Soltero	Sin empleo
			21	7.0-8.5	2-4 Salarios mínimos	Soltera	Empleo temporal

Nota. Elaboración propia

En un análisis más detallado, la relación entre el tipo de ingreso (pase reglamentado y concurso de selección) y promedio de calificaciones, así como el ingreso familiar, permite afirmar que el tipo de bachillerato no determina una diferencia en el rendimiento académico o el ingreso familiar. No obstante, al relacionar sexo e ingreso familiar, fue posible reconocer que la matrícula masculina está concentrada en los primeros dos rangos de ingreso, menor incluso a la población general; en tanto que las mujeres se ubicaron en un rango mayor de ingreso familiar. Así el sexo resultó un factor de participación diferenciada en ésta área de conocimiento.



Por su parte, la Facultad de contaduría y administración está integrada por las carreras de informática, contaduría y administración. En el ciclo escolar 2018-2019 ingresaron un total de 3 754 alumnos, de los cuales 1 881 ingresaron por pase reglamentado y 1 873 por concurso de selección. La carrera de Contaduría es la cuarta con mayor población en la universidad, en tanto que administración es la sexta.

El estudiante promedio de la Facultad de contaduría y administración es una persona joven, de entre 20 y 21 años de edad, soltero(a), su promedio de calificaciones del ciclo previo se encuentra entre 7.5 y 8.0. Esta persona joven proviene de una familia con un ingreso familiar que se ubica entre 2 y 4 salarios mínimos, y es muy posible que se encuentre trabajando en un trabajo temporal o en una empresa familiar.

En la población de esta facultad la presencia de la matrícula femenina es menor que la masculina, en ella se integran alumnos que trabajan y que no trabajan, así como una mayor presencia de estudiantes casados, al compararse con la población general. Otras características de esta población es que el rango de edades es mayor, al respecto de otras poblaciones, la proporción de alumnos mayores a 26 años es significativa. En lo que respecta al ingreso familiar de los alumnos, la mayoría de la población se encuentra en el rango entre dos y cuatro salarios mínimos, de manera que esta característica de la población presenta mayor homogeneidad que la población general.

Al considerar el promedio de calificaciones del ciclo previo y el tipo de ingreso a esta facultad, para la población de pase reglamentado es posible observar que se concentra en los rangos entre 7.6 y 9.0 en tanto que para los de concurso de selección, la población se distribuye en todos los rangos y el último es mayor, presentando así mayor diversidad. Por otra parte, al analizar el ingreso familiar por sexo —en forma opuesta a la población general, y al igual que en la facultad de ciencias— la matrícula masculina proviene de niveles menores de ingreso que la femenina.



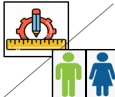




Al considerar el área humanística, la Facultad de Filosofía y letras ofrece una amplia lista de carreras: Lengua y literaturas modernas (Hispánicas, italianas, portuguesas, inglesas, francesas, alemanas), Letras clásicas, Historia, Filosofía, Pedagogía, Literatura dramática y teatro, Estudios Latinoamericanos, Bibliotecología y Estudios de la información, Desarrollo y gestión interculturales y Geografía. En el ciclo escolar analizado, ingresaron 1 312 alumnos

por pase reglamentado y 1,505 alumnos por concurso de selección, constituye así una matrícula de primer ingreso de 2,817.

El estudiante promedio de la Facultad de filosofía y letras es una persona joven de 21 años de edad, soltero(a), que ingresó por concurso de selección. Su promedio de calificaciones del ciclo previo se encuentra entre 7.0 y 8.5. Esta persona joven proviene de una familia con un ingreso familiar que se ubica entre 2 y 4 salarios mínimos, y es probable que tenga algún tipo de empleo. En forma comparativa, la matrícula promedio de la FFyL es mayor que el promedio general, asimismo cursan sus estudios en esta facultad un importante número de alumnos cuya edad supera los 26 años; su promedio de calificaciones es menor y sus condiciones socioeconómicas perfilan un alumno que estudia y trabaja en un hogar con menores recursos.

**Tabla 9**

*Comparativo de área de conocimiento y efectos de diferenciación*

			
	Mayor ingreso familiar mejor promedio de calificaciones	Mujeres pertenecen a familias con menor nivel de ingresos	Mujeres tienen mejores calificaciones
	Mayor ingreso familiar mejor promedio de calificaciones	Hombres pertenecen a familias con menor nivel de ingresos	Mujeres tienen mejores calificaciones
	Mayor ingreso familiar mejor promedio de calificaciones	Hombres pertenecen a familias con menor nivel de ingresos	Mujeres tienen mejores calificaciones
	Mayor ingreso familiar mejor promedio de calificaciones	Hombres pertenecen a familias con menor nivel de ingresos	Mujeres tienen mejores calificaciones

Al relacionar el mecanismo de ingreso y el promedio de calificaciones del ciclo previo es posible identificar que los alumnos de concurso de selección tienen un promedio de calificaciones mayor, entre 8.5 y 9.0; en tanto que el de la población de ingreso por pase reglamentado se encuentra entre 7.0 y 8.0. Por otro lado, al seleccionar sexo e ingreso

familiar es posible determinar que el promedio de la matrícula masculina se ubica en el rango de ingresos menor a cuatro salarios mínimos. Por su parte, el promedio de la matrícula femenina se ubica en el rango entre dos y cuatro salarios mínimos, sin embargo, se destaca una distribución igual en los demás rangos. De manera que la población masculina es más homogénea en su condición socioeconómica que la matrícula femenina.

Los factores de diferenciación identificados en la población escolar que pertenece a las diferentes áreas de conocimiento fueron principalmente resultado de la diferencia de género. La comparación de las poblaciones destaca que en las facultades que integran el análisis las mujeres pertenecen a familias con un ingreso familiar ligeramente mayor y tienen un mejor rendimiento académico. Por otro lado, en la relación que se identificó respecto al ingreso familiar y el promedio de calificaciones los resultados fueron consistentes en todos los planteles; cuanto mayor es el ingreso familiar el promedio de calificaciones es consistentemente mejor. Un caso diferenciado fue el de la facultad de contaduría y administración, donde los hombres presentan mejor rendimiento académico al compararse con las mujeres.

En cuanto a la relación identificada entre rendimiento académico e ingreso familiar, es posible reconocer que en la facultad de ciencias —a pesar de la consistencia en la tendencia general identificada de mayor ingreso y mejores calificaciones— en la población ubicada en el rango de menores ingresos el promedio de calificaciones se concentró entre 8 y 9, lo cual resulta mayor que el caso de filosofía y letras, al igual que contaduría; poblaciones que concentraron a sus miembros de menores recursos en un promedio de calificaciones entre 7 y 8. Por otro lado, la facultad de ciencias también presenta en su población perteneciente a familias con un rango de ingresos mayores una concentración a un promedio de calificaciones en un mayor rango entre 9 y 10.

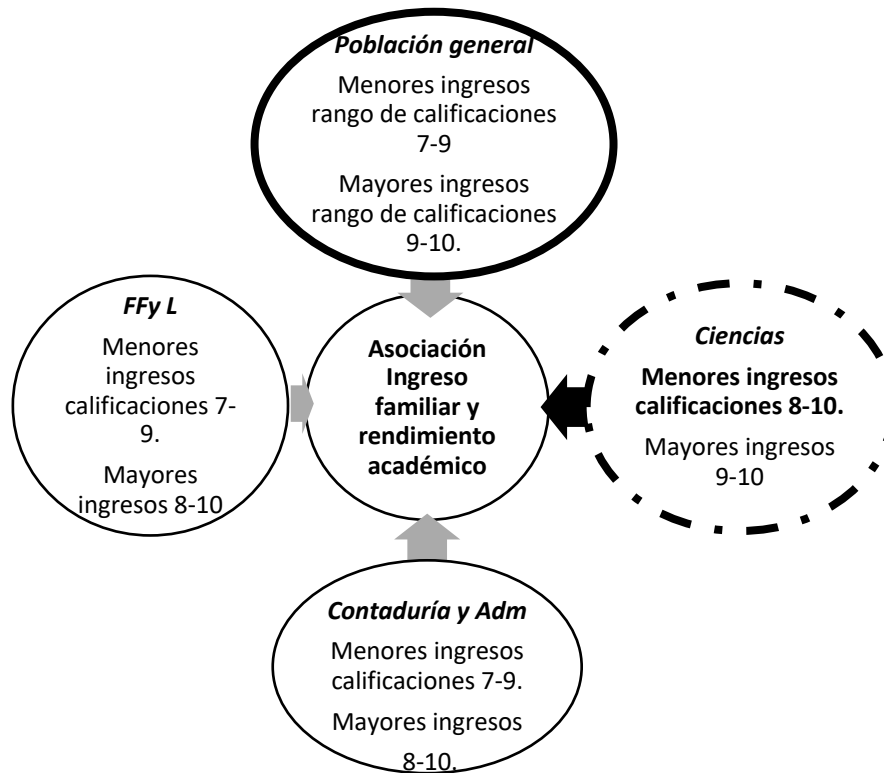
La comparación del factor de diferenciación apuntado entre ingreso familiar y sexo también arroja cierta varianza en los resultados entre áreas de conocimiento. En este sentido, en las facultades analizadas el grupo de población con menores recursos es mayoritaria la presencia de hombres, no obstante, se observa una mayor homogeneidad en la facultad de contaduría donde la diferencia entre el ingreso familiar promedio entre hombres y mujeres es más cercana.

El factor de diferenciación establecido entre rendimiento académico y sexo permitió identificar diferencias en los grupos de población de las facultades consideradas. La facultad de filosofía presenta en el rango entre 8 y 10 una presencia mayoritaria de mujeres, a diferencia del rango entre 7 y 8 donde los hombres constituyen la mayoría. En el caso de la facultad de ciencias los hombres tienen una presencia considerablemente mayor en el rango de calificaciones entre 7 y 8, sin embargo, en el rango comprendido entre 8 y 10 las mujeres tienen una mayor presencia. Por su parte en la facultad de contaduría, los hombres tienen mayor presencia en los rangos entre 7 y 9, en tanto que las mujeres tienen mayor presencia en el rango más alto de calificaciones.

Las varianzas identificadas como resultado de los factores de diferenciación permiten confirmar las tendencias presentes en la población general, en primer lugar, respecto a que el sexo constituye el principal factor de diferenciación respecto al rendimiento académico, así como los niveles de ingreso familiar. Por otra parte, las particularidades de cada área de conocimiento son consistentes para cada factor de diferenciación y su efecto en las poblaciones analizadas.

### ***Rutas de exclusión y áreas de conocimiento***

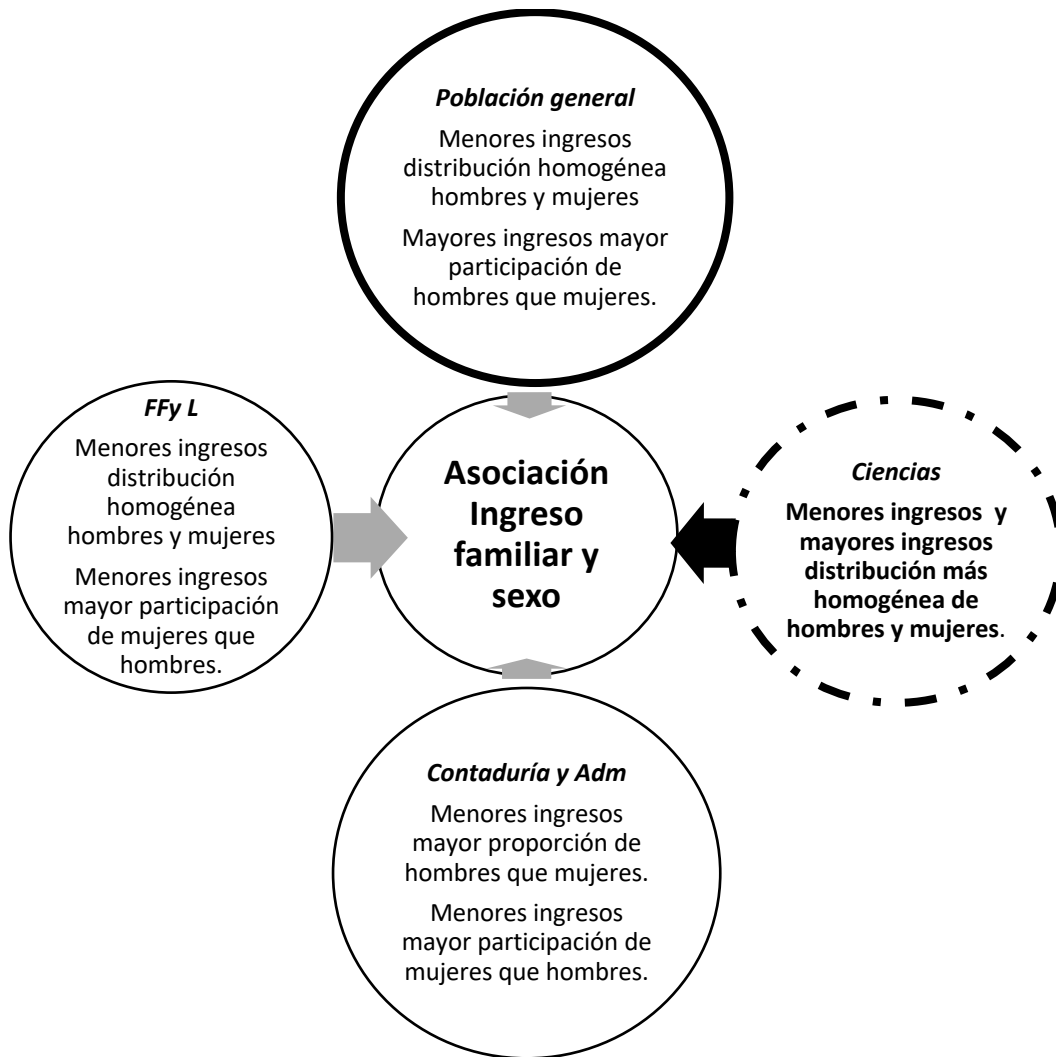
Cada área de conocimiento conforma una población única con características propias en su composición demográfica, las pruebas estadísticas realizadas para la población de cada área de conocimiento se encuentran en el Anexo I. En este sentido, el principal factor de diferenciación en la población de las facultades consideradas fue el sexo, sobre todo respecto al ingreso familiar y rendimiento académico. Por su parte, la población que ingresa a la universidad por el pase reglamentado presenta características socioeconómicas y de rendimiento académico más homogéneo al compararse con la población de concurso de selección, donde es posible identificar un mayor rango de dispersión de esta variable.

**Figura 58***Integración de resultados por áreas de conocimiento*

Población con mayores diferencias respecto a la población general

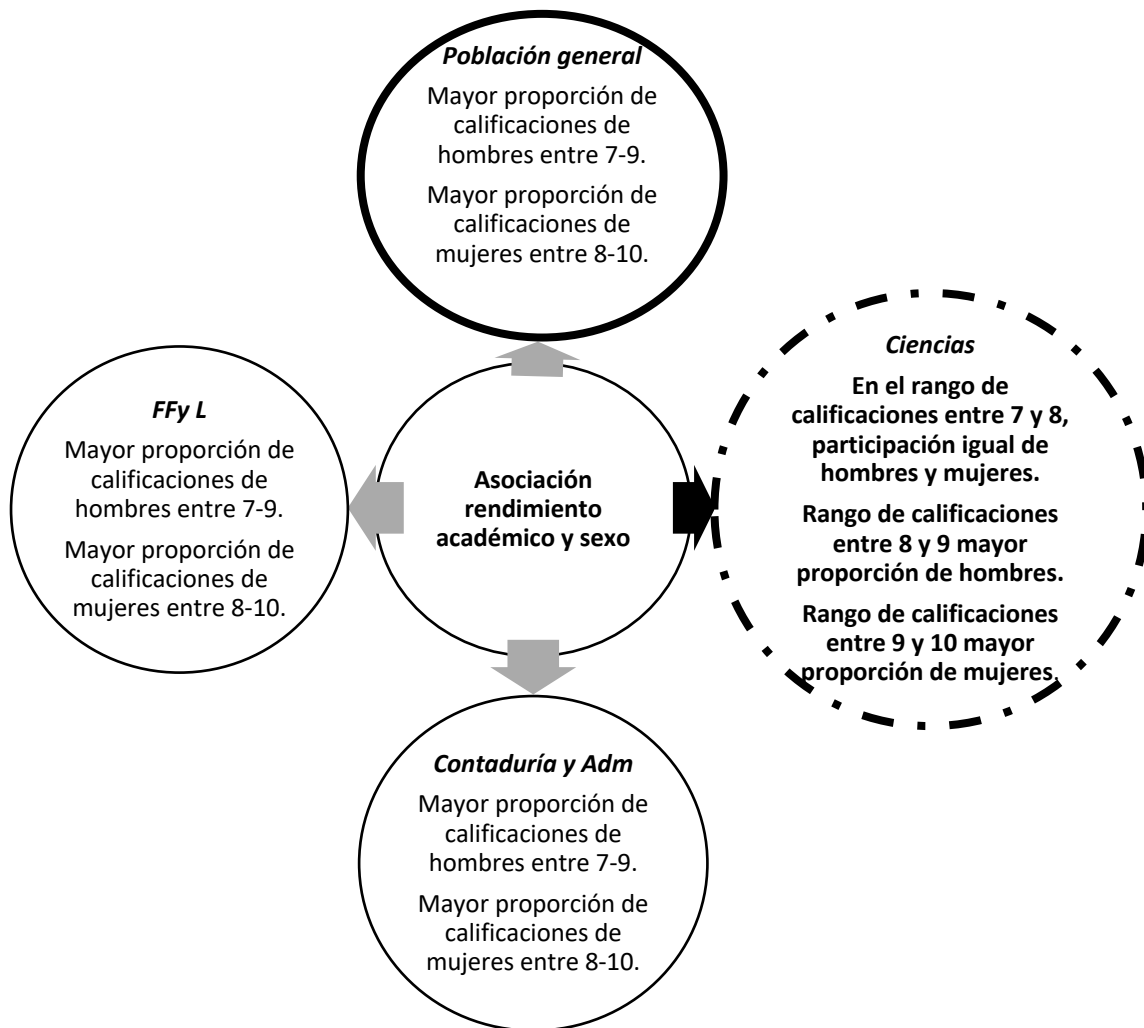
— . — . — . — . —

El análisis de las variables seleccionadas fue replicado para la población de primer ingreso de tres facultades en particular. Las pruebas estadísticas realizadas con base en las mismas variables fueron realizadas para la población de la facultad de Filosofía y letras, la facultad de Ciencias, así como en la facultad de Contaduría y administración. De acuerdo con los resultados obtenidos es posible señalar las siguientes formas de diferenciación de estas poblaciones respecto la población general.

**Figura 59***Integración de resultados por áreas de conocimiento*

Población con mayores diferencias respecto a la población general

— · — · — · —

**Figura 60.***Integración de resultados por áreas de conocimiento*

Población con mayores diferencias respecto a la población general



Nota: Elaboración propia

El análisis de la asociación entre ingreso familiar y rendimiento académico del total de la población que ingresó a la UNAM durante el ciclo 2018 indica que para los alumnos que pertenecen a familias con menos de seis salarios mínimos, el rango de calificaciones con mayor proporción de alumnos se ubica entre 8 y 9, tendencia que se mantiene incluso al considerar ambos mecanismos de ingreso, es decir por pase reglamentado y concurso de selección. Mientras que para los alumnos que pertenecen a familias con mayores ingresos el rango de calificaciones en su mayoría se agrupa en el rango entre 9 y 10

Al considerar la población de las áreas de conocimiento seleccionadas, es posible identificar que tanto en la FFyL como en la facultad de Contaduría y administración los alumnos con un ingreso familiar menor a seis salarios mínimos tienen en mayor proporción calificaciones menores entre 7 y 8, en tanto que los alumnos de familias con mayores ingresos, presentan la misma distribución y concentran sus calificaciones entre 9 y 10. Es posible determinar que la facultad de Ciencias presenta una diferencia significativa al considerar que los alumnos pertenecientes a familias con menos recursos tienen un promedio mayor concentrado en el rango entre 8 y 9, pero con escasa representación del rango entre 7 y 8, y con una mayor proporción de alumnos con calificaciones entre 9 y 10. En esta área de conocimiento la participación de alumnos pertenecientes a familias con menores recursos presentan un rendimiento académico mayor, a pesar de existir una asociación estadísticamente significativa, que determina que los alumnos de mayores recursos tienen un rendimiento académico mayor concentrado en calificaciones entre 9 y 10.

El análisis de la asociación estadísticamente significativa entre ingreso familiar y sexo para la población de las tres facultades seleccionadas permite identificar las variaciones que presentan estas poblaciones. Por un lado, en la facultad de Filosofía y Letras se observa una tendencia a una presencia femenina mayor perteneciente a familias con más de 6 salarios mínimos. Por otro lado, en la facultad de Contaduría y Administración y en la facultad de ciencias es posible observar una mayor proporción de hombres pertenecientes a familias con menores recursos. Se destaca la estructura de una población con mayor homogeneidad entre ambos sexos en la facultad de Ciencias, a diferencia de la población de las otras dos facultades analizadas, así como de la población general. No obstante en el rango de menores ingresos, a diferencia de la población total de ingreso a la institución, se observa una mayor presencia masculina. Para la población que pertenece a familias con mayores recursos se observa una mayor presencia femenina. Así mismo, en la facultad de Contaduría y administración la población presenta una estructura diferenciada al integrar una mayor proporción de hombres pertenecientes a familias de menores recursos.

La asociación estadísticamente significativa entre las variables de sexo y rendimiento académico constatada para la población de las tres facultades analizadas permite determinar dos particularidades respecto a la población general. Por un lado, la población femenina de la facultad de Filosofía y letras tiene un alto porcentaje de calificaciones entre 9 y 10, este



porcentaje es superior al de las otras dos facultades. Por otra parte, se destaca cómo en la facultad de Ciencias, la población masculina tiene una importante presencia en el rango de calificaciones entre 8 y 9, a diferencia de la población de las otras dos facultades, donde la población masculina tiene menores rangos de calificación.

La integración de los resultados del análisis de la población de las facultades seleccionadas —al ser comparados estos resultados con los de la población general— permite establecer que el grupo que presenta mayores diferencias es el de la población de la facultad de ciencias, en la cual es posible identificar como rasgos distintivos una mayor proporción de alumnos pertenecientes a familias de menores ingresos con calificaciones en un rango entre 8 y 10, el cual resulta mayor que en las otras poblaciones. Por otra parte, esta población también se diferencia de las otras al contar con una mayor homogeneidad en la participación de hombres y mujeres en ambos rangos de ingresos familiares.

Por último, resulta relevante señalar que en la población de la facultad de Ciencias se destaca una homogeneidad entre hombres y mujeres en el rango de calificaciones entre 7 y 8, una mayor proporción de hombres en el rango de calificaciones entre 8 y 10, a pesar de que las mujeres tienen mayor representación en el rango superior entre 9 y 10, al igual que en la población de las facultades analizadas.

Se constató que el factor de diferenciación para las tres áreas de conocimiento fue el ingreso familiar. En las tres poblaciones, los alumnos pertenecientes a familias con menos de 6 salarios mínimos concentran sus calificaciones en los rangos inferiores entre 7 y 9.

Dentro de la población de la Facultad de Ciencias, es posible señalar que los alumnos que pertenecen a familias de más de seis salarios mínimos, la mayoría se encuentra en un rango de calificaciones entre 9 y 10.

Los rangos de calificaciones para la facultad de Filosofía y letras y de la facultad de Contaduría y Administración tienen una distribución similar, en la cual para los alumnos de familias con menos de 6 salarios mínimos las calificaciones se concentran en los rangos entre 7 y 9, en tanto que para los alumnos que pertenecen a familias con un ingreso familiar superior a los 6 salarios mínimos se distribuye entre 8 y 10. En tanto que en la facultad de Ciencias los alumnos que pertenecen a familias con menores recursos concentran sus calificaciones en el

rango entre 8 y 9, mientras que para los alumnos de más ingresos su rango oscila entre 9 y 10.

De acuerdo con las dos rutas de exclusión básicas determinadas previamente, las cuales configuran subgrupos de la población general en una situación de mayor vulnerabilidad, estas pueden ser conformadas de la siguiente manera:

- a) Mujeres pertenecientes a familias de más de 6 salarios, quienes se encuentran menos representadas en la población total a pesar de contar con un mayor rendimiento académico.
- b) Varones que ingresan por pase reglamentado que pertenecen a familias de menos de 6 salarios mínimos, quienes presentan menor promedio de calificaciones y se encuentran representados en menor proporción.

El análisis de las poblaciones provenientes de las facultades seleccionadas arroja las siguientes variaciones a las rutas de exclusión previamente identificadas. Por un lado se presentó una menor proporción de mujeres pertenecientes a familias con menos de 6 salarios mínimos dentro de las matrículas de la facultad de Contaduría y administración, así como en la facultad de Ciencias. A diferencia de la población general que muestra una mayor presencia de mujeres en este rango de ingreso familiar.

En cuanto al rendimiento académico es posible señalar que dentro de la FFyL se identificó un mayor porcentaje de alumnos provenientes a contextos con mayores recursos en el rango de calificaciones de 8 a 9. Mientras que en la facultad de Ciencias hay una mayor proporción de alumnos de menos de 6 salarios mínimos con un promedio de calificaciones entre 8 y 9. Por último, en la facultad de Contaduría y administración entre los alumnos de menos de 6 salarios mínimos hay un porcentaje de alumnos en el rango de calificaciones entre 9 y 10.

## **Etapa II Análisis cuantitativo**

El tránsito de la población estudiantil por la licenciatura universitaria de la UNAM como proceso educativo en el que inciden las políticas de promoción de equidad conducen al análisis de las formas de exclusión que existen para la población de egreso. Bajo el supuesto teórico de que el rendimiento académico corresponde una expresión del resultado del proceso educativo, se identificaron los factores de exclusión y los efectos acumulativos que pudieran ser comparados con los resultados obtenidos en el análisis realizado en la población de primer ingreso.

En una segunda fase del análisis de la población estudiantil de la UNAM se propuso el objetivo de identificar las rutas de exclusión presentes en la población de egreso en el ciclo 2018 para conocer las formas combinadas que presentan los factores de exclusión en esta población, esto con base en el sustento teórico de la propuesta de interseccionalidad descrita previamente.

Para realizar el análisis de esta población se utilizó la Encuesta de egreso como instrumento de recolección de datos, cuya información integran el Perfil de Alumnos de egreso de la UNAM, localizada en el Portal de Estadística Universitaria (UNAM, 2023). A partir de las frecuencias de respuesta a las preguntas de la encuesta, mismas que representan los factores de exclusión, se construyó una base de datos integrada por el total de los alumnos que egresaron en el ciclo escolar 2018-2019. El total de los sujetos que conformaron esta población fue de 25,195 alumnos. Las preguntas utilizadas para la construcción de la base de datos fueron: a), sexo b) condición laboral del alumno, c) apoyo económico durante los estudios del alumno y d) promedio de calificaciones durante la licenciatura.

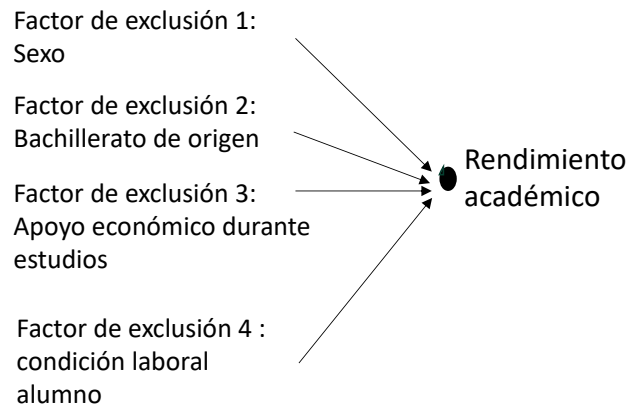
Para lograr el objetivo de identificar las rutas de exclusión presentes en la población de ingreso se propuso el siguiente modelo de análisis en el cual se consideró determinar la asociación existente entre los factores de exclusión de mecanismo de ingreso, sexo e ingreso familiar, y el rendimiento académico del ciclo previo.

El logro del objetivo de la investigación de esta etapa, bajo el supuesto teórico de la teoría de la interseccionalidad, asume el cruce de las formas de exclusión. Para lo cual, en forma posterior, la población total fue dividida en dos grupos independientes de acuerdo con el sexo. El grupo de población de hombres quedó conformado por 11,283 alumnos. En tanto

que el grupo de mujeres se integró con 14,555 sujetos. Dentro de estos subgrupos se buscó identificar la asociación entre los factores de exclusión de bachillerato de origen, su condición laboral, y el apoyo durante los estudios, para brindar así un análisis bivariado en su asociación con el rendimiento académico.

### Figura 61

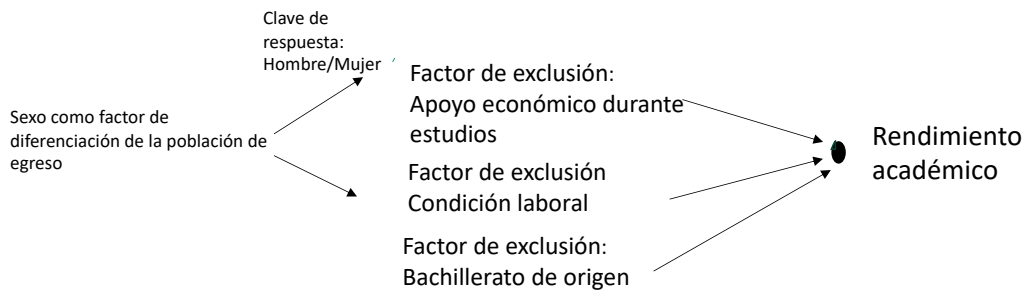
*Modelo de análisis para la población de egreso*



Nota: Elaboración propia

### Figura 62

*Variables analizadas de acuerdo con factores de diferenciación y exclusión*



De forma adicional, se replicó este modelo de análisis para tres áreas de conocimiento, integradas por la población de la Facultad de Filosofía y Letras —con 601 alumnos— la Facultad de Ciencias —con 993 alumnos— así como la Facultad de Contaduría y administración —con 2,019. El objetivo de esta fase fue identificar las peculiaridades de estos grupos con respecto a la población general para así contrastar las similitudes o

diferencias de las rutas de exclusión presentes en estas poblaciones respecto a la población total. Los resultados de estas pruebas se encuentran en el Anexo II.

Como señala Ritchey (2008), la utilización de la prueba de Ji-cuadrada permite determinar si existen efectos de las variables llamadas de “status”, sobre las variables dependientes del estudio. En razón de ello, se utiliza la prueba Ji-Cuadrada para probar la asociación entre dos variables. Las características de esta prueba son: el estadístico ji-cuadrado (o chi cuadrado), que tiene distribución de probabilidad del mismo nombre y permite someter a prueba la hipótesis referida.

En términos generales, esta prueba contrasta frecuencias observadas con frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula. Sus reglas de uso señalan la utilización para: a) muestras no probabilísticas, b) prueba de la asociación o independencia entre dos variables cualitativas (nominales), c) la distribución de las frecuencias en la tabla de contingencia debe indicar que menos del 5% de las casillas tengan frecuencias esperadas menores a 5. Si este porcentaje es mayor a 5% puede que los resultados de la prueba no sean válidos. La nota al respecto que aparece en SPSS advierte que existen irregularidades que afectan la muestra, ya sea un sesgo muestral, la fidelidad de los datos nos indica que el tamaño de la muestra puede ser muy pequeño. d) Cuando la tabla de contingencia es de “2X2” se tiene que utilizar la corrección de Yates (Ritchey, 2008). Estableciendo la regla de decisión estadística:

Hipótesis nula ( $H_0$ ):

A es independiente de B

Hipótesis investigación:

A no es independiente de B con un nivel de significancia de  $\alpha \leq 0.05$

De acuerdo con estos supuestos, se realizaron las siguientes pruebas en las poblaciones independientes que conforman la población total de egreso.

***Pruebas estadísticas de la población de egreso***

Relación de los factores de exclusión contrastados con el rendimiento académico de la licenciatura universitaria				
<b>Prueba</b>	<b>Población</b>	<b>Factor de exclusión</b>	<b>Factor de diferenciación</b>	<b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística se acepta la siguiente hipótesis</b>
<b>1</b>	Egreso total	Bachillerato de origen	Ninguno	El bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento constituye un factor de exclusión en la población de egreso
<b>2</b>	Egreso total	Sexo	Ninguno	El sexo de los alumnos constituye un factor de diferenciación respecto al rendimiento académico
<b>3</b>	Egreso total	Condición laboral	Ninguno	La condición laboral de los alumnos constituye un factor de diferenciación respecto rendimiento académico
<b>4</b>	Egreso total	Apoyo económico	Ninguno	El apoyo económico de los alumnos durante sus estudios no constituye un factor de diferenciación respecto al rendimiento académico
<b>5</b>	Hombres	Bachillerato de origen	Sexo	El bachillerato de origen ,de acuerdo con el tipo de sostenimiento, constituye un factor de exclusión en la población de egreso
<b>6</b>	Hombres	Apoyo económico	Sexo	El apoyo económico de los alumnos durante sus estudios constituye un factor de diferenciación respecto al rendimiento académico
<b>7</b>	Hombres	Condición laboral	Sexo	La condición laboral de los alumnos constituye un factor de diferenciación respecto rendimiento académico
<b>8</b>	Mujeres	Bachillerato de origen	Sexo	El bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento constituye un

---

				factor de exclusión en la población de egreso
<b>9</b>	Mujeres	Apoyo económico	Sexo	El apoyo económico de los alumnos durante sus estudios constituye un factor de diferenciación respecto al rendimiento académico
<b>10</b>	Mujeres	Condición laboral	Sexo	La condición laboral de los alumnos constituye un factor de diferenciación respecto rendimiento académico

---

### Prueba 1. Rendimiento académico y tipo de bachillerato

#### Objetivo de la investigación:

Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el bachillerato de origen de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.

#### Pregunta e hipótesis de investigación:

Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados?

Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados.

Las hipótesis estadísticas:

Hipótesis alternativa ( $H_1$ ): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas).

Hipótesis nula ( $H_0$ ): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).

Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 4= 9.1 a 10; y la variable bachillerato de origen, que es una variable en escala nominal en tres categorías de respuesta, donde 1= CCH/ENP UNAM, 2= Públicos y 3=privados.

De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es:  $\alpha = 0.000$ , se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.

**Interpretación:** A partir de los resultados de la prueba  $X^2$  se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un  $\alpha = 0.000$ .

Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que los alumnos que ingresaron a las licenciaturas universitarias provenientes de instituciones del sistema de bachilleratos de la UNAM (a pesar de representar una mayor proporción de los graduados) presentan un rendimiento académico menor, al concentrar su promedio de calificaciones entre los rangos de 7 y 9. Por otra parte, los alumnos provenientes de otros bachilleratos públicos que ingresan a la universidad por el mecanismo de concurso de selección, obtuvieron mejores calificaciones al momento del egreso, en un rango entre 8 y 10. Por último, los alumnos que ingresaron a la institución por el mecanismo de concurso de selección provenientes de bachilleratos particulares tuvieron un promedio de calificaciones más alto, concentrado en el rango entre 9 y 10. En este sentido, la relación estadísticamente significativa establecida entre ambas variables da cuenta de que los alumnos que cursaron el bachillerato en instituciones del sistema de Preparatorias de la UNAM, y el Colegio de Ciencias y Humanidades, presentan un menor rendimiento académico, convirtiéndose en un factor de diferenciación presente en la población de ingreso a la UNAM.



## Resultados

### Cuadro 1.

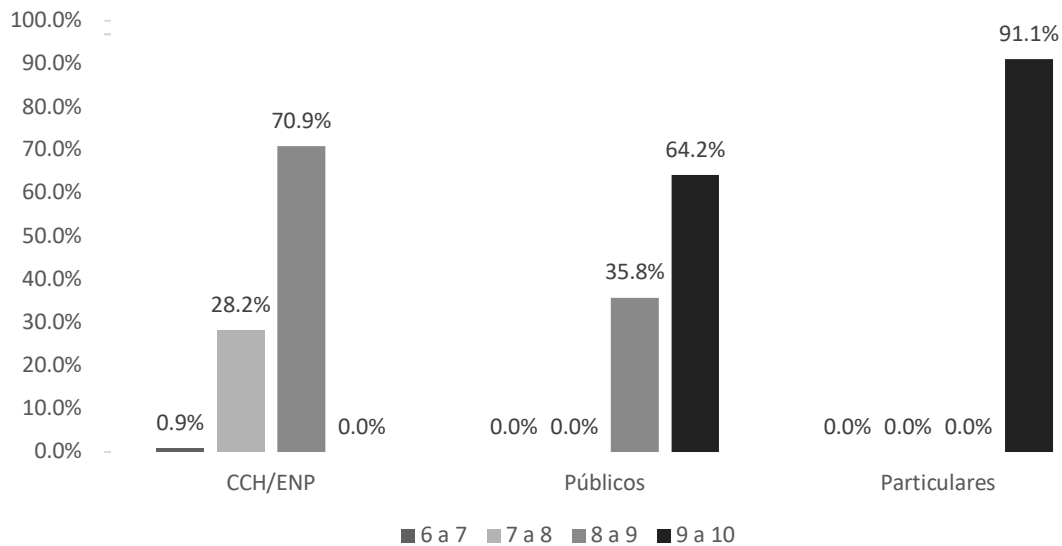
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.*

			Calificaciones					Total	Prueba Chi cuadrada Valor	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10			
Bachillerato de origen	EPN/CCH	Recuento	0	161	5067	12745	0	17973	20628.705 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	0.0%	0.9%	28.2%	70.9%	0.0%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	0	0	1694	3043	4737		
		Porcentaje	0.0%	0.0%	0.0%	35.8%	64.2%	100.0%		
	Privados	Recuento	243	0	0	0	2485	2728		
		Porcentaje	8.9%	0.0%	0.0%	0.0%	91.1%	100.0%		
Total		Recuento	243	161	5067	14439	5528	25438		
		Porcentaje	1.0%	0.6%	19.9%	56.8%	21.7%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17.27.

### Gráfica 1.

*Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.*



## Prueba 2. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el sexo de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo de los egresados? Hipótesis investigación: Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados. Las hipótesis estadísticas: Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= Hombre, 2= Mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La prueba realizada permite determinar la asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico entre hombres y mujeres egresados de las licenciaturas universitarias. Al observar los porcentajes arrojados por esta prueba es posible establecer que las mujeres tienden a presentar la misma distribución de calificaciones que los hombres. Se identificaron diferencias en los rangos entre 6 y 7 donde se presenta una mayor presencia, en tanto que los hombres tienen mayor incidencia en los rangos entre 8 y 10. Resulta importante señalar que las diferencias que fueron más representativas en la población de ingreso se desdibujan en la población de egreso. Como resultado del tránsito de los alumnos en las licenciaturas de la UNAM, los hombres que contaban con menor rendimiento académico del ciclo previo, al egresar de la licenciatura presentan calificaciones iguales e incluso superiores.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 2.

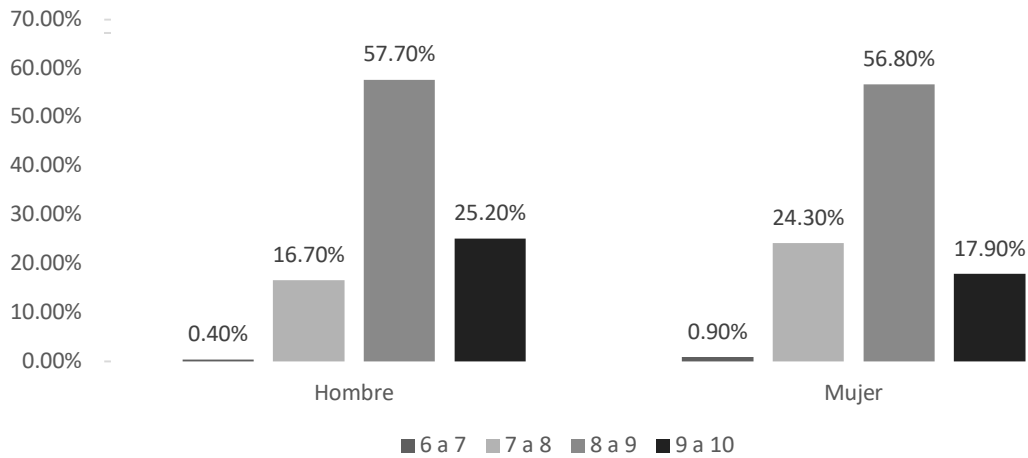
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el sexo.*

						Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Sexo	Calificaciones	<b>6 a 7</b>	<b>7 a 8</b>	<b>8 a 9</b>	<b>9 a 10</b>		354.747 <sup>a</sup>	0.000
Hombre	Recuento	103	2722	6358	2001	11184		
	Porcentaje	0.90%	24.30%	56.80%	17.90%	100.00%		
Mujer	Recuento	58	2345	8081	3527	14011		
	Porcentaje	0.40%	16.70%	57.70%	25.20%	100.00%		
Total	Recuento	161	5067	14439	5528	25195		
	Porcentaje	0.60%	20.10%	57.30%	21.90%	100.00%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 71.47.

### Gráfica 2.

*Relación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.*



### Prueba 3. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La asociación estadísticamente significativa entre las variables, permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 3.

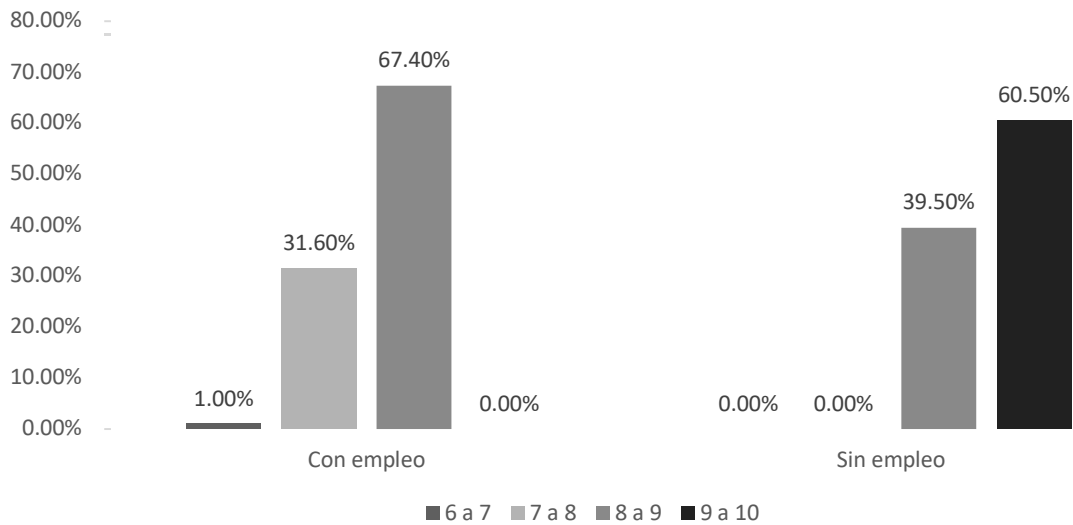
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral.*

Condición laboral alumno	Calificaciones	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Con empleo	Recuento	161	5067	10831	0	16059	13485.129 <sup>a</sup>	0.000
	Porcentaje	1.00%	31.60%	67.40%	0.00%	100.00%		
Sin empleo	Recuento	0	0	3608	5528	9136		
	Porcentaje	0.00%	0.00%	39.50%	60.50%	100.00%		
	Recuento	161	5067	14439	5528	25195		
	Porcentaje	0	0	1	0	100.00%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 58.38.

### Gráfica 3.

*Relación entre el de rendimiento académico y la condición laboral.*



#### Prueba 4. Rendimiento académico y apoyo económico durante los estudios del alumno

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo de los egresados?</p> <p><b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable fuente de apoyo económico durante los estudios, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= algún familiar, 2= el propio alumno.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la fuente de apoyo económico durante los estudios.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y la fuente de apoyo económico durante los estudios, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Aquellos alumnos que durante sus estudios se sostuvieron económicamente a sí mismos presentan un promedio de calificaciones significativamente más alta que aquellos que recibieron apoyo económico de sus familias.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 4.

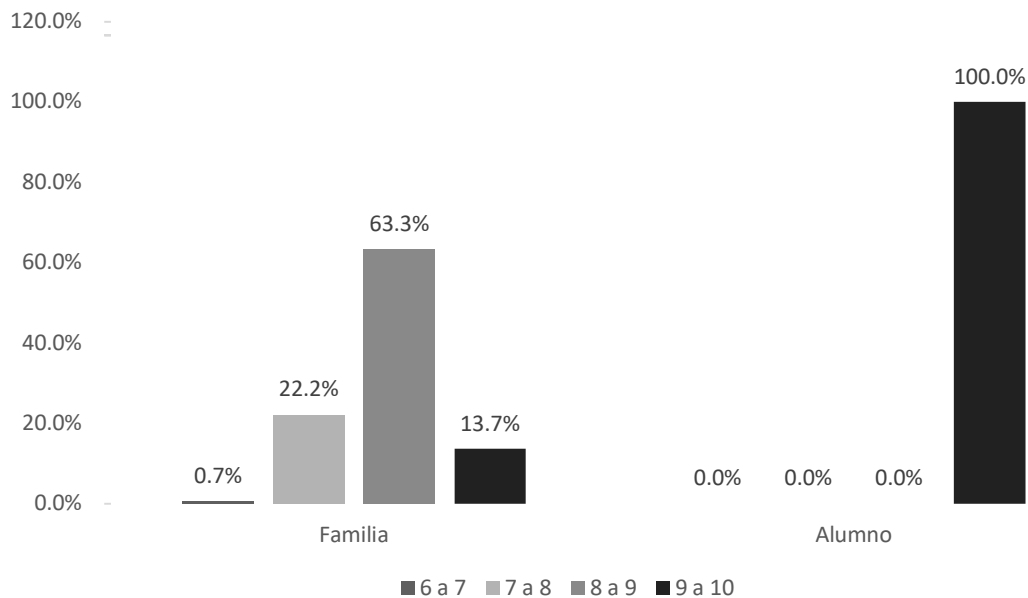
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*

Apoyo económico	Calificaciones	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	Total	Prueba Chi-cuadrado	
							Valor	Significación asintótica (bilateral)
Familia	Recuento	161	5067	14439	3129	22796	354.747 <sup>a</sup>	0.000
	Porcentaje	0.70%	22.20%	63.30%	13.70%	100.00%		
Alumno	Recuento	0	0	0	2399	2399		
	Porcentaje	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%		
Total	Recuento	161	5067	14439	5528	25195		
	Porcentaje	0.60%	20.10%	57.30%	21.90%	100.00%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 71.47.

### Gráfica 4.

*Relación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*



Los resultados arrojados por las pruebas estadísticas para la población total de egreso se complementaron con base en un análisis a partir de la conformación de poblaciones independientes de hombres y mujeres. En ambas poblaciones se replicaron dos pruebas estadísticas para contar con un análisis más detallado de los factores de diferenciación y sus efectos en el rendimiento académico. Las pruebas que se llevaron a cabo para estas poblaciones fueron:

- a) Bachillerato de origen y rendimiento académico
- b) Fuente de apoyo económico durante los estudios y rendimiento académico.



*Pruebas estadísticas para población masculina*

**Prueba 5. Rendimiento académico y tipo de bachillerato**

<p><b>Objetivo de investigación:</b>          Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el origen del bachillerato de los egresados de sexo masculino al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b>          Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo masculino?  <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo masculino.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b>          Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo masculino no son independientes (A y B están relacionadas).          Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo masculino de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).  <b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable bachillerato de origen, donde 1= CCH/ENP UNAM, 2= Públicos y 3=privados.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b>          Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.</p> <p><b>Interpretación:</b>          A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un <math>\alpha = 0.000</math>.          Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que los alumnos hombres que ingresaron a las licenciaturas universitarias provenientes de instituciones pertenecientes a bachilleratos de la UNAM tienen un promedio de calificaciones menor que los alumnos de otras instituciones en un rango de respuesta entre 7 y 9. En tanto que los alumnos de bachilleratos públicos no pertenecientes al sistema de la UNAM, presentan un rango de calificaciones mayor entre 8 y 10, con una mayor probabilidad de ubicarse entre 8 y 9. Y por último, los alumnos de instituciones particulares presentan las mejores calificaciones al momento del egreso, en un rango entre 9 y 10. En este sentido, la relación estadísticamente significativa establecida entre ambas variables da cuenta de que los alumnos que cursaron el bachillerato en instituciones públicas no pertenecientes a la UNAM y en cambio a particulares tienden a registrar un promedio de calificaciones mayor.</p>
--	--

## Resultados

### Cuadro 5.

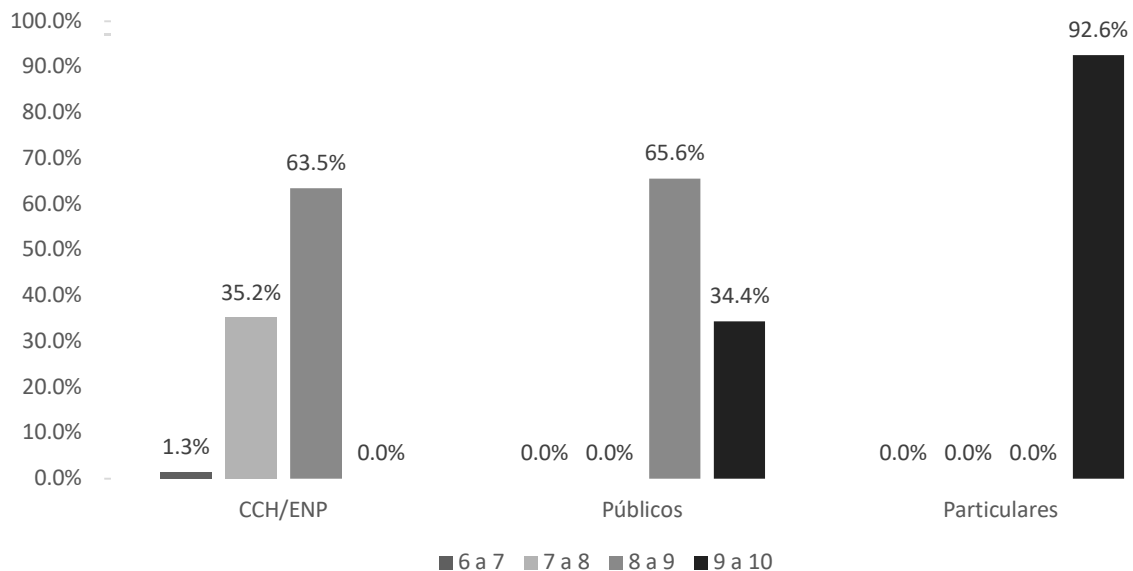
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados de sexo masculino del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.*

			Calificaciones					Total	Prueba chi cuadrada	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Egreso Hombres										
Bachillerato de origen	EPN/CCH	Recuento	0	103	2722	4914	0	7739	8851.319 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	0.0%	1.3%	35.2%	63.5%	0.0%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	0	0	1444	757	2201		
		Porcentaje	0.0%	0.0%	0.0%	65.6%	34.4%	100.0%		
	Privados	Recuento	99	0	0	0	1244	1343		
		Porcentaje	7.4%	0.0%	0.0%	0.0%	92.6%	100.0%		
Total		Recuento	99	103	2722	6358	2001	11283		
		Porcentaje	0.9%	0.9%	24.1%	56.4%	17.7%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11.78.

### Gráfica 5

*Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.*



## Prueba 6. Rendimiento académico y apoyo económico durante los estudios del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la fuente de apoyo económico de los alumnos de sexo masculino al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico de los alumnos de sexo masculino? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados de sexo masculino.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable fuente de apoyo económico durante los estudios, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= algún familiar, 2= el propio alumno.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la fuente de apoyo económico durante los estudios.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y la fuente de apoyo económico durante los estudios, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Aquellos alumnos de sexo masculino que durante sus estudios se sostuvieron económicamente a sí mismos presentan un promedio de calificaciones significativamente más alta que aquellos que recibieron apoyo económico de sus familias.</p>
--	--

## Resultados

### Cuadro 6.

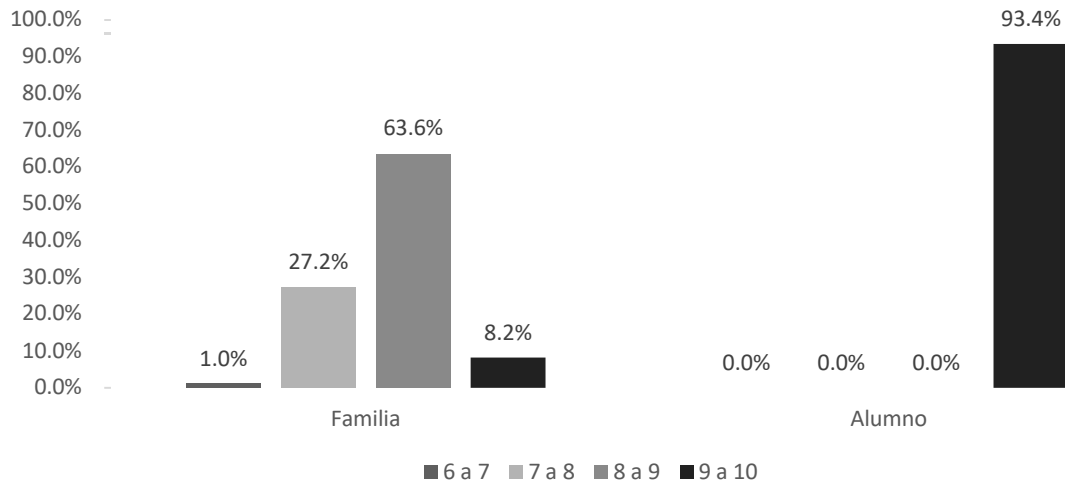
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*

			Calificaciones					Total	Prueba Chi cuadrada	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Apoyo económico	Familia	Recuento	0	103	2722	6358	819	10002	6413.070 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	0.0%	1.0%	27.2%	63.6%	8.2%	100.0%		
	Alumno	Recuento	83	0	0	0	1182	1265		
		Porcentaje	6.6%	0.0%	0.0%	0.0%	93.4%	100.0%		
Total		Recuento	83	103	2722	6358	2001	11267		
		Porcentaje	0.7%	0.9%	24.2%	56.4%	17.8%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9.32.

### Gráfica 6.

*Relación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*



### Prueba 7. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados?</p> <p><b>Hipótesis de investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La asociación estadísticamente significativa entre las variables permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo. Los alumnos que trabajan tienen una tendencia a tener un promedio entre 8 y 9, comparada con una tendencia para los que no trabajan entre 8 y 10.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 7.

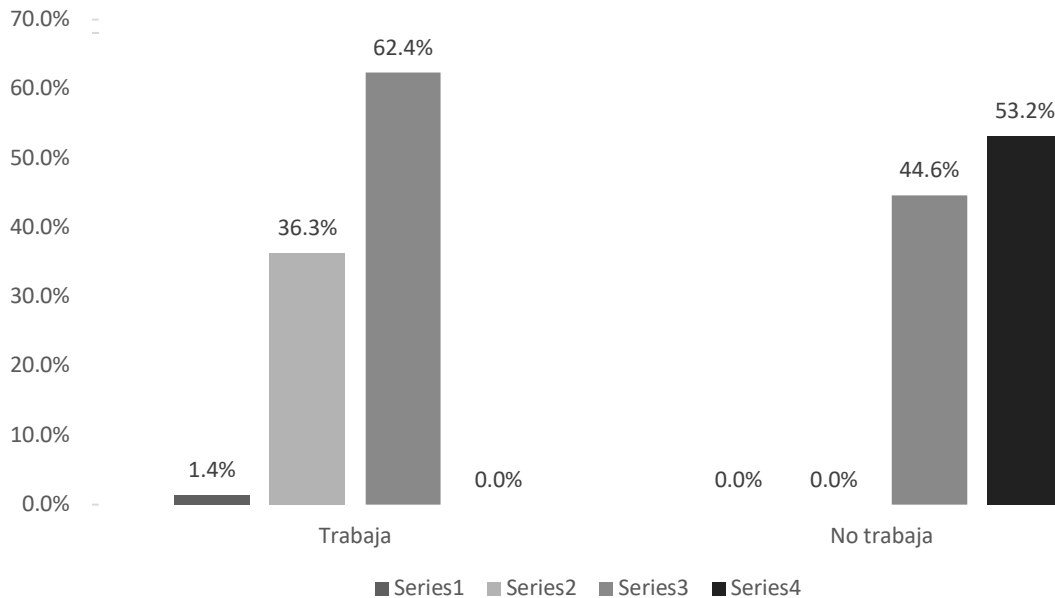
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral.*

			Calificaciones					Total	Prueba Chi cuadrada	Significación asintótica (bilateral)
			.00	1.00	2.00	3.00	4.00		Valor	
Hombres			.00	1.00	2.00	3.00	4.00	Total	5712.145 <sup>a</sup>	0.000
Condición laboral	Trabaja	Recuento	0	103	2722	4679	0	7504		
		Porcentaje	0.0%	1.4%	36.3%	62.4%	0.0%	100.0%		
	No trabaja	Recuento	83	0	0	1679	2001	3763		
		Porcentaje	2.2%	0.0%	0.0%	44.6%	53.2%	100.0%		
Total		Recuento	83	103	2722	6358	2001	11267		
		Porcentaje	0.7%	0.9%	24.2%	56.4%	17.8%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 27.72.

### Gráfica 7.

*Relación entre el rendimiento académico y la condición laboral.*



## Pruebas estadísticas para la población femenina

### Prueba 8. Rendimiento académico y tipo de bachillerato

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el bachillerato de origen de las egresadas al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo femenino?</p> <p><b>Hipótesis de investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de sexo femenino.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable bachillerato de origen, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= CCH/ENP UNAM, 2= Públicos y 3=privados.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que las mujeres que ingresaron a las licenciaturas universitarias provenientes de instituciones pertenecientes a los bachilleratos de la UNAM tienen un rango de calificaciones entre 7 y 9 con una mayor probabilidad de encontrarse en el rango entre 8 y 9. Por otra parte, las mujeres que provienen del resto de bachilleratos públicos tuvieron un rango de calificaciones mayoritariamente en el rango entre 9 y 10, al igual que las mujeres de instituciones particulares.</p>
---	--

## Resultados

### Cuadro 8.

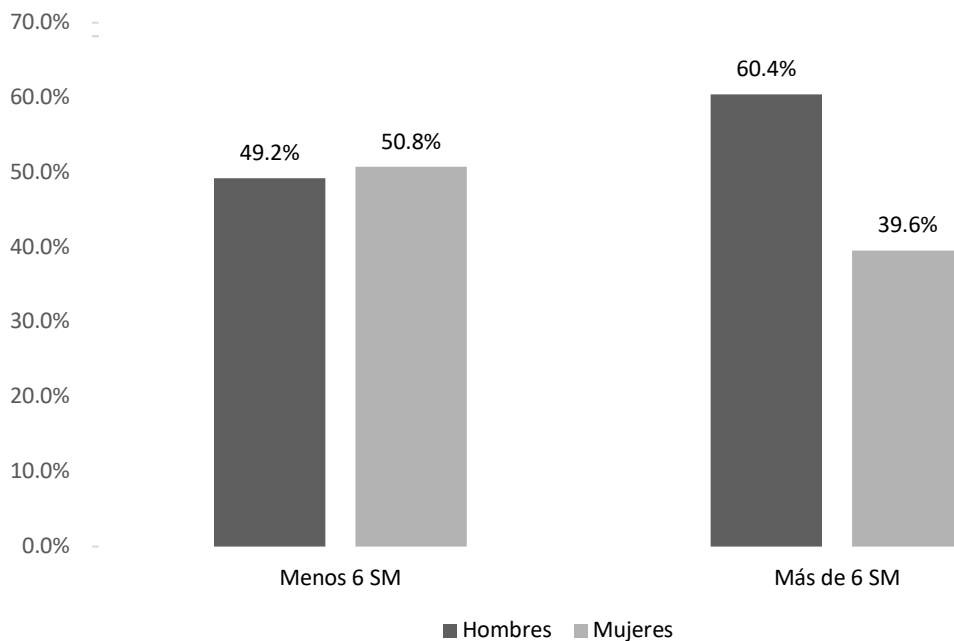
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.*

Egreso Mujeres			Calificaciones					Total	Prueba Chi cuadrada	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Bachillerato de origen	EPN/CCH	Recuento	0	58	2345	7831	0	10234	13912.540 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	0.0%	0.6%	22.9%	76.5%	0.0%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	0	0	250	2286	2536		
		Porcentaje	0.0%	0.0%	0.0%	9.9%	90.1%	100.0%		
	Privados	Recuento	144	0	0	0	1241	1385		
		Porcentaje	10.4%	0.0%	0.0%	0.0%	89.6%	100.0%		
Total		Recuento	144	58	2345	8081	3527	14155		
		Porcentaje	1.0%	0.4%	16.6%	57.1%	24.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.68.

### Gráfica 8

*Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.*





### Prueba 9. Rendimiento académico y apoyo económico durante los estudios del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico de los egresados de sexo femenino?</p> <p><b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados de sexo femenino.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable fuente de apoyo económico durante los estudios, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= algún familiar, 2= el propio alumno.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la fuente de apoyo económico durante los estudios.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y la fuente de apoyo económico durante los estudios, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Aquellos alumnos que durante sus estudios se sostuvieron económicamente a sí mismos presentan un promedio de calificaciones significativamente más alta que aquellos que recibieron apoyo económico de sus familias. Esta tendencia es similar para la población de hombres y mujeres.</p>
---	---

## Resultados

### Cuadro 9.

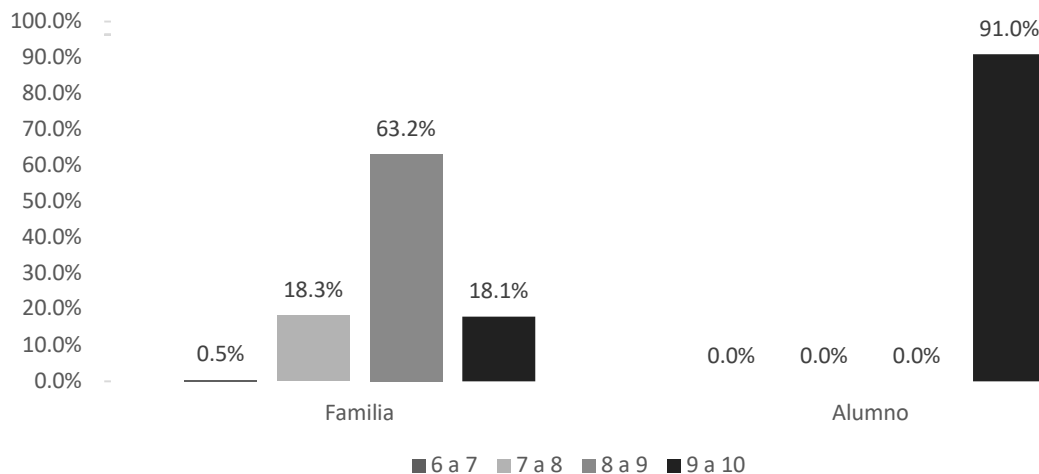
*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*

Apoyo económico			Calificaciones					Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Familia	Recuento	0	58	2345	8081	2310	12794	4832.879 <sup>a</sup>	0.000	
	Porcentaje	0.0%	0.5%	18.3%	63.2%	18.1%	100.0%			
Alumno	Recuento	121	0	0	0	1217	1338			
	Porcentaje	9.0%	0.0%	0.0%	0.0%	91.0%	100.0%			
Total		Recuento	121	58	2345	8081	3527	14132		
		Porcentaje	0.9%	0.4%	16.6%	57.2%	25.0%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.49.

### Gráfica 9.

*Relación entre el rendimiento académico y la fuente de apoyo económico durante los estudios.*



### Prueba 10. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> Pregunta: ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados?</p> <p><b>Hipótesis de investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a cuatro categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.0 a, 2= 7.1 a 8.0, 3= 8.1 a 9, y 10, y 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p>De acuerdo con la regla de la prueba estadística: Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La asociación estadísticamente significativa entre las variables permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo.</p>
---	--

## Resultados

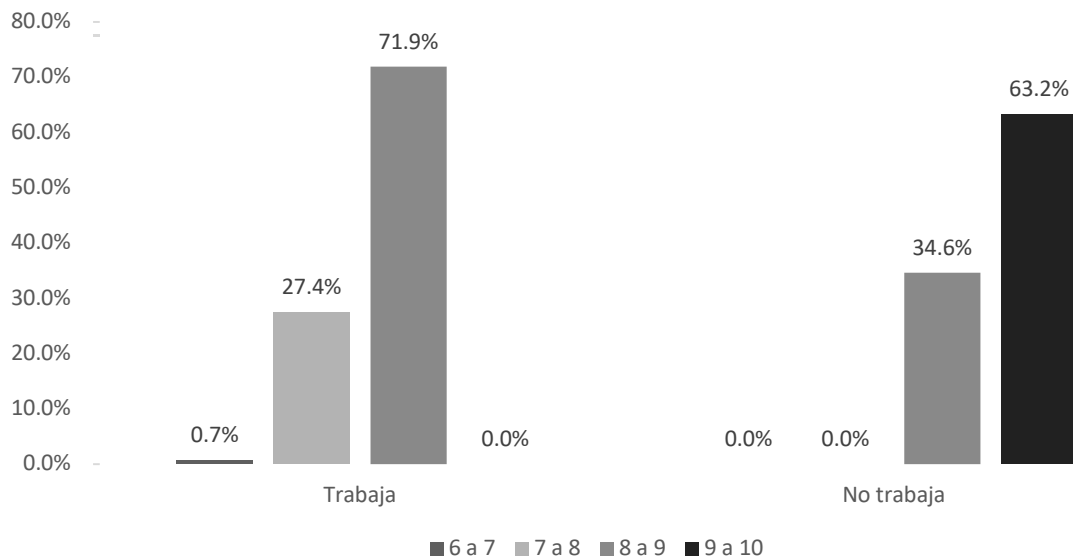
### Cuadro 10.

*Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral*

			Calificaciones					Total	Prueba Chi cuadrada	Significación asintótica (bilateral)
			S/I	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Mujeres	Trabaja	Recuento	0	58	2345	6152	0	8555	7984.903 <sup>a</sup>	0.000
		%	0.0%	0.7%	27.4%	71.9%	0.0%	100.0%		
	No trabaja	Recuento	121	0	0	1929	3527	5577		
		%	2.2%	0.0%	0.0%	34.6%	63.2%	100.0%		
Total		Recuento	121	58	2345	8081	3527	14132		
		%	0.9%	0.4%	16.6%	57.2%	25.0%	100.0%		

### Gráfica 10

*Relación entre el rendimiento académico y la condición laboral.*



### ***Caracterización del alumno de egreso***

El análisis de la población escolar universitaria durante el ciclo escolar 2018-2019 permite conocer el efecto de los factores de diferenciación considerados en el tránsito de los estudiantes por la institución, así se pueden determinar algunas formas de participación diferenciadas y resultado del proceso educativo de la licenciatura en la UNAM.

La tasa de egreso de la universidad es de 52.3%, menor que la tasa promedio nacional de 67.21%. El egreso para los hombres es de 48.1%, en tanto que para las mujeres es de 56.2%. Estos datos dan cuenta de una trayectoria académica diferenciada; en primer lugar, por sexo como muestra el análisis de la población escolar que ingresa a la institución, por lo cual, se llevó a cabo un análisis de la población que egresa con base en los siguientes factores: sexo, bachillerato de origen, promedio de calificaciones durante la licenciatura, sostén económico durante los estudios, condición laboral de estudiante, ingresos mensuales del estudiante, edad de egreso y estado civil.

La determinación de la relación estadísticamente significativa entre estos factores permitirá establecer la conformación de las rutas de exclusión en esta población a partir de la determinación de sus efectos acumulativos. El promedio de calificaciones constituye el referente de resultado del proceso educativo de la licenciatura universitaria integrada a la encuesta de egreso. Para este análisis se conformaron cuatro bases de datos, una general de los alumnos de egreso de la institución y tres correspondientes a cada área de conocimiento, de contaduría y administración, ciencias y filosofía y letras. Las pruebas estadísticas se realizaron en cada base de datos y los resultados se compararon para integrar los resultados que se presentan a continuación.

Como punto de partida, el análisis de la población de egresados de la institución permite perfilar un alumno promedio con las siguientes características: se trata de una mujer de 24 años, que ingresó a la institución por pase reglamentado —por lo que su bachillerato de origen fue un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades— con un promedio de calificaciones de la licenciatura entre 8.1 y 9.0, soltera, con empleo, percibe un ingreso entre 2 y 4 salarios mínimos, y cuya familia le ayudó económicamente durante sus estudios.

La relación que existe entre sexo y rendimiento académico en la población que egresa resultó menos significativa, así, la diferencia del promedio de calificaciones entre ambos sexos es menor. Al analizar la relación entre el apoyo económico de los alumnos durante los estudios y contrastar el rendimiento académico, se pudo determinar que los alumnos de ambos sexos que recibieron apoyo de sus familias para completar sus estudios pudieron lograr un mejor rendimiento académico. Las mayores diferencias en el promedio de calificaciones se identificaron en relación con la situación laboral al momento del egreso, los alumnos con empleo tuvieron un rango de calificaciones entre 7 y 8.5, comparado con los alumnos sin empleo cuyo promedio se ubicó entre 8 y 9.5. Por otro lado, los alumnos que durante sus estudios tuvieron sostenimiento económico de terceros tuvieron un mejor promedio de calificaciones.

Un factor de diferenciación presente en la población de egreso es el bachillerato de origen; la relación con el promedio de calificaciones durante la licenciatura muestra que los alumnos que terminaron el ciclo previo en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades tuvieron un promedio en un rango entre 7 y 8, comparado con un promedio entre 8 y 9.5 de los alumnos que ingresaron por concurso de selección, entre los cuales, los alumnos que cursaron el ciclo previo en un plantel particular tuvieron un promedio de calificaciones mayor entre 9 y 10. Este factor de diferenciación se profundiza al considerar el sexo, de manera que los hombres que provienen de un bachillerato particular tienen un promedio entre nueve y diez en tanto que las mujeres provenientes del mismo tipo de bachillerato tienen promedio de calificaciones menor, ubicado en un rango con mayor diversidad entre 8 y 10.









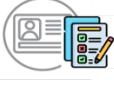





No obstante, el sexo como factor de diferenciación en la población que egresa de la institución en relación con el rendimiento académico tuvo menor peso. Al comparar el promedio de ingresos mensuales entre hombres y mujeres se encontró que las mujeres tienen un menor ingreso que los hombres. En este sentido, el factor de diferenciación como resultado de la diferencia de sexo se redujo al considerar el proceso educativo, en tanto que sigue siendo estadísticamente significativo al considerar las condiciones de incorporación al mercado laboral.

### *La población de egreso por área de conocimiento*

El análisis de las frecuencias de las variables seleccionadas permite realizar una descripción de la población de cada área de conocimiento. Así las variables de sexo, mecanismo de ingreso a la institución, promedio de calificaciones, apoyo durante los estudios, condición laboral del alumno, edad de egreso, estado civil e ingreso del alumno al momento del egreso, permite caracterizar a los alumnos que egresan de las licenciaturas universitarias.

**Tabla 10**

*Factores de diferenciación por área de conocimiento*

								
			8.1-9.0	Familia	Tiene empleo	24	Soltera	2-4 salarios mínimos
			8.1-9.0	Familia	Tiene empleo	23-24	Soltero o soltera	2-4 salarios mínimos
			8.1-9.0	Familia o pareja	Tiene empleo	24-25	Casada	2-6 salarios mínimos
			8.6-9.0	Familia	Tiene empleo	25-26	Soltera	2-4 salarios mínimos

A continuación, se desglosan las siguientes características:

- El número de egresados en la facultad de ciencias es igual para hombres y mujeres.
- El promedio de calificaciones es mayor para la facultad de filosofía y letras.
- El promedio de edad de los egresados de la facultad de filosofía y letras es mayor y de la facultad de ciencias es menor.
- El ingreso mensual de los egresados de la facultad de contaduría y administración es mayor que la de los egresados de las otras facultades comparadas.
- El alumno promedio que egresa de la facultad de contaduría está casada a diferencia de las otras facultades donde son solteros.
- En promedio las familias apoyan económicamente a los alumnos durante su trayectoria académica.













- Al momento de su egreso la mayoría de los alumnos tienen algún tipo de empleo.

El análisis estadístico de los factores de diferenciación en cada área de conocimiento permitió integrar los principales resultados en la tabla 11. Los factores de diferenciación contrastados con el rendimiento académico y los resultados de la población total de ingreso a la institución ofrecen un panorama general de los efectos de exclusión en las poblaciones analizadas, cuyos resultados particulares se incluyen en el Anexo II.

La primera columna de la tabla 11, que refiere al mecanismo de ingreso a la institución, indica que los alumnos que ingresaron por concurso de selección mantienen un mejor promedio de calificaciones en todas las áreas de conocimiento.

**Tabla 11**

*Factores de diferenciación y áreas de conocimiento*

				
				
	Los alumnos de concurso de selección tienen mejor promedio de calificaciones	La diferencia de calificaciones entre hombres y mujeres es menor en el egreso	Los alumnos con empleo cuando egresan tienen mejor promedio de calificaciones	Los hombres tienen un ingreso mensual mayor que las mujeres
 Ciencias	Los alumnos de concurso de selección tienen mejor promedio de calificaciones	El promedio de calificaciones es igual hombres y mujeres	Los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor.	El promedio de ingreso mensual de los hombres es igual al de las mujeres
 Cont. Y Adm	Los alumnos de concurso de selección tienen mejor promedio de calificaciones	El promedio de calificaciones es similar entre hombres y mujeres	Los alumnos con empleo cuando egresan tienen un promedio de calificaciones mayor	Los hombres tienen un ingreso mensual ligeramente superior al de las mujeres
 Facultad de Filosofía y Letras	Los alumnos de concurso de selección tienen mejor promedio de calificaciones	El promedio de calificaciones es muy similar entre hombres y mujeres	Los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor.	El promedio de ingreso mensual de los hombres es igual al de las mujeres

Por otra parte, la información que integra la tabla 11 indica que en la población de egreso la diferencia en el promedio de calificaciones tiende a igualarse entre hombres y mujeres, y en el caso de la facultad de ciencias, el promedio de calificaciones de los alumnos que egresan es mayor que el de los alumnos de las otras facultades analizadas.



El factor de diferenciación resultado de la relación entre sexo y promedio de ingreso mensual identificado en la población general que señala un mejor ingreso para los hombres fue menor en las áreas de conocimiento analizadas. Al respecto, este factor de diferenciación fue mayor para la facultad de contaduría y administración, donde los hombres tienen un promedio de ingreso mensual ligeramente mayor que las mujeres. Sin embargo, para las facultades de ciencias y filosofía y letras, el ingreso mensual de los hombres fue similar al de las mujeres.

### ***Rutas de exclusión en población de egreso***

Las pruebas realizadas para las poblaciones independientes de hombres y mujeres permitieron precisar la representación de las exclusiones presentes en estos grupos. Se determinaron tres áreas básicas de diferenciación, en primer lugar en relación con el bachillerato de origen, a continuación por el apoyo económico recibido durante los estudios, y por último la condición laboral del alumno. La comparación de las características que presentan estas tres poblaciones indica lo siguiente:

#### a) Bachillerato de origen

Los resultados de las pruebas para las poblaciones independientes permiten afirmar que las mujeres que provienen de los bachilleratos de la UNAM y otros bachilleratos públicos presentan mejores calificaciones en el egreso de las licenciaturas. Es clara la tendencia que indica que las mujeres de los bachilleratos universitarios tienden a ubicarse en un promedio de calificaciones entre 8 y 9, en tanto que los hombres de los mismos bachilleratos se ubican en un rango entre 7 y 9. Por otra parte, en lo que respecta a los alumnos provenientes de los bachilleratos públicos no universitarios, las mujeres tienden a ubicarse en un promedio de calificaciones entre 9 y 10, mientras que los hombres se concentran mayoritariamente entre 8 y 9.

Estos datos apuntan a determinar que el grupo más vulnerable en la población universitaria está constituido por los hombres que provienen de los bachilleratos universitarios.

Este hallazgo es consistente con los datos reportados por el estudio de Varsik y Gorochovski (2023) realizado desde la perspectiva teórica de la interseccionalidad y un modelo de análisis que contempló la combinación de tres factores de diferenciación pertinentes a cada contexto. Este estudio identificó que dentro de los países miembros de esta organización existe una

menor representación en la educación superior de los hombres pertenecientes a familias con menores recursos y su rendimiento académico es menor.

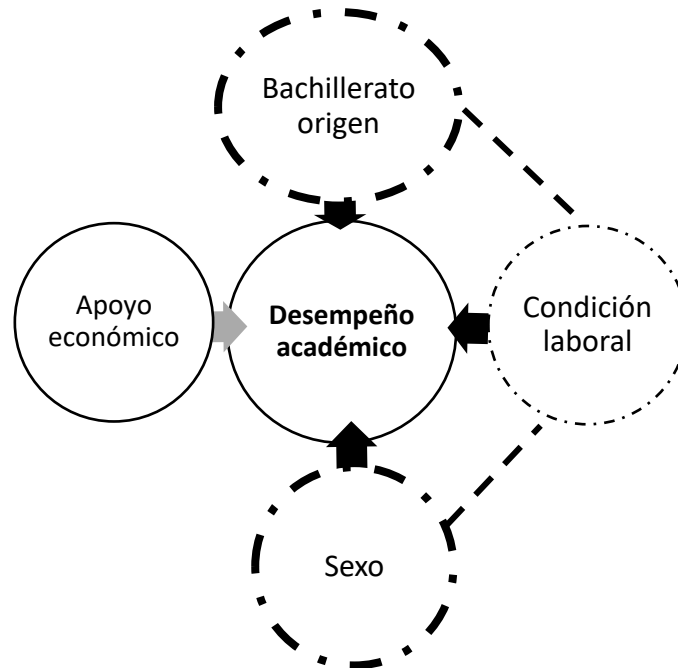
b) Apoyo económico durante los estudios

El análisis estadístico indica que los alumnos que recibieron apoyo económico de sus familias, en comparación con los alumnos que se sostuvieron económicamente solos, tienen menores calificaciones. A pesar de que estos alumnos son una proporción muy reducida de la población total, al comparar la población de hombres y mujeres se estableció en forma estadísticamente significativa que las mujeres que cuentan con el apoyo de su familia durante los estudios tienen un rango mayor de calificaciones que sus contrapartes varones.

c) Condición laboral del alumno

La asociación entre la condición laboral de los alumnos y su desempeño académico es clara. Los alumnos que no cuentan con empleo tienen un mejor promedio de calificaciones que aquellos que trabajan. Por otra parte, fue posible determinar que la distribución del promedio de calificaciones para las poblaciones de hombres y mujeres es muy similar, no obstante, es clara una tendencia de las mujeres hacia rangos más altos de calificaciones.

El análisis de las formas de exclusión representadas por las variables seleccionadas y su asociación con el rendimiento académico de los egresados permite identificar una ruta de exclusión conformada por el bachillerato de origen, la condición laboral de los alumnos y el sexo. La siguiente figura señala así, la ruta de exclusión que se perfila como resultado del análisis.

**Figura 62***Ruta de exclusión en la población de egreso*

La asociación estadísticamente significativa identificada entre las variables analizadas da cuenta que la población con mayor vulnerabilidad son los hombres que ingresaron a la institución por el mecanismo de pase reglamentado que cuentan con empleo. Por otra parte, para los hombres que cuentan con el apoyo económico de sus familias, el rendimiento académico tiene una tendencia a ser menor en comparación con las mujeres en la misma condición; con lo cual se confirma una ruta de exclusión en la cual los hombres presentan mayor vulnerabilidad al tomar como referente el rendimiento académico. La representación de la población masculina en el total de egreso puede considerarse una expresión de esta problemática; en el ciclo escolar estudiado el egreso de hombres fue de 11,283 comparado con una población femenina de 14,156.

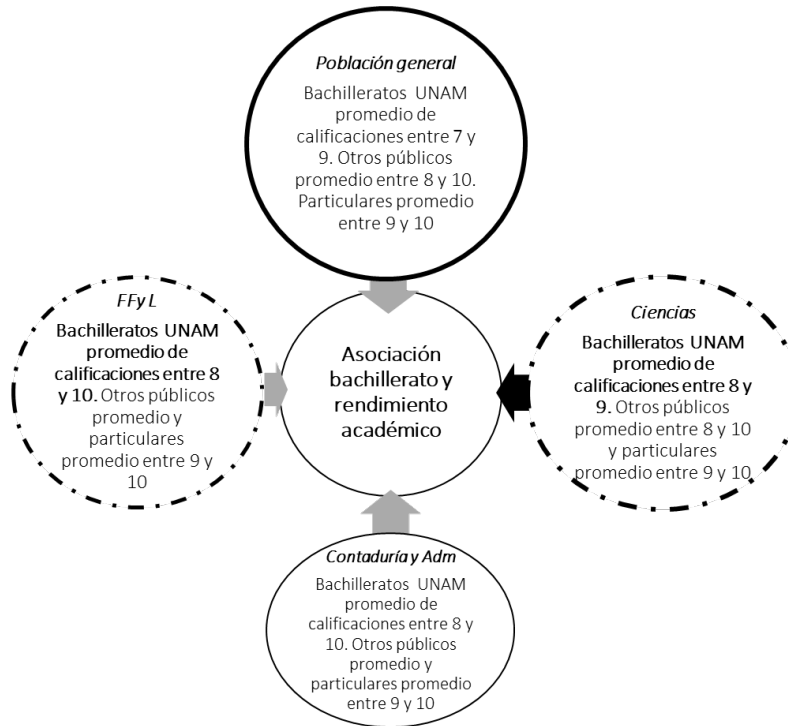
### ***Integración de resultados por área de conocimiento***

El análisis realizado que determinó la relación estadística entre las variables seleccionadas permitió identificar los factores de exclusión y establecer una ruta de exclusión general. El análisis que se replicó en cada una de las áreas de conocimiento permitió a su vez la

identificación de diferencias respecto a la caracterización de la población general, las pruebas estadísticas y sus resultados se integraron en el Anexo II. A continuación, se señalan las principales formas en que la población de las facultades analizadas presenta diferencias respecto a cada uno de los factores de exclusión.

### Figura 63

Factor de diferenciación: bachillerato de origen



#### a) Bachillerato de origen y rendimiento académico

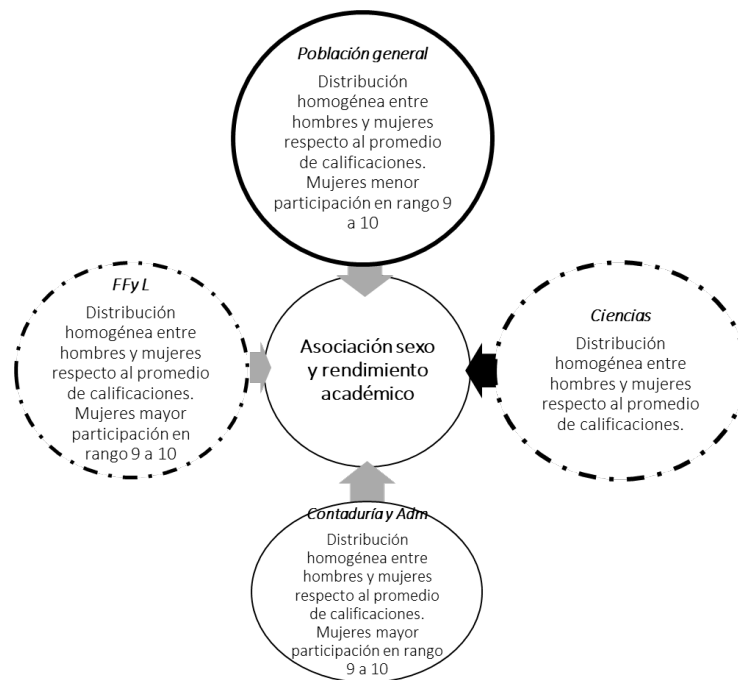
La relación estadísticamente significativa identificada entre estas variables permitió determinar algunas diferencias con respecto a la población general. Los alumnos de las facultades de Ciencias, así como los de Filosofía y Letras que cursaron el bachillerato en las instituciones pertenecientes a la UNAM, cuentan con un promedio mayor al de la población general, el resultado de estas pruebas puede consultarse en el Anexo I. En este sentido, su promedio de calificaciones está en un rango entre 8 y 10, a diferencia de la población general cuyos promedios se ubican entre 7 y 9.

### b) Relación entre sexo y rendimiento académico

La relación estadísticamente significativa determinada entre las variables permite establecer la expresión de los factores de exclusión entre la población de las facultades analizadas. Es posible identificar que las poblaciones que presentan una mayor diferenciación respecto a la población general son aquellas provenientes de las facultades de Ciencias, así como de la facultad de Filosofía y letras, los resultados de estas pruebas pueden consultarse en el Anexo I. La figura que se presenta a continuación muestra que la población de ambas facultades presenta una distribución homogénea entre el rendimiento académico de hombres y mujeres. Este factor de diferenciación parece no ser un factor de exclusión educativa en estas poblaciones.

#### Figura 64

Factor de diferenciación: sexo



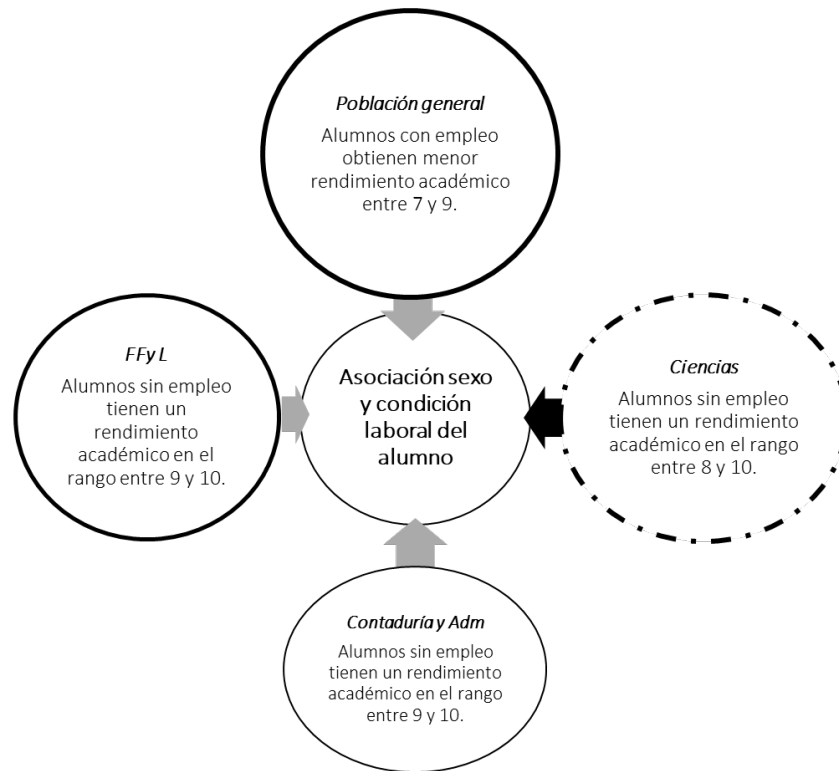
### c) Rendimiento académico y condición laboral del alumno

La relación estadísticamente significativa determinada entre ambas variables en su expresión sobre las facultades analizadas, sugiere que los alumnos de la facultad de Ciencias que no cuentan con empleo tienen un rango de calificaciones mayor que los de otras facultades, ubicándose en un rango entre 8 y 9, en tanto que los alumnos sin empleo tienen un

rendimiento menor con una mayor proporción de alumnos en un rango entre 8 y 9; los resultados de estas pruebas pueden consultarse en el Anexo I.

### Figura 65

Factor de diferenciación: condición laboral alumno



El análisis de los factores de exclusión así como su efecto de diferenciación sobre la población de egreso de las facultades seleccionadas da cuenta de que en la facultad de Ciencias y en la facultad de Filosofía y letras el sexo tiene un menor efecto de diferenciación. En tanto que, para la población de la Facultad de Ciencias y la Facultad de Filosofía y letras los factores de exclusión seleccionados —es decir el bachillerato de origen, la condición laboral del alumno, y el sexo— tienen un peso menor. Este resultado permite afirmar que los grupos sociales diferenciados por sexo y bachillerato de origen presentan una participación en condiciones de mayor igualdad.

## **Discusión de Resultados**

El análisis presentado es el resultado de la comparación entre la población de ingreso y egreso en el ciclo escolar 2018 y 2019 y da cuenta de las exclusiones educativas presentes en la población escolar de la UNAM. La comparación realizada permite destacar que al concluir su trayectoria académica, resultado del proceso educativo de la licenciatura universitaria en la UNAM, la población de egreso tiene mayor homogeneidad en los atributos explorados. Los factores de diferenciación tales como sexo, ingreso familiar, bachillerato de origen y condición laboral, al ser contrastados con el indicador de rendimiento académico de la población de egreso, dan cuenta de un menor peso de los factores de diferenciación. No obstante, la configuración de los factores identificados integra una visión compleja de las formas de exclusión presentes en la población universitaria durante su trayectoria en las licenciaturas universitarias.

A pesar de que falta la información sobre los grupos particularmente vulnerables —como las personas con discapacidad o hablantes de alguna lengua indígena, así como la información sobre la localidad de procedencia de los estudiantes— la información disponible permite establecer formas de participación diferenciada que relacionan los factores analizados con el promedio de calificaciones como expresión del proceso educativo. Este análisis permitió integrar los factores de exclusión en forma integral y sumar formas de participación diferenciada como sexo, ingreso familiar, y rendimiento académico, antes expresadas en las rutas de exclusión identificadas. Esta aproximación —consistente con una visión de la interseccionalidad propuesta por autores como Crenshaw, Collins, McCall, Choo y Ferree— apoya este paradigma teórico explicativo, permitiendo así un análisis de mayor complejidad que supera una visión centrada en el análisis de estos factores de diferenciación y sus efectos en forma independiente.

La combinación de los factores de diferenciación en el análisis realizado aporta un panorama en el cual estas formas tienen efectos acumulativos, resultado de la combinación de factores. El análisis completo permite identificar las maneras integradas que adquieren las formas de participación diferenciadas en el contexto específico de la población escolar de la UNAM.

Uno de los factores de diferenciación que tuvo mayor peso en la población universitaria fue la diferencia por sexo. Se destaca que la participación de mujeres en la matrícula universitaria

muestra un crecimiento constante en los últimos años. Sin embargo, el análisis de su comportamiento por área de conocimiento muestra diferencias significativas al comparar el ingreso y el egreso. Un caso particular fue el de la facultad de ciencias, donde la población de egreso femenina tiene una proporción similar a la de hombres, a diferencia de la facultad de contaduría y administración, en la cual el número de mujeres en la población de ingreso es menor, aunque en el egreso se invierte esta proporción.

El criterio de análisis para contrastar las características socioeconómicas y demográficas de la población de egreso de la institución fue el rendimiento académico como expresión del resultado del proceso educativo. Al contrastar este indicador con el factor de diferenciación del sexo, permitió determinar que este factor fue el de mayor peso en la población de ingreso, no obstante, en la población de egreso tuvo menor peso. En este sentido, las diferencias existentes en el rendimiento académico para hombres y mujeres en la población de egreso fueron menores. No obstante lo anterior, las diferencias en el rendimiento académico que se mantuvieron fueron las del bachillerato de origen. Así, los alumnos que ingresan a la institución por concurso de selección tienen un promedio de calificaciones más alto y mantienen esta tendencia en el egreso.

La matrícula universitaria tiene una composición única al integrarse por los alumnos que ingresan por pase reglamentado y aquellos alumnos que participan en el concurso de selección. Es pertinente señalar que los criterios de admisión en el concurso de selección son de tipo académico y el concurso está abierto a toda la población que cuente con el ciclo educativo previo, sin embargo, su composición social es similar al de la matrícula integrada por los alumnos de pase reglamentado. El análisis del nivel de ingresos familiares como expresión para la participación de los diferentes grupos sociales en la matrícula universitaria permitió establecer que la población del concurso de selección tiene representación de los diferentes grupos sociales de acuerdo con el ingreso familiar, sin embargo, la población con menos de cuatro salarios mínimos también tiene una representación mayoritaria similar a la población de pase reglamentado. Por lo cual, es posible afirmar que ambas formas de ingreso integran a los grupos sociales de menores recursos y no constituye una forma de exclusión respecto a este factor de diferenciación.



Esta misma afirmación no resulta válida para las mujeres, quienes tienen menor representación en el concurso de selección. De manera que este mecanismo de ingreso constituye un factor de diferenciación para la participación en condiciones de igualdad de las mujeres en las licenciaturas universitarias. Este factor se mitiga en el egreso, no obstante, se mantienen otros factores de exclusión.

A pesar de que la información sobre ingreso mensual familiar solo se tiene para la población de ingreso, el promedio de ingreso familiar de los hombres resultó menor que el de las mujeres. Esto al considerar el factor de diferenciación de sexo e ingreso familiar en la población de ingreso. En cambio, en la población de egreso, el promedio de ingresos mensuales de los alumnos que reportan tener empleo resultó mayor para los hombres. De manera que la diferencia en el promedio de ingresos se mitiga para los hombres que egresan de la institución. El análisis de este factor de diferenciación en las facultades consideradas indica que esta afirmación es válida para la facultad de contaduría y administración, sin embargo, en la facultad de filosofía y letras, así como para la de ciencias el promedio de ingreso reportado fue similar entre ambos sexos.

Lo anterior es indicativo de que algunos de los efectos acumulativos de las exclusiones educativas son mitigados en la trayectoria educativa de los alumnos universitarios. La promesa de movilidad social de la universidad se cumple para el grupo social integrado por hombres, cuyo ingreso familiar se ubica entre 2 y 4 salarios mínimos. El principio de equidad como principio de justicia asegura condiciones de participación en situación de igualdad para este grupo social. Sin embargo, esta situación no resulta similar para las mujeres —quienes a pesar de ser el grupo mayoritario en la matrícula de ingreso y egreso de la institución, con mejores promedios de calificaciones y que cuentan con empleo— reportan un ingreso similar o menor al de los varones.

De acuerdo con los estudios reseñados en su publicación, Nichols y Stahl (2019) los resultados descritos en este apartado son consistentes con los estudios en la perspectiva de interseccionalidad llevados a cabo en otros ámbitos, en los cuales se identificó que el mayor factor de diferenciación resultó ser el sexo para las poblaciones identificadas como marginadas en una consideración de integración de las categorías de análisis. Los varones, en forma consistente con las investigaciones realizadas en otros contextos como el caso del

estudio de Varsik y Gorochovski (2023), identifican la vulnerabilidad que presenta esta población.

En el caso de la presente investigación, las mujeres presentaron formas de participación diferenciadas con mayor consistencia, esto a pesar de haber identificado poblaciones que se apartaron de esta tendencia general. En este sentido, el señalamiento de esta forma de diferenciación acumulada que considera la participación de las mujeres por nivel socio económico, área de conocimiento y bachillerato de origen, permite integrar una identidad más detallada de las formas de exclusión que se acumulan para este grupo social. En forma contraria, también fue posible completar una caracterización más completa de la población de varones en la estructura de los atributos analizados y sus resultados educativos.

Las formas de participación diferenciada identificadas en la conformación de exclusiones educativas con efectos acumulativos conducen a la configuración de conjuntos de categorías analíticas que resultan en un análisis de mayor complejidad. Por otro lado, llevan a considerar los efectos integrados de estas formas de injusticia educativa en la configuración de sistemas de inequidad en el contexto particular de la UNAM.

### **Consideraciones Finales**

La presente investigación tuvo como punto de partida una hipótesis central que sostiene que a pesar de la constante ampliación en la cobertura en la educación superior en México en las últimas décadas, es posible constatar la persistencia de desigualdades significativas, resultadas de exclusiones de tipo estructural. Esta problemática sugiere que las políticas públicas e institucionales sustentadas en el principio de justicia de equidad, dirigidas a la ampliación de la participación, han transformado al conjunto de la educación superior en México, sin embargo, este derecho aún no es una realidad para todos los grupos sociales.

La categoría analítica de la función social de la educación superior, incorporada como un hilo conductor en la aproximación a esta problemática, permitió formular la pregunta central de la presente investigación, ¿cómo ha sido asumida en la UNAM la perspectiva de bien social de la educación superior a lo largo del siglo XXI? además de desglosar sus rasgos y líneas principales. El marco teórico que sustentó la investigación estuvo centrado en el concepto de equidad. Esta al identificarse como el principio de justicia a partir del cual se promueven las políticas que buscan atender las desigualdades sociales y educativas. Derivada de la pregunta central se definieron los objetivos particulares para conocer la conceptualización del principio de justicia de equidad en las políticas públicas para el ámbito de la educación superior, así como en el ámbito institucional de la UNAM. Asimismo, se buscó conocer la forma en que la universidad promueve el principio de justicia de equidad y las acciones específicas para su logro a partir del análisis de la composición social de la matrícula universitaria y su transformación a lo largo del presente siglo.

El marco teórico construido partió de la aproximación a la definición misma de la universidad, su función social y los procesos de transformación en el ámbito global y nacional; e integró la definición y evolución del principio de equidad desde diversas perspectivas teóricas. A partir de lo cual, dio inicio una primera fase de investigación cualitativa durante la cual se analizaron las políticas educativas del ámbito de educación superior y el abordaje de estas dentro del principio de equidad. El principal resultado de esta etapa fue la elaboración de una narrativa explicativa que integró las categorías analíticas construidas y permitió construir el modelo de análisis de los datos empíricos que formaron el sustento de la siguiente etapa cuantitativa.

En una segunda etapa de análisis se abordó la problemática de las desigualdades en la participación de la educación superior en el ámbito particular de la UNAM. En esta etapa, se indagó sobre la conceptualización y promoción del principio de equidad en el logro de mayor igualdad en la participación en las licenciaturas universitarias; la aproximación a los datos de la matrícula universitaria posibilitó la identificación de las rutas de exclusión presentes y ayudó a reconocer a la población universitaria en condiciones de mayor vulnerabilidad.

A continuación, se presentan las consideraciones finales para cada una de las dimensiones analíticas abordadas e integradas con los principales hallazgos en cada una de las etapas que conformaron la investigación.

### **Universidad y Sociedad**

La reconstrucción histórica del desarrollo de la universidad como institución social y su compleja relación con el contexto en el que se desenvuelve, permitió constatar, por un lado, su constante transformación, y por otro, el sentido y valores atribuidos hoy en día a este nivel educativo. La relación con el entorno social en las sociedades contemporáneas impulsa una mayor articulación con las demandas sociales que a lo largo de este siglo ha derivado en procesos de reajustes internos, así como en la redefinición de sus fines tradicionales. La consecuencia de estos procesos extendió su ámbito de influencia y añadió a sus funciones centradas en el conocimiento una responsabilidad social que se extiende hasta el presente.

### ***Función social de la universidad en un contexto de globalización***

La distinción de los beneficios particulares y públicos que las sociedades contemporáneas demandan de la educación superior han fortalecido el vínculo existente entre universidad y su entorno social dentro del contexto actual caracterizado por los procesos de globalización y conformación de la sociedad del conocimiento. Entre los beneficios públicos exigidos hoy en día a este nivel educativo se destaca la creciente exigencia para el logro de una mayor diversificación de la matrícula y la promoción de movilidad social. La transformación del papel de la educación superior en las sociedades contemporáneas condujo a la caracterización de los procesos de masificación, etapa en la cual se ubican la mayoría de los sistemas en el ámbito global. En este sentido, la educación superior que surgió como un privilegio para un reducido grupo social, hoy en día incorpora una proporción mayor de población progresivamente más diversa en su composición social (Trow, 1973).

Las universidades asumieron responsabilidad en la formación profesional de todas las disciplinas que los nuevos requerimientos sociales exigieron. Por otra parte, la incorporación de estudiantes de clases trabajadoras y mujeres, se convirtió en una tendencia generalizada como fuente de movilidad social. Las instituciones de educación superior, en forma progresiva, recibieron de su entorno social crecientes exigencias relacionadas con la innovación científica y tecnológica, así como la formación profesional en nuevas disciplinas. (Perkin, 2006). El incremento del acceso a la educación superior se ha constituido en una de las mayores exigencias sociales a la universidad desde su etapa de masificación, donde la promoción de la movilidad social se constituye en el beneficio público más destacado. A la vez, se generaron tensiones relacionadas con la premisa básica de la expansión de la matrícula.

El crecimiento exponencial de la educación superior en el ámbito global representa su rasgo más sobresaliente, sin embargo, el análisis más detallado da cuenta de las desigualdades en la participación de los grupos sociales como un rasgo persistente en las últimas décadas. Resultado de esta problemática, la constatación de la injusticia para una creciente población que participa en condiciones de desigualdad en este nivel educativo despliega una amplia gama de políticas públicas e institucionales para su atención. De igual manera y en forma consistente, se identificó que el principio de justicia de equidad representa su referente.

### ***Equidad y educación superior***

El análisis detallado del origen y evolución del principio de justicia de equidad permitió una visión amplia de su formulación, así como la perspectiva teórica que lo impulsó. El liberalismo político del filósofo norteamericano J. Rawls introdujo este principio de justicia en el pensamiento político contemporáneo y se convirtió en sustento básico de las políticas sociales dirigidas a lograr una mayor justicia social. A partir de la noción compartida de que el sistema económico genera persistentes desigualdades sociales, esta corriente de pensamiento sustenta la integración del principio de equidad a las políticas sociales como instrumento de justicia. La asociación con la condición de igualdad de oportunidades como premisa básica para la integración del principio de equidad a las políticas sociales y los mecanismos compensatorios, resultó en la constatación de la persistencia de las desigualdades y la aplicación de un sistema de selección social sustentado en el mérito,

mismo que profundizó las formas de exclusión social. En diferentes contextos se buscó una definición de mayor complejidad que resolviera la contradicción que planteaba la igualdad de oportunidades. A pesar de los ajustes propuestos en su aproximación teórica de manera desvinculada del desarrollo económico, la meta de mejorar las condiciones de participación en condiciones de igualdad quedó lejos de alcanzarse. Se constató así, el tránsito a una tercera etapa de definición conceptual del principio de equidad. El compromiso asumido en el ámbito global de los ODS, marcó un punto de inflexión en la definición de metas comunes e indicadores compartidos de seguimiento. La educación que constituyó el ODS 4, se perfiló como un referente internacional; la información global y su análisis atestiguó la persistencia de las desigualdades existentes, así como la referencia constante al principio de equidad como eje central de su solución.

La presente investigación se suma a los estudios abocados a precisar y actualizar la forma en que se conceptualiza el principio de equidad en el ámbito de la educación superior. Entre dichos estudios fue posible identificar dos aproximaciones básicas, en primer lugar, una visión liberal en la cual las desigualdades en la participación bajo condiciones de igualdad de todos los grupos sociales son resultado de la disponibilidad de oportunidades educativas. En tanto que desde una perspectiva de mayor alcance y complejidad, se señala el origen de la diferenciación en el contexto social como su origen. Esta última propuesta, identificada en los trabajos de Bolívar (2008), Duru Bellat (2012), Holsinger et al (2008), Yuni (2014) o Brennan y Naidoo (2008), posibilitó el desarrollo del marco teórico propuesto en la presente investigación.

En concordancia con esta perspectiva teórica, se inició el recorrido teórico a partir de la propuesta de John Rawls. Al constatar la evolución teórica del principio de justicia de equidad en el ámbito social y educativo, fue posible comprobar su vigencia en forma independiente del sustento filosófico del liberalismo político que le dio origen. Así, hoy en día es referido en concordancia con la inclusión y la eliminación de todas las formas de discriminación en el ámbito de educación superior como parte de las políticas de promoción del desarrollo económico y social.

A pesar del distanciamiento teórico respecto a la formulación de Rawls y el liberalismo político, la aseveración de Rawls con respecto al objetivo de los principios de justicia

mantiene su validez como sustento de la valoración del logro de justicia. A este respecto, se suma la argumentación de Bobbio (1993) quien distinguía la igualdad formal y material de los derechos, y señalaba que la “igualdad de los derechos comprende más allá del derecho a ser considerados iguales frente a la ley de todos los derechos fundamentales.” (p. 76). Por lo cual la igualdad en los derechos tiene un ámbito más vasto que la igualdad frente a la ley. En este sentido, la referencia de Rawls sobre el objetivo último de los principios de justicia en combinación con la argumentación de Bobbio, —es decir, la garantía del ejercicio de los derechos de los miembros de una sociedad— mantiene su validez, y permite valorar la realización parcial del derecho a la educación, a pesar de que el derecho a la educación superior es parte sustantiva del derecho a la educación. Y por otro lado, sustentar los mecanismos de atención a la injusticia educativa.

Es posible afirmar así, que la revisión teórica de la definición del principio de justicia de equidad resultó pertinente. A lo largo de las etapas cualitativa y cuantitativa de esta investigación, el referente conceptual de la definición actualizada de este principio resultó una herramienta analítica indispensable que aportó elementos de contraste y similitud con las definiciones integradas a las políticas sectoriales e institucionales.

### **Equidad como principio rector**

La etapa cualitativa de la investigación, abocada al análisis de las políticas públicas, se une a una serie de estudios reseñados en la revisión de literatura<sup>7</sup>, orientados a indagar sobre las formas en que las políticas educativas integran y promueven el principio de equidad. Al ubicar el presente estudio entre las investigaciones previas, fue posible determinar tres amplias tendencias a orientar las políticas educativas para promover el principio de equidad. En primer lugar, un conjunto de políticas en medidas de alcance nacional, como es el caso de Brasil o Australia. Por otra parte, las políticas que sustentan la introducción de mecanismos nacionales de ingreso diferenciados a la educación superior. Y por último, aquellas políticas que transfieren a las instituciones educativas la responsabilidad de la definición de mecanismos de promoción de equidad.

---

<sup>7</sup> Estudios como (Edwards et al., 2013), (Leach, 2013), (Pitman, 2015), (Sharma, 2008), Santos y da Silva (2012), McCowan (2008), Villalobos et al. (2017) y Muhr (2016), Cifuentes Orellana et al. (2017), Devés et al., (2012), Espinoza (2015), Moya (2011), Santelices et al., (2019) y Villalobos et al. (2017).

Para el análisis de la política educativa en nuestro país, se siguió una propuesta teórica metodológica sustentada en la teoría fundamentada y complementada con las perspectivas teóricas del ACD y de la teoría de la interseccionalidad. A partir de lo cual, se integró una narrativa explicativa de la evolución de las propuestas de incorporación del principio de equidad en el ámbito educativo. La definición teórica, referida así, como los programas y mecanismos de atención a las desigualdades educativas. Es posible afirmar que en nuestro país la propuesta sectorial se integra al conjunto de políticas que incorporan el principio de equidad así como a nivel nacional se promueven mecanismos compensatorios —como es el caso de los programas de becas que otorga el gobierno federal— sin embargo, es responsabilidad de las instituciones de educación superior en su propia capacidad sustentada en la autonomía universitaria, dar definición de los mecanismos particulares de promoción de equidad con el fin de atender las formas de exclusión educativas.

Durante la etapa de mayor crecimiento de la matrícula del sistema de educación superior la equidad se configuró como uno de los principios centrales de la política educativa. Este principio sustentó objetivos y programas estratégicos en el cumplimiento del derecho a la educación en el proyecto nacional desde el sexenio del presidente Zedillo. Como resultado de nuevas demandas y retos al desarrollo del sistema de educación superior se incorporaron otros principios rectores. El principio de inclusión fue propuesto en forma más reciente durante el sexenio del presidente Peña Nieto, en tanto que el principio de interculturalidad fue añadido en el último plan sexenal.

Desde el inicio del siglo XXI se propuso el principio de equidad como forma de atender el persistente reto de la participación diferenciada de los diferentes grupos sociales. Los ejes de problematización incluidos en el diagnóstico de esta problemática conforman el sustento de este principio en los planes sectoriales. El análisis de la forma en que se articula el principio de equidad en los planes sexenales a lo largo del siglo, permite apreciar una disgregación de sus dimensiones que en forma paulatina han sido integrados a otros principios. Esta separación conceptual resulta en la pérdida de su peso relativo en la política educativa como contrapeso a las formas de exclusión generadas en la etapa de transformación a un sistema masificado. Los ejes de problematización que prevalecen, es decir, cobertura insuficiente y



diferenciación regional, son resultado de las formas de exclusión de mayor peso, sin embargo, su peso relativo en los programas indica lo contrario.

### ***Resistencia discursiva ante un mundo en transformación***

La reconstrucción de la narrativa que sostiene al proyecto social de la educación superior a lo largo de este siglo conlleva dos argumentos fundamentales enmarcados por la constatación de las persistentes exclusiones educativas como un hilo conductor.

Por un lado, la falta de reconocimiento de la capacidad acumulativa de las formas de exclusión y la configuración de condiciones sistémicas que ahondan las formas de desigualdad en la medida en que los mecanismos y programas para su atención son propuestos a partir de una visión acotada. La utilización de la perspectiva teórica de interseccionalidad como aproximación metodológica en la investigación y definición de políticas educativas en educación superior, como proponen Nichols y Stahl (2019), permite visibilizar las desigualdades presentes, esto al desentrañar la forma en que los sistemas e instituciones refieren y actúan ante la compleja y dinámica problemática de conformación y atención de las desigualdades. Esta propuesta teórica metodológica resultó consistente con otros estudios como el de Bukhari y Xiaoyang (2013), quienes subrayan la posibilidad que ofrece esta propuesta para desentrañar las formas de construcción retórica del poder en el ámbito educativo.

Esta limitación conceptual genera una legitimación de las formas de exclusión existentes. Se constata la conformación de una contradicción entre el discurso dominante de las políticas sectoriales y las prácticas sociales. Lo cual conduce a la formulación del segundo argumento, según el cual, es posible señalar la conformación de cómo se utiliza el discurso dominante puntualizando un ejercicio del poder por parte del Estado, que al ser contrastado con la persistencia de exclusiones y sus efectos acumulativos, resultan en una legitimación de las prácticas sociales de exclusión y participación diferenciada en la educación superior al considerar las condiciones sistémicas bajo las cuales se impulsó la ampliación de la educación superior en las últimas décadas y la omisión en su diagnóstico de los efectos acumulativos de las exclusiones educativas. Esta visión, acotada e identificada, apunta a una política sectorial que expone la vulnerabilidad de grupos sociales sin representación ni agencia en situaciones de exclusión educativa.

Desde una visión parcial y limitada de atención hacia grupos señalados como particularmente vulnerables, como es el caso de las mujeres o la población indígena, las políticas sectoriales diseñaron y pusieron en operación programas de atención específicos que perduraron a lo largo de las últimas dos décadas. No obstante, se constató que las formas de exclusión se profundizaron en parte debido a la falta de representación de los grupos poblacionales en los programas sociales, en especial de aquellos jóvenes que se encuentran en situación de exclusión como resultado de una o más condiciones de vulnerabilidad y que la política sectorial no reconoce. Así, el complejo conjunto de condiciones sistémicas contribuye a la conformación de relaciones de poder y dominación, así como de legitimación social de dichos procesos.

La preocupación central de incorporar a todos los grupos sociales, expresada en las políticas sectoriales, es el resultado supuesto básico de que los grupos sociales se encuentran conformados por identidades únicas. No obstante, los efectos de exclusión multiplicados por la conjunción de formas interconectadas, conducen a una atención limitada de sus efectos, en tanto prevalezcan mecanismos compensatorios dirigidos a formas particulares de exclusión. Como señalan en su estudio (Miles, 2023) es el conjunto de opresiones surgidas como resultado de formas interconectadas de exclusión los que reducen la experiencia humana a factores únicos y resulta en la jerarquización de las formas de desigualdad. La exposición de las formas en que las exclusiones se multiplican al interior de los grupos sociales conduce al cuestionamiento de la conceptualización teórica que la sustenta.

Se reconocen elementos del ejercicio del poder del Estado hacia los actores sociales en la propuesta de transformación en la presente narrativa sexenal, como es el caso de las instituciones de educación superior públicas, sobre quienes recae la realización de la política educativa. La asignación de responsabilidad por parte de las autoridades federales en el crecimiento insuficiente de la oferta educativa es una expresión de esta relación de dominación. Lo anterior a pesar de que —en forma contradictoria— en el mismo documento sectorial se define la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación, así como la rectoría del Estado es responsable de la orientación de las políticas sectoriales.

La identificación de las relaciones de poder y su papel en los procesos de definición de las políticas sectoriales conduce a retomar el concepto de justicia. La legitimación e

institucionalización de los programas sociales —como expresión de la visión del proyecto social de la educación superior— conduce a un proceso de justificación de situaciones de desigualdad resultado de las exclusiones educativas. En este sentido, la consolidación de las relaciones de dominación constituye el sustento de la desigualdad y la falta de justicia educativa expresada en el fenómeno social de participación diferenciada en la educación superior.

La aproximación a las desigualdades educativas desde una óptica de la teoría de la interseccionalidad ofrece una mirada renovada a esta problemática a partir de que se determina la intersección de las formas de exclusión y las identidades que surgen como resultado. Como apuntan Nichols y Stahl (2019), la utilización de este marco teórico en la aproximación a las desigualdades en la educación superior permite examinar las identidades sociales de los participantes en este nivel educativo y determinar los sistemas de desigualdad conformados por la interconexión de las exclusiones.

### **La política institucional y las rutas de exclusión**

La revisión de estudios previos que abordaron la promoción del principio de equidad a nivel institucional<sup>8</sup> ofrecen una visión limitada de las formas de intervención desde las instituciones educativas, esto al referir procesos de problematización desarticulados de una visión de conjunto. Así, se constata la vigencia y actualización del principio de equidad en la conformación de una meta en la política sectorial y global para la eliminación de cualquier forma de discriminación y exclusión de los procesos educativos. Al considerar el papel protagónico de la UNAM en este nuevo escenario, resulta particularmente oportuno abordar esta problemática en el contexto institucional.

La larga historia de la UNAM en el escenario nacional da cuenta de la responsabilidad social asumida desde su fundación, su transformación en las últimas décadas da testimonio de ello. La identificación de rutas de exclusión en la matrícula universitaria de ingreso y egreso permitió conocer los efectos acumulativos de los factores de exclusión para las poblaciones

---

<sup>8</sup> Las investigaciones de Ávila (2013), Enciso-Ávila y Planas-Coll (2018), Escamilla (2014), Gómez (2011), o Silva Laya (2019) reconocen el constante crecimiento de la matrícula en las últimas décadas y observan una evolución del origen social de los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. Coinciden en constatar una disminución del índice de movilidad social, así como del índice de presencia de estudiantes que provienen de niveles medio y bajo.

analizadas de acuerdo con las variables seleccionadas. Los factores de género, bachillerato de origen, condición laboral y área de conocimiento, contrastados con el rendimiento académico permitió identificar las diferencias en las poblaciones de las diferentes áreas de conocimiento.

En este sentido, la aproximación particular al estudio de la actividad universitaria en la promoción de una mayor justicia social dio como resultado las siguientes consideraciones generales:

- El factor de mayor peso en el proceso de diferenciación contrastada con el rendimiento académico resultó el sexo.
- El análisis de la matrícula por área de conocimiento da cuenta de la paridad de sexos en el área de ciencias.
- En la población de egreso, el bachillerato de origen sigue siendo un factor de diferenciación.
- Los efectos acumulativos de la exclusión se identificaron en forma más destacada en la población masculina que ingresó a la institución por pase reglamentado y que cuenta con empleo al momento del egreso.

### ***Paridad de género y promesas de movilidad***

El análisis de las condiciones de equidad de género en el entorno institucional da cuenta de que el egreso de las mujeres de las licenciaturas universitarias supera al egreso de los hombres como una tendencia sostenida en los últimos años. Este hallazgo en los datos explorados es consistente con otros estudios, como es el caso de la encuesta de egresados de la UVM 2019 (referencia), en la cual destaca entre sus resultados que al 26% de los hombres egresar les toma más tiempo del que se lleva en el periodo reglamentario, esto en comparación con 22% de las mujeres. También se identificó que el porcentaje de mujeres que financian sus estudios es menor que el de los hombres, lo cual podría constituir una posible causa que incida en el mayor egreso de las mujeres en comparación con los hombres. El egreso mayoritario de las mujeres, identificado en el ciclo analizado, conforma una tendencia que continúa presentándose en los siguientes ciclos escolares. Así en el ciclo 2023-2024 egresaron un total de 17, 485 mujeres de las licenciaturas de la UNAM, y un total de 13, 568 hombres. Por otra parte, los datos de las entidades académicas estudiadas dan cuenta de que esta tendencia es

vigente para las facultades de Contaduría y Administración, así como para Filosofía y Letras, en tanto que en Ciencias hubo un porcentaje muy homogéneo de egreso de hombres y mujeres, con una diferencia de 47 alumnos a favor de los hombres.

La creciente participación de las mujeres en la matrícula, da cuenta de la incorporación de este grupo social tradicionalmente excluido, sobre todo en una etapa de la educación superior previa a la masificación. La población de ingreso y egreso cuenta con una presencia mayoritaria de mujeres; el análisis del rendimiento académico da cuenta de mejores calificaciones para esta población. No obstante, al examinar la condición laboral de los egresados, se constató que en comparación con sus pares varones, las mujeres se integran al mercado laboral en condiciones menos favorables. La responsabilidad social asumida para la movilidad social es realizada en mayor medida para la población escolar masculina, quienes egresan con empleos mejor remunerados que los de las mujeres.

Enmarcada en la función social de la educación superior, la movilidad intergeneracional constituye una contribución esperada de este nivel educativo. De acuerdo al análisis de Solís (2018) las condiciones estructurales en nuestro país para la movilidad social muestran la asociación con el incremento de escolaridad en la población. Por otro lado se muestra también la movilidad ocupacional, que en forma conjunta garantizan la movilidad económica significativa. En este sentido, los estudios realizados permiten reconocer un incremento en la escolaridad, no obstante, un cambio ascendente moderado en la estructura ocupacional. El seguimiento de la evolución de los ingresos, como reconoce también Solís (2018), indica un estancamiento e incluso un retroceso. Esta afirmación permite reconocer que la sociedad mexicana presenta tasas de movilidad intergeneracional educativa y ocupacional “mayores a las que podrían esperarse al considerar el relativo bajo nivel de indicadores como las tasas de acceso a la educación superior y la creación de oportunidades y ocupaciones en posiciones de alta calificación” (Solís, 2018, p.28). A partir del reconocimiento de esta contradicción en la promoción de movilidad social las condiciones estructurales de desigualdad apuntan hacia una situación en la cual prevalece una brecha muy amplia en las posibilidades de terminar la educación superior entre los diferentes grupos sociales. Estas observaciones conducen a Solís a señalar la débil asociación entre la movilidad educativa ascendente y la movilidad ocupacional para promover en forma conjunta la movilidad económica.

El análisis de las rutas de exclusión presentes en la población universitaria da cuenta de cómo las condiciones de desigualdad de origen se mantienen en la medida en que los alumnos pertenecientes a los bachilleratos de sostenimiento privado presentan mejores calificaciones en el egreso que aquellos alumnos provenientes de bachilleratos públicos. No obstante, es clara la movilidad educativa ascendente de los alumnos de los bachilleratos públicos no pertenecientes al sistema de bachilleratos universitarios, esto al presentar mejor rendimiento académico. Es posible afirmar así que, la función social de promoción de la movilidad social para los alumnos que ingresan a las licenciaturas universitarias de la institución se hace realidad para un gran número de jóvenes que ingresan a las licenciaturas de la UNAM por el mecanismo de ingreso de concurso de selección y que pertenecen a bachilleratos públicos.

Por otra parte, resulta importante señalar que la universidad asume como una de sus funciones sustantivas la formación de profesionistas para su incorporación a los mercados laborales. En este sentido, los datos del egreso de las licenciaturas de la UNAM, dan cuenta que las carreras de la facultad de Contaduría y Administración tienen el mayor número de egresados. Esto permite reconocer que existe una relación con la demanda del mercado laboral para la formación en el área de administración y gestión de empresas, que en conjunto con el área de derecho concentra al 27.1% del total de profesionistas ocupados, esto de acuerdo con los datos oficiales de las tendencias del empleo profesional (Gobierno de México et al., 2024).

Promover la participación de los egresados de las licenciaturas universitarias en el sector laboral de ciencia y tecnología como complemento al desarrollo de la investigación en éste campo de conocimiento debe considerarse como parte de la función social de la educación superior. En este sentido, el Reporte del BID (2018) reportó un crecimiento relativamente menor en México respecto a países de igual desarrollo como es el caso de Brasil, esto al reportar un crecimiento de este sector de 0.5%, comparado con un 1.1% de Brasil. Se constata así, que el mercado laboral ofrece pocas oportunidades de empleo para los egresados de estas áreas de conocimiento, no obstante, el egreso es consistente en las licenciaturas de las áreas de ciencias.

### ***Las políticas de promoción de equidad***

El análisis de las políticas de promoción de equidad mostró una consistencia programática a lo largo del periodo analizado. El incremento en el otorgamiento de becas es un claro ejemplo. Además, las políticas institucionales muestran la creación de una variedad de programas en apoyo al egreso. En este sentido es posible mencionar, por ejemplo, que para el dominio de exclusión por razones de género la institución promueve una política de generación de conciencia para estas razones. Por otra parte, respecto a la exclusión por motivos de condición socioeconómica, se promovió en forma consistente el otorgamiento de becas. En tanto que para el dominio que refiere a la atención a la deserción se propone en forma sistemática la política de tutorías. También se identificaron algunos mecanismos que refieren a más de un dominio, como es el caso de becas exclusivas para la población femenina. Este conjunto de políticas institucionales refiere a opciones limitadas, no obstante, se encuentran presentes a lo largo de las administraciones universitarias analizadas.

La política institucional analizada da cuenta de una integración del principio de equidad que al avanzar el tiempo perdió centralidad en el discurso. En forma contraria, la promoción de la calidad como principio general adquirió mayor peso. No obstante, las políticas de promoción de equidad mantuvieron su vigencia y se han diversificado. La atención a las formas de exclusión, resultado de diferentes factores, está presente en la política institucional.

La integración de una perspectiva actualizada sobre la definición del principio de equidad en el análisis de las políticas institucionales posibilitó una aproximación integral, en la determinación de la forma en se presenta este principio en la narrativa, así como de los mecanismos que componen su promoción. En este sentido, cabe afirmar que la presente investigación se aparta de las conclusiones del estudio de Gómez (2011), que calificó como inequitativo el acceso a la UNAM en la medida en que los procedimientos de selección académica ponen en juego mecanismos de selección social que dejan de lado a los estudiantes más desfavorecidos. El presente estudio constató que, tanto en el ingreso a la institución por pase reglamentado como por concurso de selección, el número de alumnos pertenecientes a familias con ingresos mayores a diez salarios mínimos representa una minoría en la población estudiantil. Por otra parte, a pesar del peso que supone en las condiciones socioeconómicas el rendimiento académico, los mecanismos de promoción de equidad institucionales

constituyen mecanismos de movilidad social para un gran número de alumnos que ingresan a través de ambos mecanismos de ingreso, como lo demuestran los datos de la población de egreso perteneciente a bachilleratos públicos no propios a la UNAM.

Al contrastar la evolución del concepto de equidad, así como la transformación de su definición teórica, es posible identificar que la integración con el principio de inclusión está presente en los programas institucionales para atender la desigualdad en las formas de participación. No obstante, el acompañamiento de una definición explícita en la política institucional se muestra desdibujada.

### **Nota Final**

La formulación de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) que surgió de los límites que se imponen al considerar los factores de exclusión en forma independiente, conducen a la identificación de formas en las que se puede diferenciar al interior de los grupos sociales definidos por su pertenencia a una forma particular de exclusión. La conformación de grupos sociales bajo criterios únicos oculta la experiencia multidimensional en la cual las diferencias sociales interactúan y se construyen. El posicionamiento social expresado en formas diferenciadas, como resultado de la combinación de los factores únicos de exclusión, limitan las formas de intervención dirigidas a atenuar sus efectos. La dimensión política de investigación bajo este paradigma teórico encuentra su expresión en la forma en la que —como consecuencia de un análisis de las exclusiones en forma independiente— se produce un conflicto de agendas políticas que se superponen o dejan vacíos en su alcance y aplicación; los intereses de los grupos sociales son así opacados, lo cual resulta en una supresión de su experiencia e identidades particulares. Asimismo, la creación de identidades que son resultado de la definición de mecanismos compensatorios dirigidos a la atención de grupos sociales particulares representa en sí misma un acto de dominio y subordinación. La implementación de mecanismos específicos en atención a los diversos grupos que se busca atender conduce en última instancia a una creciente superposición de narrativas particulares de exclusión cuyas dimensiones excluyen las formas combinadas de su representación.

El análisis inicial de la población de egreso de la institución indica que los hombres están menos representados. El análisis de los factores de exclusión permitió, en forma integrada, identificar una ruta de exclusión en la población de hombres que egresan de las licenciaturas



universitarias. Este análisis refiere a la población que ingresó a la institución por mecanismo de pase reglamentado y que cuentan con empleo al momento de su egreso. Este grupo conforma también a la población que egresa con menor rendimiento académico. El hallazgo presenta una visión compleja en la cual la conformación de un grupo vulnerable encuentra una representación combinada de identidades. En la cual los hombres que están en riesgo, por su menor rendimiento académico en el egreso, son aquellos que ingresaron a la institución provenientes de los bachilleratos de la UNAM. A lo cual se suma su condición de encontrarse empleados en el momento del egreso. Esta caracterización combinada da cuenta de la suma de factores de exclusión que presentan condiciones particulares en las áreas de conocimiento analizadas, como es el caso de la facultad de Filosofía y Letras, así como de la facultad de ciencias, en las cuales la población tiene mayor homogeneidad en su rendimiento académico. En forma general, esta ruta de exclusión es un ejemplo de la población que debería ser atendida en forma particular por los mecanismos compensatorios propuestos institucionalmente.

La dimensión política de la teoría de la interseccionalidad perfila su pertinencia al abordar las rutas de exclusión identificadas en la población de la UNAM. A partir de lo cual es posible señalar la necesidad de abordar esta problemática desde una visión integral. En este sentido, la combinación de los factores de exclusión identificados en la población de la UNAM exige la formulación de políticas que integren el reconocimiento de estas identidades múltiples. Como es el caso en la población de egreso de los hombres provenientes de un bachillerato público perteneciente a la UNAM que al momento del egreso cuentan con empleo. En este sentido, resulta pertinente considerar las experiencias rescatadas por Dill y Zambrana (2009), quienes subrayan el riesgo de asumir representaciones parciales como justificación a mecanismos compensatorios, en los cuales las formas de diferenciación y sus combinaciones no encuentren cabida.

El principio de equidad constituye el fundamento de los programas de atención para promover el egreso y la participación en condiciones de igualdad de todos los grupos sociales en la realización del derecho a la educación superior. Este principio, como eje articulador, promueve la realización del derecho a la educación superior y de la justicia educativa. En este sentido, la evidencia internacional da cuenta de una visión que incorpore todas las formas de exclusión y la combinación de los programas de equidad en una perspectiva integral que

conforme la manera de intervenir con mayor probabilidad de éxito; sumado a lo anterior, la identificación puntual de los denominados *grupos de equidad*, permite la promoción de programas específicos que conduzcan a mejores resultados (Salmi, 2020).

La investigación realizada en torno a la problemática de las desigualdades persistentes en la educación superior, y en particular en el contexto de la UNAM al amparo de la teoría de la interseccionalidad, ofrece una posibilidad metodológica renovada. Es posible replicar este estudio para los ciclos escolares más recientes con el objetivo de identificar la evolución de esta problemática, así como la viabilidad de los mecanismos institucionales propuestos para su atención.

El análisis de las formas de exclusión en forma combinada y sus efectos acumulativos en el contexto particular de la UNAM permite la identificación de los estudiantes con mayores necesidades. Este conocimiento puede enriquecer la atención dirigida a estos grupos a partir de la promoción de programas institucionales más eficaces, esto en el logro de una participación en los procesos educativos en condiciones de creciente igualdad.

Bajo esta perspectiva teórica, resulta importante subrayar el hecho de que el mecanismo de pase reglamentado constituye una clara medida de equidad. Esta forma de ingreso a la institución asegura la participación de todos los grupos sociales, integrando a la población de los bachilleratos universitarios en condiciones de igualdad a partir de un mecanismo que minimiza los criterios de selección sustentados en el mérito. No obstante lo anterior, el ingreso de esta población no asegura su igualdad. Por su parte, en la población que ingresa por el mecanismo de concurso de selección, fue posible determinar que muestra una composición social similar a la de pase reglamentado, es decir, con una presencia mayoritaria de alumnos pertenecientes a familias con menos de cuatro salarios mínimos. No obstante la homogeneidad identificada en la composición social de las poblaciones de ambos mecanismos de ingreso a la institución, el análisis del egreso apunta a que las formas de participación resultado de formas de exclusión estructurales, juegan un papel central en las diferencias identificadas en el rendimiento académico de la población de egreso. El análisis estadístico permitió constatar que el promedio de calificaciones de egreso de los alumnos provenientes de instituciones particulares, fue consistentemente mayor al de los alumnos pertenecientes a las instituciones públicas. El énfasis de los programas de promoción de

equidad institucionales deberá estar concentrada en la población identificada como vulnerable, sobre todo bajo un criterio que integre las formas de exclusión.

En un argumento justificativo sobre la exigencia de mayor igualdad a partir de la atención a las formas de exclusión en forma aislada, es posible referir el argumento de Bobbio (1993) quien señala “al objeto de situar individuos desiguales por nacimiento en las mismas condiciones, de partida, puede ser necesario favorecer a los más desposeídos y desfavorecer a los más acomodados, es decir, introducir artificialmente o bien imperativamente, discriminaciones de otro modo no existentes.” (p.79) es decir, la aplicación del principio de diferencia propuesto por Rawls, el cual lo convierte así en el mecanismo que conduce a una situación en la cual “...una desigualdad se convierte en instrumento de igualdad, por el simple motivo de que corrige una desigualdad precedente; de modo que la nueva igualdad es el resultado de la nivelación de dos desigualdades.” (Bobbio, 1993, p.79).

Al respecto, resulta pertinente recuperar la réplica de Fraser (2018) quien recalca la injusticia que resulta de los mecanismos de distribución y redistribución de los sistemas sociales. Esta autora señala cómo, desde la teoría crítica, es necesario trascender una reprobación moral de las desigualdades, e indagar sobre las causas de tipo estructural que las originan. Es así que al añadir una dimensión normativa a esta crítica se posibilita el reconocimiento de la forma en que los agentes sociales y sus identidades —conformadas por múltiples combinaciones de formas de desigualdad— conducen a una transformación social. Bajo esta argumentación de la justicia, desde una perspectiva crítica y una definición del principio de equidad ligado a la inclusión, es posible enlazar la identificación de las rutas de exclusión presentes en la población universitaria con la promoción de proyectos de atención a las formas de diferenciación como resultado de la acumulación de los factores de exclusión, esto en forma complementaria al mecanismo de ingreso de pase reglamentado.

La propuesta teórica metodológica del presente estudio posibilita identificar las poblaciones más vulnerables de nuestro contexto institucional en la medida en que las formas de exclusión particulares de la población universitaria generan formas combinadas distintivas. Esta propuesta de evaluación a la medida, ofrece la oportunidad de elaborar políticas institucionales más eficaces para atender a las poblaciones vulnerables. El seguimiento de la promoción del principio de justicia de equidad en concordancia con las nuevas tendencias

reseñadas de su definición y medición permitirá una articulación consistente de las políticas institucionales en su praxis. En este sentido, el diseño de políticas institucionales que reconozca la conformación de identidades sociales múltiples podrá integrar una visión que desafíe los supuestos y definiciones existentes.

Todo esfuerzo de investigación sobre la realidad social es un proyecto inacabado. La presente investigación da cuenta de las siguientes preguntas que deben ser objeto de futuras investigaciones. En primer lugar, reproducir el análisis propuesto e identificar a la población con mayor vulnerabilidad en cada entidad académica bajo la premisa de las diferentes existencias para cada contexto en el presente ciclo escolar. Por otra parte, indagar sobre las razones de abandono de la población masculina que ingresa a la institución por el mecanismo de pase reglamentado y profundizar en las necesidades de apoyo académico de este grupo. Además de intentar conocer más sobre el impacto de las becas en el rendimiento académico con el fin de ajustar el mecanismo de otorgamiento de apoyos económicos para la población universitaria para que esto resulte en un apoyo a los grupos en situación de mayor exclusión.

**Anexo I.****Pruebas estadísticas para la población de ingreso por área de conocimiento**

<b>Relación de los factores de exclusión y el rendimiento académico del ciclo previo por área de conocimiento</b>				
<b>Prueba</b>	<b>Población</b>	<b>Factor de exclusión</b>	<b>Factor de diferenciación de población</b>	<b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística se acepta la siguiente hipótesis</b>
<b>1</b>	FFyL	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la FFyL de la UNAM constituye un factor de exclusión.
<b>2</b>	FFyL	Ingreso familiar	Sexo	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la FFyL de la UNAM constituye un factor de exclusión diferenciado para hombres y mujeres, en particular para los alumnos de mayores ingresos.
<b>3</b>	FFyL	Rendimiento académico	Sexo	El rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la FFyL de la UNAM constituye un factor de diferenciación en la población de hombres y mujeres
<b>4</b>	Ciencias	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la FC de la UNAM constituye un factor de exclusión.
<b>5</b>	Ciencias	Ingreso familiar	Sexo	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la FC de la UNAM constituye un

---

				factor de exclusión diferenciado para hombres y mujeres
<b>6</b>	Ciencias	Rendimiento académico	Sexo	El rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la FC de la UNAM constituye un factor de diferenciación en la población de hombres y mujeres
<b>7</b>	FCA	Ingreso familiar	Ninguno	El ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la FCA de la UNAM constituye un factor de exclusión.

---

## Población Facultad de Filosofía y Letras

### Prueba 1. Relación entre ingreso familiar y rendimiento académico

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM? <b>Hipótesis de investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionado con el rendimiento académico.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>. A partir de la asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico e ingreso familiar, en el caso de la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras, es posible determinar que los hombres que pertenecen a familias de menos de seis salarios mínimos tienen un promedio menor de calificaciones en un rango entre 7 y 8. Por otro lado, para los alumnos con más de seis salarios mínimos es claro que el promedio de calificaciones se concentra en el rango entre 9 y 10.</p>
--	--

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

			Calificaciones			Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10			
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	1265	867	0	2132	1669.468 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	59.3%	40.7%	0.0%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	0	278	405	683		
		Porcentaje	0.0%	40.7%	59.3%	100.0%		
Total		Recuento	1265	1145	405	2815		
		Porcentaje	44.9%	40.7%	14.4%	100.0%		

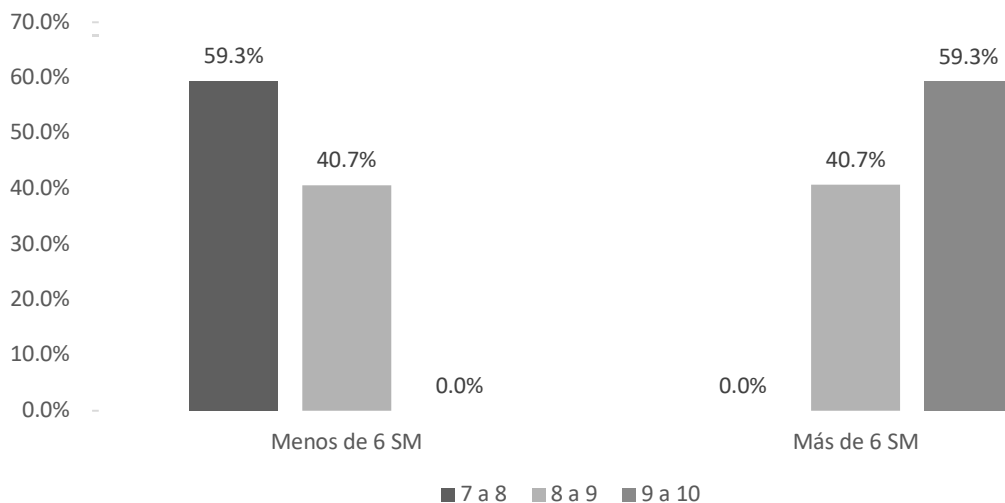
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que

5. El recuento mínimo esperado es 98.26.

Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.



## Prueba 2. Relación entre ingreso familiar y sexo



<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?</p> <p><b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Filosofía y Letras, dada la evidencia de la relación estadísticamente significativa entre ingreso familiar y sexo, es posible determinar que para los alumnos de más de seis salarios mínimos existe una presencia mayoritaria de mujeres, en cuanto a los alumnos que pertenecen a familias de menos de seis salarios mínimos hay mayor homogeneidad en la distribución de hombres y mujeres.</p>
--	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.

Prueba Chi cuadrada			Hombres	Mujeres	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	1006	1126	2132		
		Porcentaje	47.2%	52.8%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	120	565	685		
		Porcentaje	17.5%	82.5%	100.0%		
Total		Recuento	1126	1691	2817		
		Porcentaje	40.0%	60.0%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5.

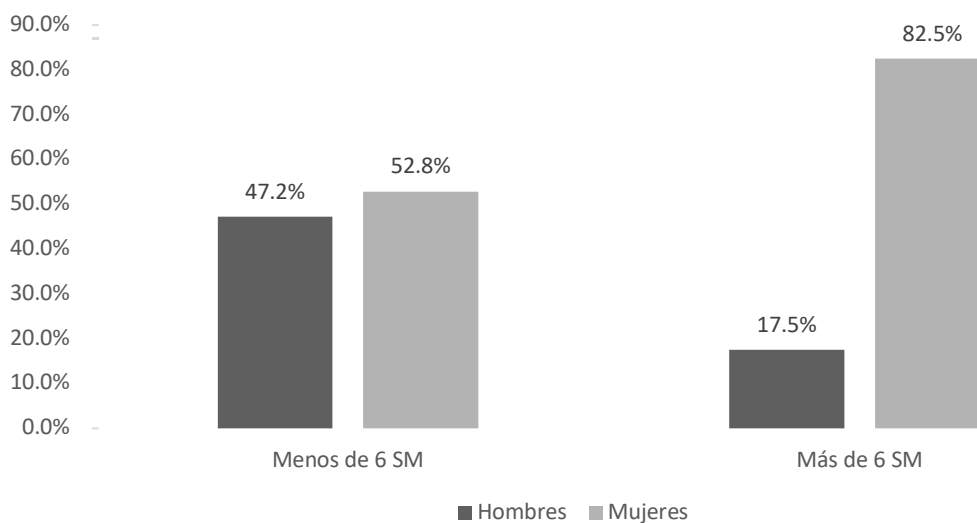
El recuento mínimo esperado es 273.81.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.



### Prueba 3. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Filosofía y Letras, y dada la confirmación de la relación existente entre el rendimiento académico y el sexo, es posible determinar que para los alumnos de más de seis salarios mínimos existe una presencia mayoritaria de mujeres, en cuanto a los alumnos que pertenecen a familias de menos de seis salarios mínimos, donde hay mayor homogeneidad en la distribución de hombres y mujeres.</p>
--	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

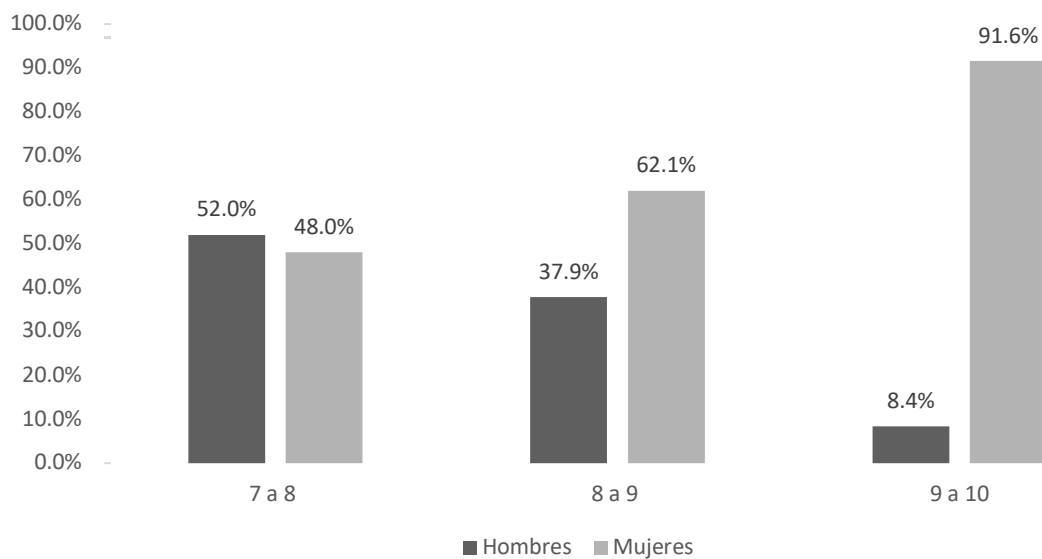
			Hombres	Mujeres	Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
Calificaciones	7 a 8	Recuento	658	607	1265		
		Porcentaje	52.0%	48.0%	100.0%		
	8 a 9	Recuento	434	711	1145		
		Porcentaje	37.9%	62.1%	100.0%		
	9 a 10	Recuento	34	371	405		
		Porcentaje	8.4%	91.6%	100.0%		
Total		Recuento	1126	1689	2815		
		Porcentaje	40.0%	60.0%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 162.00.

b. Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



## Pruebas estadísticas de la población de ingreso por área de conocimiento

### Población Facultad de Ciencias Prueba 1. Relación entre ingreso familiar y rendimiento académico

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Ciencias de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Ciencias de la UNAM? <b>Hipótesis de la investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el rendimiento académico.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>. A partir de la asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico e ingreso familiar, en el caso de la población de primer ingreso a la facultad de Ciencias, es posible determinar que la población que pertenece a familias con un ingreso superior a 6 salarios mínimos está concentrada en el rango entre 9 y 10 de promedio de calificaciones. En tanto que la población que pertenece a familias con ingresos menores a 6 salarios mínimos está distribuida entre los rangos entre 7 y 9, no obstante, en forma mayoritaria se encuentra en el rango entre 8 y 9.</p>
--	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Ciencias de la UNAM.

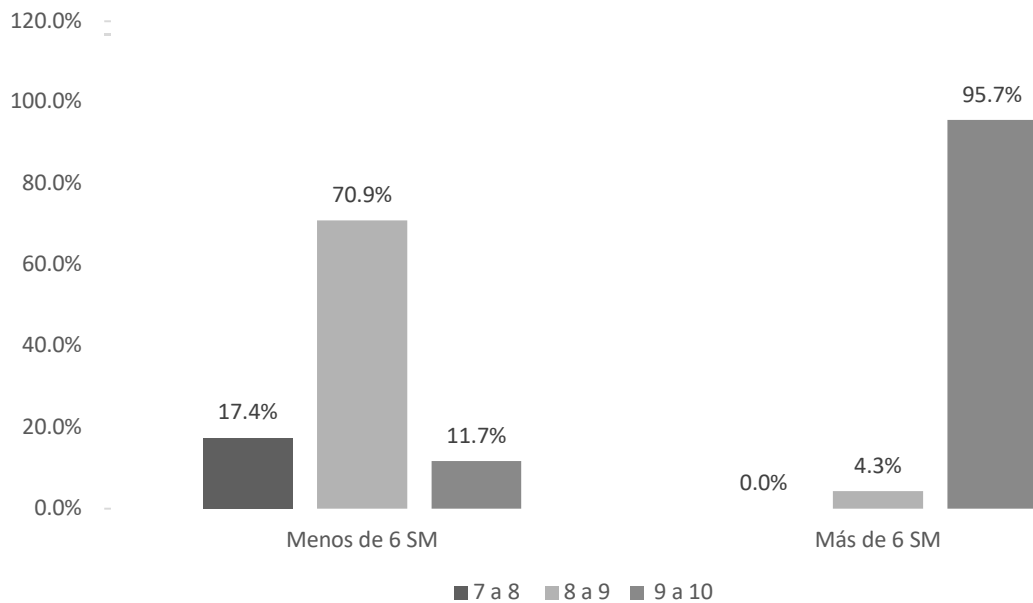
			Calificaciones				Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10				
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	251	1023	168	1442	1215.467 <sup>a</sup>	0.000	
		Porcentaje	17.4%	70.9%	11.7%	100.0%			
	Más de 6 SM	Recuento	0	23	507	530			
		Porcentaje	0.0%	4.3%	95.7%	100.0%			
Total		Recuento	251	1046	675	1972			
		Porcentaje	12.7%	53.0%	34.2%	100.0%			

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 67.46. b. Sólo se ha calculado para una tabla PxP, donde P debe ser mayor que 1.

Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.



## Prueba 2. Relación entre ingreso familiar y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la facultad de Ciencias de la UNAM? <b>Hipótesis de investigación:</b> Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Ciencias, dada la evidencia de la relación estadísticamente significativa entre ingreso familiar y sexo, es posible determinar que para los alumnos de más de seis salarios mínimos existe una presencia mayoritaria de mujeres, en cuanto a los alumnos que pertenecen a familias de menos de seis salarios mínimos hay mayor proporción de hombres, en una relación inversamente proporcional.</p>
--	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.

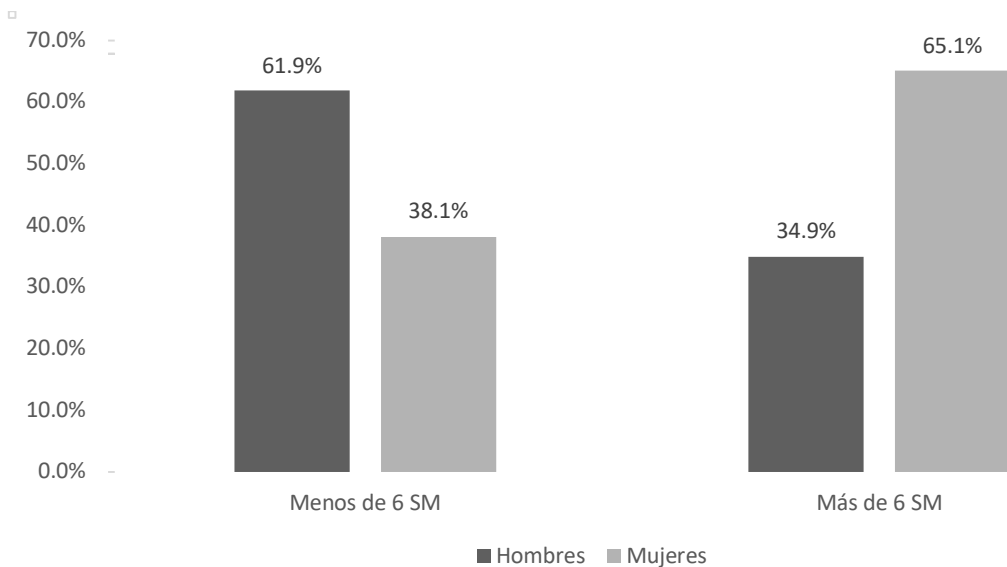
			Sexo		Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			Hombres	Mujeres			
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	892	550	1442	113.585 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	61.9%	38.1%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	185	345	530		
		Porcentaje	34.9%	65.1%	100.0%		
Total		Recuento	1077	895	1972		
		Porcentaje	54.6%	45.4%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 240.54. b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2.

Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.





### Prueba 3. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento Ciencias de la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p>Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Ciencias, y dada la confirmación de la relación existente entre el rendimiento académico y el sexo, es posible determinar que para los alumnos en el rango de calificaciones entre 7 y 8 existe una proporción similar de hombres y mujeres. En tanto que, para los siguientes dos rangos de calificaciones es posible determinar que las calificaciones de los hombres se concentran entre 8 y 9, y las calificaciones de las mujeres se ubican entre 9 y 10.</p>
---	---

## Resultados

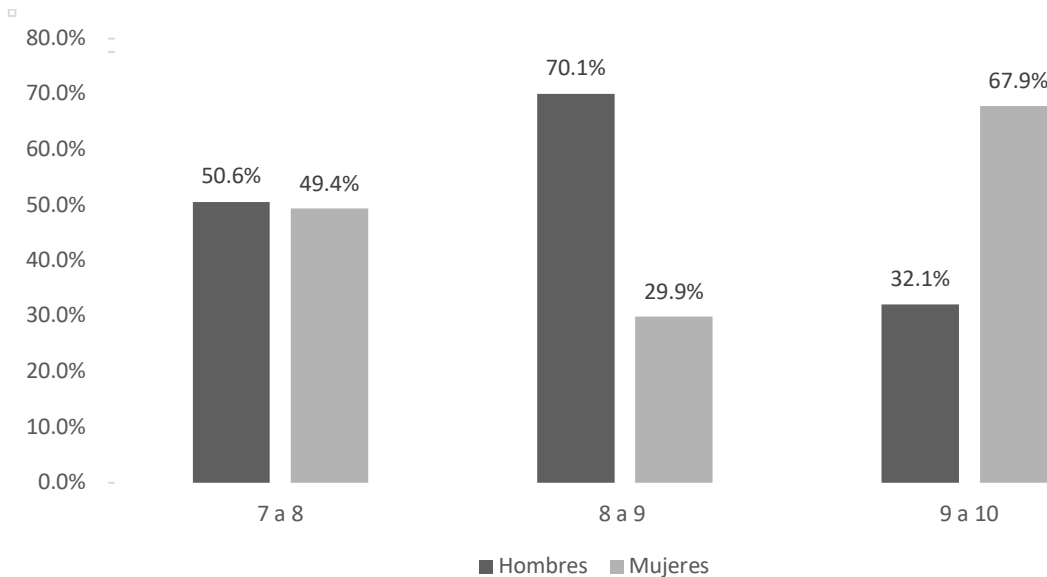
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la facultad de Ciencias de la UNAM.

			Sexo		Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			Hombres	Mujeres			
Calificaciones	7 a 8	Recuento	127	124	251	239.971 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	50.6%	49.4%	100.0%		
	8 a 9	Recuento	733	313	1046		
		Porcentaje	70.1%	29.9%	100.0%		
	9 a 10	Recuento	217	458	675		
		Porcentaje	32.1%	67.9%	100.0%		
Total		Recuento	1077	895	1972		
		Porcentaje	54.6%	45.4%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 113.92.

## Gráfica

Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.



## Pruebas estadísticas para la población de ingreso por área de conocimiento

### Población Facultad de Contaduría y administración

#### Prueba 1. Relación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el rendimiento académico del ciclo previo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM. <b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). <b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable Calificaciones del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el rendimiento académico.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico, con un <math>\alpha = 0.000</math>. A partir de la asociación estadísticamente significativa entre rendimiento académico e ingreso familiar, en el caso de la población de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración, es posible determinar que en la población conformada por alumnos que pertenecen a familias de menos de seis salarios mínimos el promedio menor de calificaciones esta en un rango entre 7 y 9. Mientras que, para los alumnos con más de seis salarios mínimos es claro que el promedio de calificaciones se concentra en el rango entre 9 y 10.</p>
--	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM.

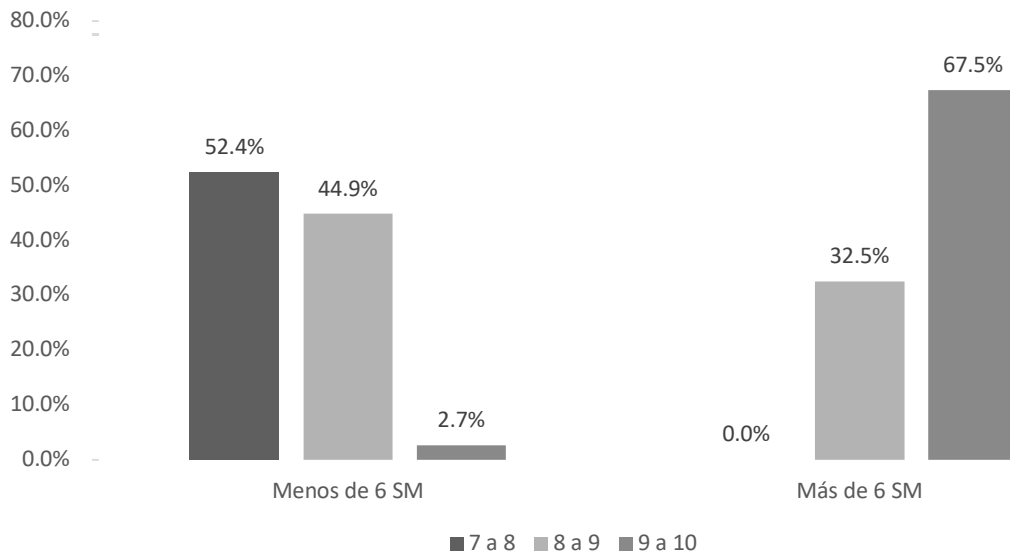
			Calificaciones			Total	Valor	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10			
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	1593	1364	82	3039	2008.673 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	52.4%	44.9%	2.7%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	0	232	481	713		
		Porcentaje	0.0%	32.5%	67.5%	100.0%		
Total		Recuento	1593	1596	563	3752		
		Porcentaje	42.5%	42.5%	15.0%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 106.99.

Fuente: Base de datos elaborada con datos de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el rendimiento académico.*



## Prueba 2. Relación entre ingreso familiar y sexo

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el ingreso familiar y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de ingreso familiar, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1=ingreso menor a 6 salarios mínimos, 2 = mayor a 6 salarios mínimos, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Contaduría y administración, dada la evidencia de la relación estadísticamente significativa entre ingreso familiar y sexo, es posible determinar que la población de los alumnos en ambos rangos de ingreso familiar, menor y mayor a seis salarios mínimos se presenta como una población con una distribución con mayor homogeneidad entre hombres y mujeres. No obstante, persiste una presencia mayoritaria de mujeres, que pertenecen a familias con más de seis salarios mínimos.</p>
---	---

## Resultados

Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el ingreso familiar en la población de primer ingreso a la UNAM.

			Sexo		Total	Prueba Chi-cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			Hombre	Mujer		Valor	
Ingreso familiar	Menos de 6 SM	Recuento	1745	1294	3039	35.079 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	57.4%	42.6%	100.0%		
	Más de 6 SM	Recuento	322	391	713		
		Porcentaje	45.2%	54.8%	100.0%		
Total		Recuento	2067	1685	3752		
		Porcentaje	55.1%	44.9%	100.0%		

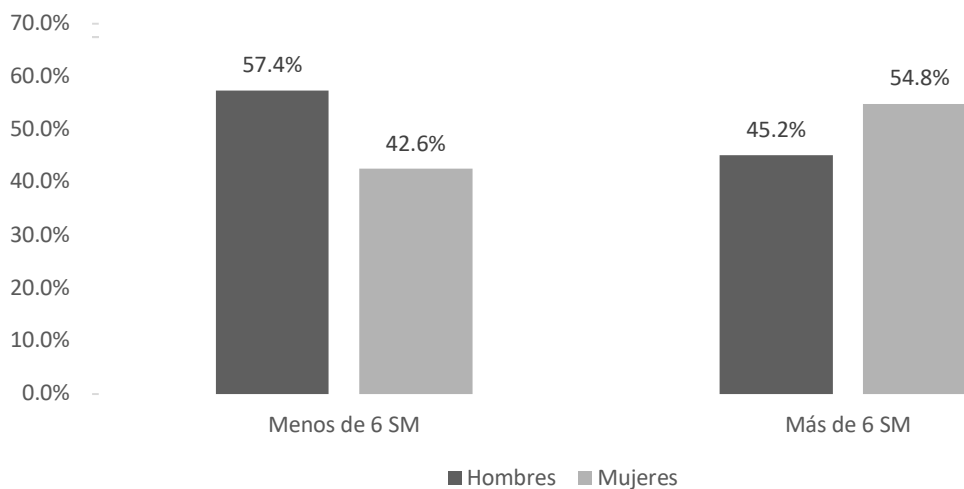
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 320.20.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Base de datos elaborada con información de la encuesta de primer ingreso UNAM 2018.

## Gráfica

*Relación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*



### Prueba 3. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento académico del ciclo previo y el sexo en la población escolar de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo en la población de primer ingreso a la UNAM.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el sexo y el rendimiento Contaduría y administración de la UNAM no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico del ciclo previo, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.0 a 8.0, 2= 8.1 a 9.0, y 3= 9.1 a 10, y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= hombre, 2= mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM está relacionada con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el ingreso familiar de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Para la población de primer ingreso de la facultad de Contaduría y administración, dada la evidencia de la relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y sexo, es posible determinar que los hombres tienen calificaciones menores que las mujeres, su promedio se ubica en forma mayoritaria entre 7 y 9, en tanto que el de las mujeres tiende a ser mayor y ubicarse entre 9 y 10.</p>
---	--

## Resultados

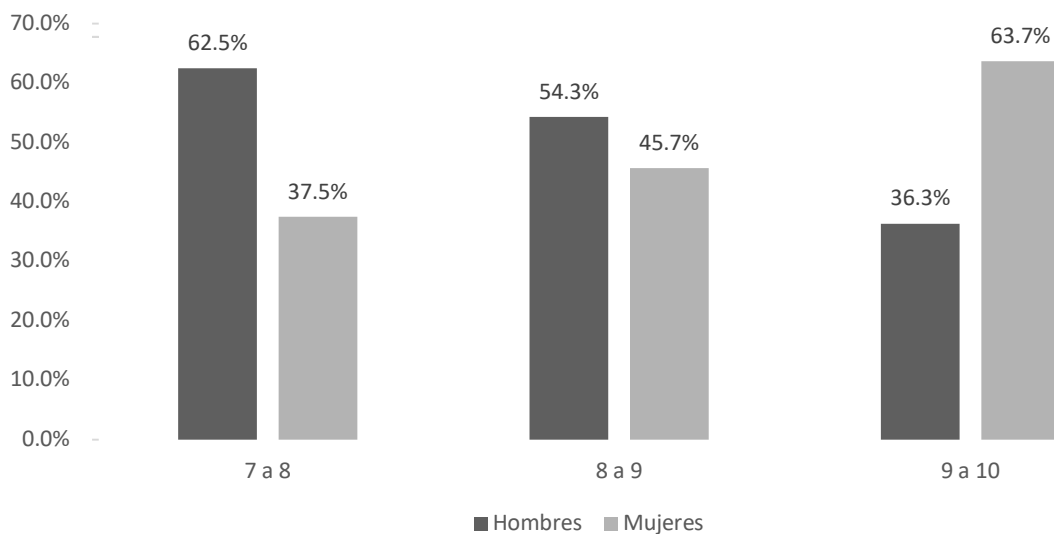
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el sexo y el rendimiento académico del ciclo previo en la población de primer ingreso a la facultad de Contaduría y administración de la UNAM.

			Sexo		Total	Pruebas de chi-cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			Hombre	Mujer		Valor	
Calificaciones	7 a 8	Recuento	996	597	1593	116.094 <sup>a</sup>	0.000
		Porcentaje	62.5%	37.5%	100.0%		
	8 a 9	Recuento	866	730	1596		
		Porcentaje	54.3%	45.7%	100.0%		
	9 a 10	Recuento	205	359	564		
		Porcentaje	36.3%	63.7%	100.0%		
Total		Recuento	2067	1686	3753		
		Porcentaje	55.1%	44.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 253.37.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico del ciclo previo de los alumnos de primer ingreso de la UNAM y el sexo.*





## Anexo II

### Pruebas estadísticas para la población de egreso por área de conocimiento

<b>Relación de los factores de exclusión contrastados con el rendimiento académico de la licenciatura universitaria</b>				
<b>Prueba</b>	<b>Población</b>	<b>Factor de exclusión</b>	<b>Factor de diferenciación</b>	<b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística se acepta la siguiente hipótesis</b>
<b>1</b>	FFyL	Tipo de bachillerato	área de conocimiento	El tipo de bachillerato representa un factor de exclusión en la población de egreso.
<b>2</b>	FFyL	Sexo	área de conocimiento	El sexo de los alumnos de egreso representa un factor de exclusión.
<b>3</b>	FFyL	Condición laboral	área de conocimiento	La condición laboral de los alumnos de egreso es un factor de exclusión.
<b>4</b>	Ciencias	Tipo de bachillerato	área de conocimiento	El tipo de bachillerato representa un factor de exclusión en la población de egreso.
<b>5</b>	Ciencias	Sexo	área de conocimiento	El sexo de los alumnos de egreso representa un factor de exclusión.
<b>6</b>	Ciencias	Condición laboral	área de conocimiento	La condición laboral de los alumnos de egreso es un factor de exclusión.
<b>7</b>	FCA	Tipo de bachillerato	área de conocimiento	El tipo de bachillerato representa un factor de exclusión en la población de egreso.
<b>8</b>	FCA	Sexo	área de conocimiento	El sexo de los alumnos de egreso representa un factor de exclusión.
<b>9</b>	FCA	Condición laboral	área de conocimiento	La condición laboral de los alumnos de egreso es un factor de exclusión.

**Población Facultad de Filosofía y letras**

**Prueba 1. Rendimiento académico y tipo de bachillerato**

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el bachillerato de origen de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados. <b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 8.5 y 2= 8.6 a a 10; y la variable bachillerato de origen, que es una variable en escala nominal en tres categorías de respuesta, donde 1= CCH/ENP UNAM, 2= Públicos y 3=privados.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que los alumnos que ingresaron a Facultad de Filosofía y Letras provenientes de instituciones del sistema de bachilleratos de la UNAM, a pesar de representar una mayor proporción de los graduados, presentan un rendimiento académico menor. Por otra parte, los alumnos provenientes de otros bachilleratos públicos que ingresan a la misma facultad por el mecanismo de concurso de selección, obtuvieron mejores calificaciones al momento del egreso, en un rango entre 8 y 10.</p>
--	---

## Resultados

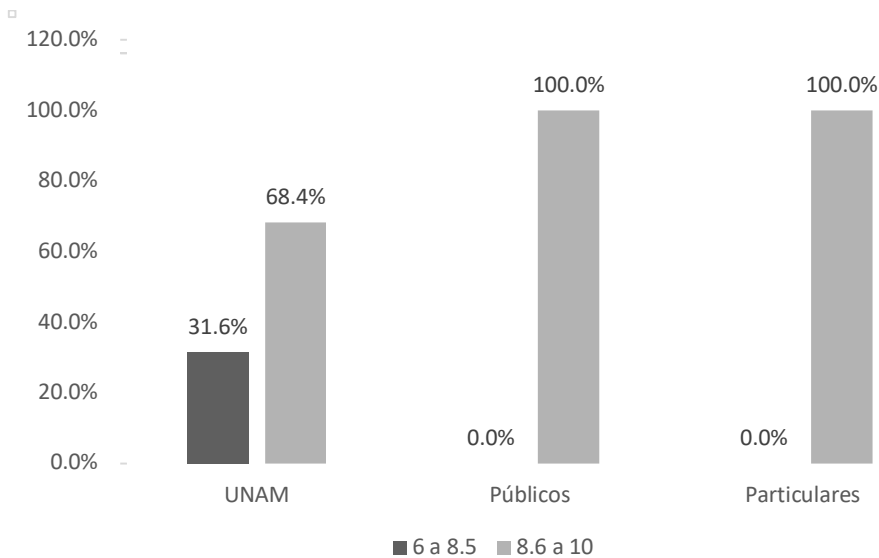
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.

			Promedio final		Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			6 a 8.5	8.6 a 10			
Filosofía y letras							
Bachillerato de origen	UNAM	Recuento	125	270	395	82.309 <sup>a</sup>	0.000
		%	31.6%	68.4%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	91	91		
		%	0.0%	100.0%	100.0%		
	Particulares	Recuento	0	115	115		
		%	0.0%	100.0%	100.0%		
Total		Recuento	125	476	601		
		%	20.8%	79.2%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18.93.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.*



## Prueba 2. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el sexo de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.1 a 8, 2= 8 a 9, y 3= 9.1 a 10; y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= Hombre, 2= Mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La prueba realizada permite determinar la asociación estadísticamente significativa del rendimiento académico entre hombres y mujeres egresados de la Facultad de Filosofía y Letras. Al observar los porcentajes arrojados por esta prueba, es posible establecer que las mujeres presentan la misma distribución de calificaciones que los hombres. Se identificó que las mujeres tienden a tener calificaciones concentradas en el rango entre 9 y 10 que los hombres.</p>
---	---

## Resultados

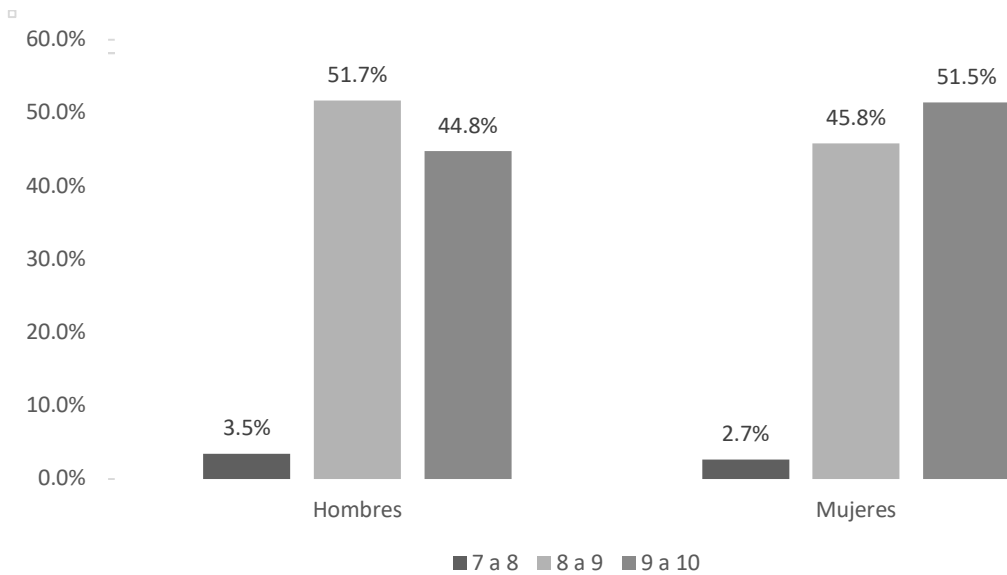
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el sexo.

			Calificaciones			Total	Prueba Chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Sexo	Hombres	Recuento	8	119	103	230	2.627 <sup>a</sup>	0.269
		%	3.5%	51.7%	44.8%	100.0%		
	Mujeres	Recuento	10	170	191	371		
		%	2.7%	45.8%	51.5%	100.0%		
Total		Recuento	18	289	294	601		
		%	3.0%	48.1%	48.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6.89.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.*



### Prueba 3. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b></p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados?</p> <p><b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b></p> <p>Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas).</p> <p>Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta 1= 7.1 a 8, 2= 8 a 9, y 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>.</p> <p>La asociación estadísticamente significativa entre las variables permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo.</p>
---	--

## Resultados

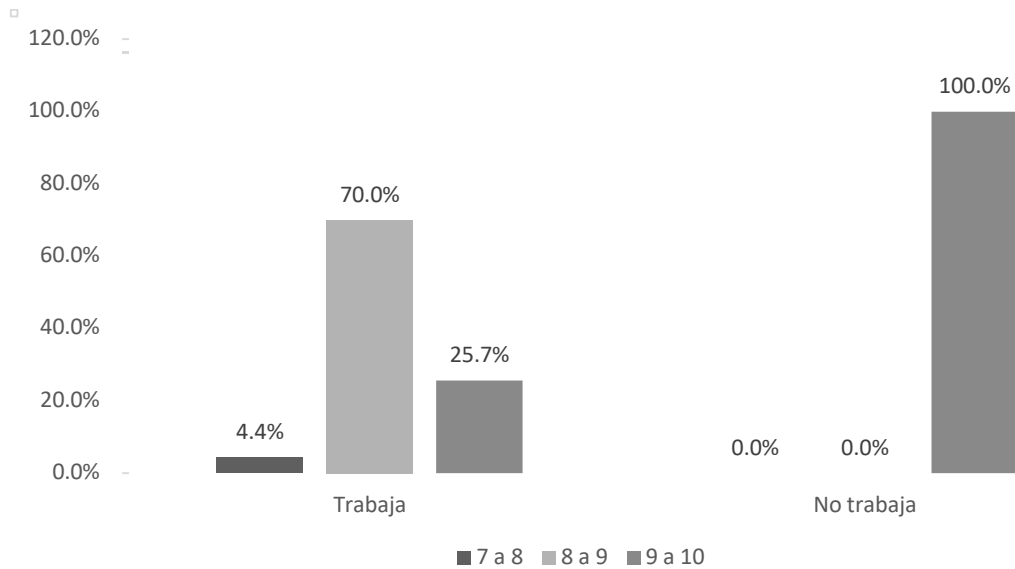
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral.

			Calificaciones			Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Condición laboral alumno	Trabaja	Recuento	18	289	106	413	285.676 <sup>a</sup>	0.000
		%	4.4%	70.0%	25.7%	100.0%		
	No trabaja	Recuento	0	0	188	188		
		%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%		
Total		Recuento	18	289	294	601		
		%	3.0%	48.1%	48.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.63.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y la condición laboral.*



## Pruebas estadísticas para la población de egreso por área de conocimiento

**Población: Facultad de Ciencias Prueba 4. Rendimiento académico y tipo de bachillerato**

<p><b>Objetivo de investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el bachillerato de origen de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados. <b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.1 a 8, 2= 8 a 9, y 3= 9.1 a 10; y la variable bachillerato de origen, que es una variable en escala nominal en tres categorías de respuesta, donde 1= CCH/ENP UNAM, 2= Públicos y 3=privados.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>\chi^2</math> se puede determinar que existe asociación entre rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que los alumnos que ingresaron a la Facultad de Ciencias provenientes de instituciones del sistema de bachilleratos de la UNAM, a pesar de representar una mayor proporción de los graduados, presentan un rendimiento académico menor al concentrar su promedio de calificaciones entre los rangos de 7 y 9. Por otra parte, los alumnos provenientes de otros bachilleratos públicos que ingresan a la universidad por el mecanismo de concurso de selección, obtuvieron mejores calificaciones al momento del egreso, en un rango entre 8 y 10. Por último, los alumnos que ingresaron a la institución por el mecanismo de concurso de selección provenientes de bachilleratos particulares tuvieron un promedio de calificaciones más alto, concentrado en el rango entre 9 y 10. En este sentido, la relación estadísticamente significativa establecida entre ambas variables da cuenta de que los alumnos que cursaron el bachillerato en instituciones del sistema de Preparatorias de la UNAM, el Colegio de Ciencias y Humanidades, presentan un menor rendimiento académico, convirtiéndose en un factor de diferenciación presente en la población de ingreso a la UNAM.</p>
--	--



## Resultados

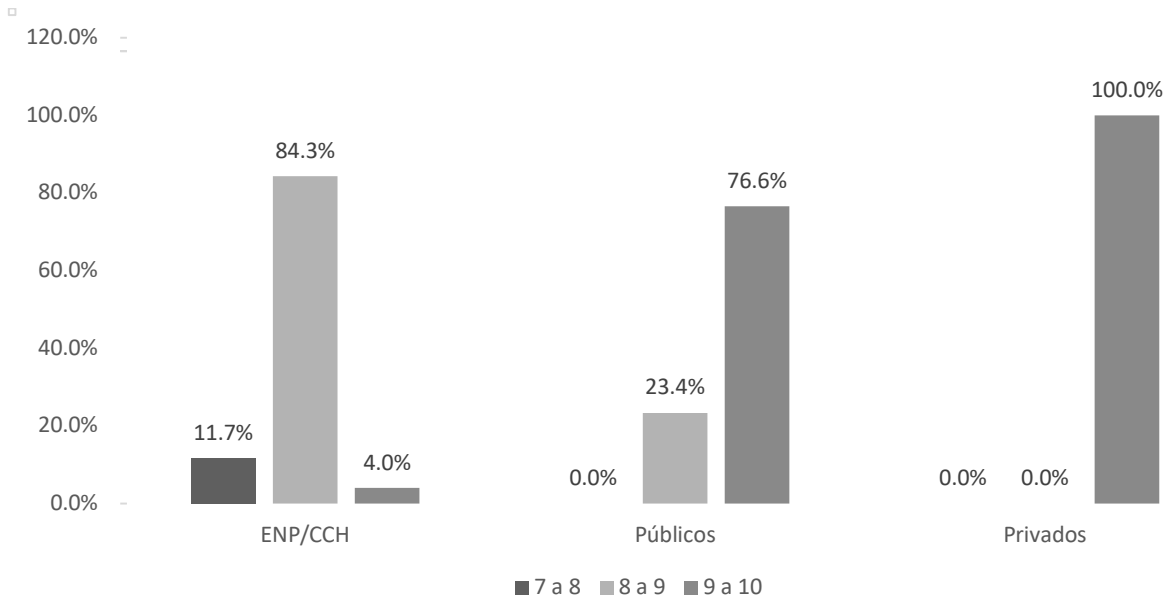
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.

			Calificaciones			Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10			
Ciencias								
Bachillerato de origen	ENP/CCH	Recuento	84	608	29	721	760.081 <sup>a</sup>	0.000
		%	11.7%	84.3%	4.0%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	25	82	107		
		%	0.0%	23.4%	76.6%	100.0%		
	Privados	Recuento	0	0	165	165		
		%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%		
Total		Recuento	84	633	276	993		
		%	8.5%	63.7%	27.8%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9.05.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.*



### Prueba 5. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el sexo de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 7.1 a 8, 2= 8 a 9, y 3= 9.1 a 10; y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= Hombre, 2= Mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La prueba realizada permite determinar la asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico entre hombres y mujeres egresados de la Facultad de Ciencias. Al observar los porcentajes arrojados por esta prueba es posible establecer que el rendimiento académico de la población de esta facultad es homogénea para hombres y mujeres.</p>
---	---

## Resultados

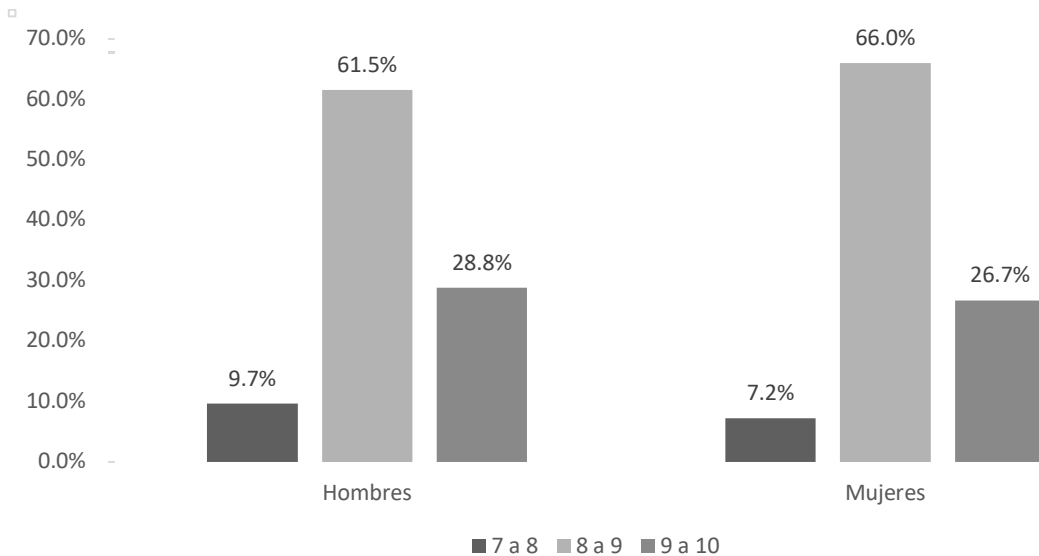
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el sexo.

Ciencias		Calificaciones				Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
		7 a 8	8 a 9	9 a 10				
Sexo	Hombres	Recuento	49	312	146	507	2.946 <sup>a</sup>	0.229
		%	9.7%	61.5%	28.8%	100.0%		
Mujeres	Mujeres	Recuento	35	321	130	486		
		%	7.2%	66.0%	26.7%	100.0%		
Total		Recuento	84	633	276	993		
		%	8.5%	63.7%	27.8%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 41.11.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.*



## Prueba 6. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados? <b>Hipótesis de la investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada en tres categorías de respuesta, donde 1= 7.1 a 8, 2= 8 a 9, y 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La asociación estadísticamente significativa entre las variables, permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo.</p>
---	--

## Resultados

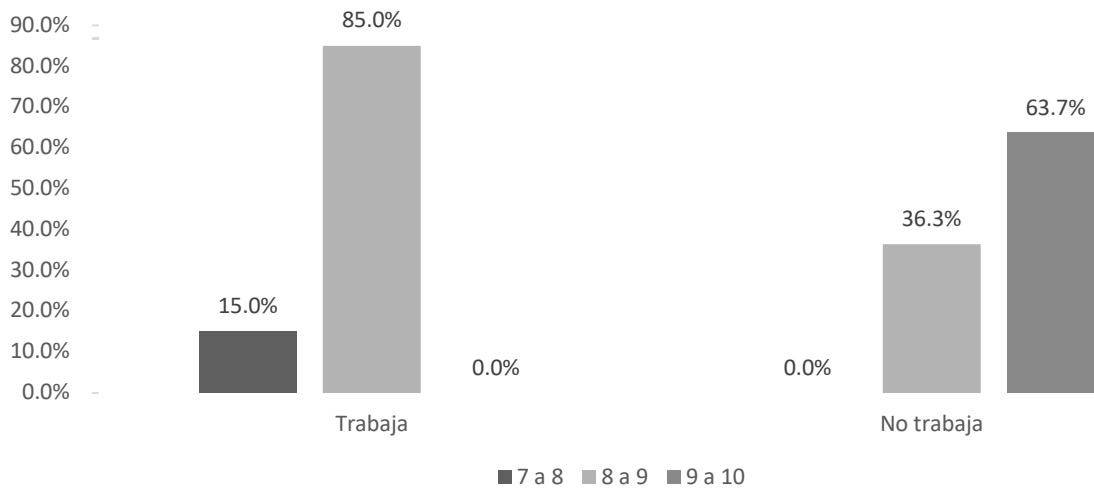
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral.

			Calificaciones			Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			7 a 8	8 a 9	9 a 10		Valor	
Ciencias			7 a 8	8 a 9	9 a 10	Total		
Condición laboral alumno	Trabaja	Recuento	84	476	0	560	511.764 <sup>a</sup>	0.000
		%	15.0%	85.0%	0.0%	100.0%		
	No trabaja	Recuento	0	157	275	432		
		%	0.0%	36.3%	63.7%	100.0%		
Total		Recuento	84	633	275	992		
		%	8.5%	63.8%	27.7%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 36.58.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y la condición laboral.*



## Pruebas estadísticas de población de egreso por área de conocimiento

### Población: Contaduría y administración

#### Prueba 7. Rendimiento académico y tipo de bachillerato

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el bachillerato de origen de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el bachillerato de origen de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas). Variables: se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a dos categorías de respuesta, donde 1= Menos de 8, y 2= Mas de 8; y la variable bachillerato de origen, que es una variable en escala nominal en tres categorías de respuesta, donde 1= CCH/ENPUNAM, 2= Públicos y 3=privados.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el tipo de sostenimiento del bachillerato de origen.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el bachillerato de origen de acuerdo con el tipo de sostenimiento, con un <math>\alpha = 0.000</math>. Fue posible establecer una clara relación entre el bachillerato de origen y el rendimiento académico. Se observa que los alumnos que ingresaron a la facultad de Contaduría y administración provenientes de instituciones del sistema de bachilleratos de la UNAM, a pesar de representar una mayor proporción de los graduados, presentan un rendimiento académico menor, al concentrar su promedio de calificaciones entre los rangos de 7 y 9. Por otra parte, los alumnos provenientes de otros bachilleratos públicos, así como los provenientes de bachilleratos particulares tuvieron un promedio de calificaciones más alto, concentrado en el rango entre 9 y 10. En este sentido, la relación estadísticamente significativa establecida entre ambas variables da cuenta de que los alumnos que cursaron el bachillerato en instituciones del sistema de Preparatorias de la UNAM y el Colegio de Ciencias y Humanidades, presentan un menor rendimiento académico, convirtiéndose en un factor de diferenciación presente en la población de ingreso a la UNAM.</p>
---	---

## Resultados

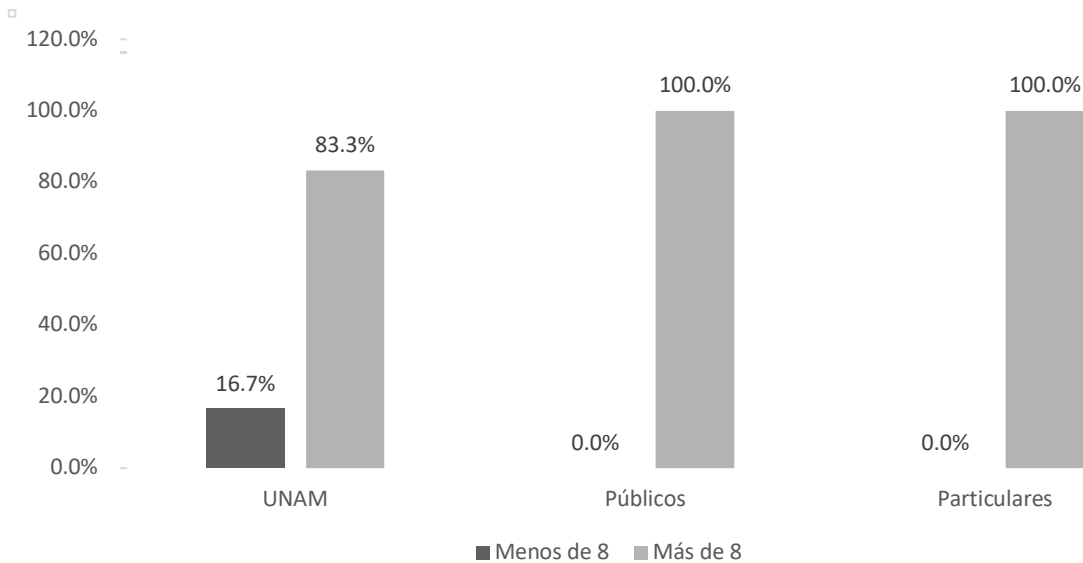
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el bachillerato de origen.

			Promedio final		Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			Menos de 8	Más de 8		Valor	
Bachillerato de origen	UNAM	Recuento	240	1201	1441	109.254 <sup>a</sup>	0.000
		%	16.7%	83.3%	100.0%		
	Públicos	Recuento	0	390	390		
		%	0.0%	100.0%	100.0%		
	Particulares	Recuento	0	188	188		
		%	0.0%	100.0%	100.0%		
Total		Recuento	240	1779	2019		
		%	11.9%	88.1%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22.35.

## Gráfica

Relación entre el rendimiento académico y el bachillerato de origen.



## Prueba 8. Rendimiento académico y sexo

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y el sexo de los egresados al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y el sexo de los egresados? <b>Hipótesis investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y el sexo de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variables:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada en tres categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.5 a, 2= 7.6 a 9.0, 3= 9.1 a 10; y la variable sexo, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= Hombre, 2= Mujer.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con el sexo.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La prueba realizada permite determinar la asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico entre hombres y mujeres egresados de la facultad de Contaduría y administración. Al observar los porcentajes arrojados por esta prueba es posible establecer que las mujeres tienden a presentar la misma distribución de calificaciones que los hombres, con una mayor proporción de calificaciones en el rango más alto.</p>
--	---



## Resultados

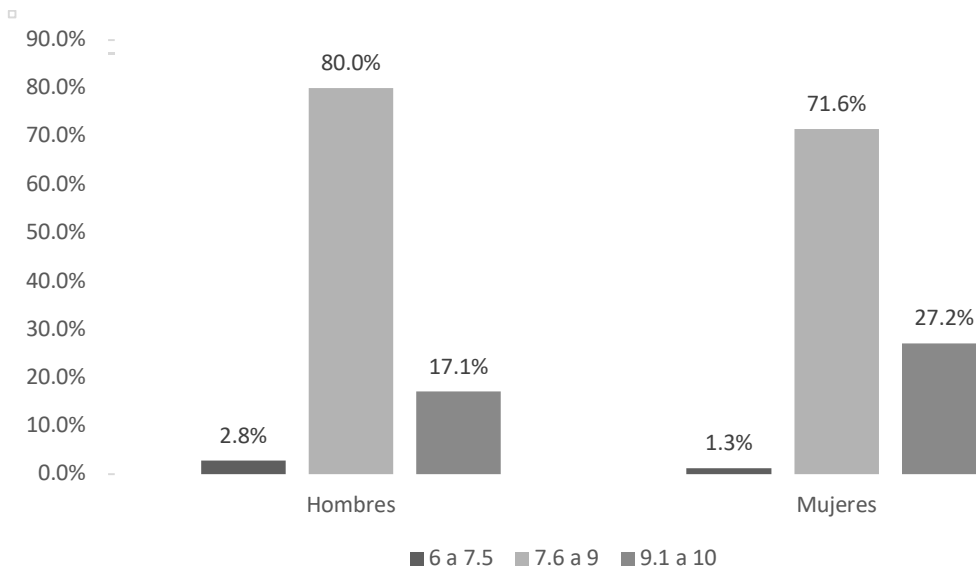
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y el sexo.

			Calificaciones			Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			6 a 7.5	7.6 a 9	9.1 a 10		Valor	
Sexo	Hombres	Recuento	24	682	146	852	32.304 <sup>a</sup>	0.000
		%	2.8%	80.0%	17.1%	100.0%		
	Mujeres	Recuento	15	835	317	1167		
		%	1.3%	71.6%	27.2%	100.0%		
Total		Recuento	39	1517	463	2019		
		%	1.9%	75.1%	22.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16.46.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y el sexo de los egresados.*



### Prueba 9. Rendimiento académico y condición laboral del alumno

<p><b>Objetivo de la investigación:</b> Conocer las formas de exclusión educativas a partir de la determinación de que existe asociación entre el rendimiento y la condición laboral de los alumnos al concluir la licenciatura universitaria durante el ciclo escolar 2018 de la UNAM.</p> <p><b>Pregunta e hipótesis de investigación:</b> <b>Pregunta:</b> ¿Está asociado el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados? <b>Hipótesis de la investigación:</b> Existe asociación entre el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados.</p> <p><b>Las hipótesis estadísticas:</b> Hipótesis alternativa (<math>H_1</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados no son independientes (A y B están relacionadas). Hipótesis nula (<math>H_0</math>): el rendimiento académico y la condición laboral de los egresados de la UNAM son independientes (A y B no están relacionadas).</p> <p><b>Variabes:</b> se busca relacionar las variables de rendimiento académico, que es una variable en escala nominal recodificada a tres categorías de respuesta, donde 1= 6.0 a 7.5 a, 2= 7.6 a 9.0, 3= 9.1 a 10; y la variable condición laboral, que es una variable en escala nominal en dos categorías de respuesta, donde 1= con empleo, 2= sin empleo.</p>	<p><b>De acuerdo con la regla de la prueba estadística:</b> Como el nivel de significancia de Ji-cuadrada es: <math>\alpha = 0.000</math>, se rechaza la hipótesis nula. Es decir, el rendimiento académico de los alumnos de egreso está relacionado con la condición laboral.</p> <p><b>Interpretación:</b> A partir de los resultados de la prueba <math>X^2</math> se puede determinar que existe asociación entre el rendimiento académico de los alumnos que egresaron en el ciclo 2018 y el sexo, con un <math>\alpha = 0.000</math>. La asociación estadísticamente significativa entre las variables permite determinar que los alumnos que trabajan tienen un promedio de calificaciones menor que aquellos que no tienen empleo.</p>
---	---

## Resultados

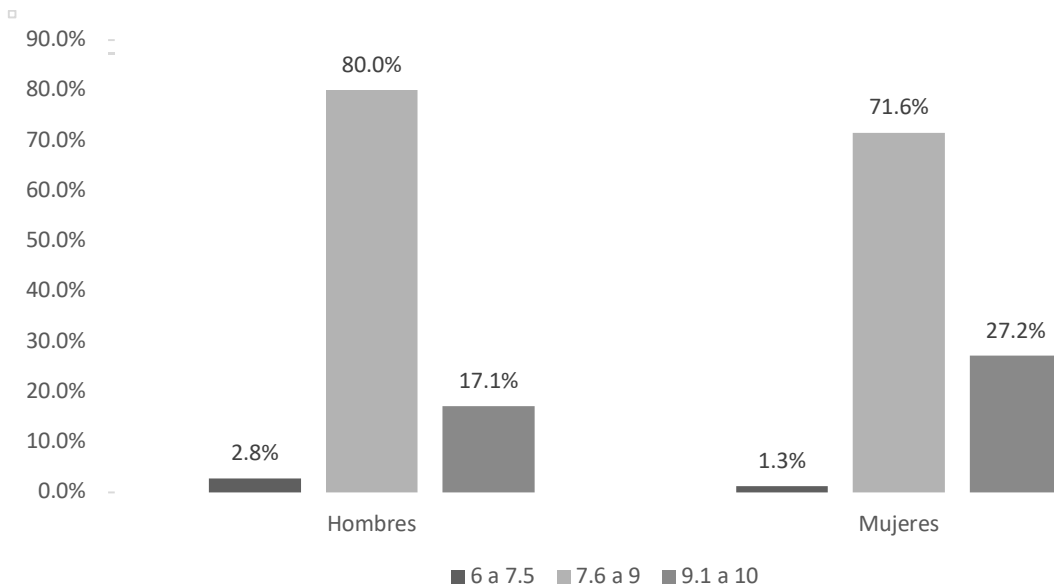
Cuadro 1. Prueba de Ji-cuadrada para la asociación entre el rendimiento académico de los egresados del ciclo 2018 de la UNAM y la condición laboral.

			Calificaciones			Total	Prueba chi cuadrado	Significación asintótica (bilateral)
			6 a 7.5	7.6 a 9	9.1 a 10		Valor	
Sexo	Hombres	Recuento	24	682	146	852	32.304 <sup>a</sup>	0.000
		%	2.8%	80.0%	17.1%	100.0%		
	Mujeres	Recuento	15	835	317	1167		
		%	1.3%	71.6%	27.2%	100.0%		
Total		Recuento	39	1517	463	2019		
		%	1.9%	75.1%	22.9%	100.0%		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16.46.

## Gráfica

*Relación entre el rendimiento académico y la condición laboral.*



## Referencias

- Adorno, T., Albert, H., Dahrendorf, R., Habermas, J., Pilot, H., y Popper, K. (1977). *The positivist dispute in German sociology*. Heineman Editorial Books.
- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 213-239.
- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior. *RIDAA*, 64–65, 41–59.
- Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., y Torres, R. (2018). Measuring equity for national education planning. En *Handbook of measuring equity in education*. UNESCO.
- Ali, N. (2017). Critical theory, relations of domination and a certain idea of social justice. *Cuadernos de ética e filosofía política*, 1(30), 75-91.
- Allan, E. J., y Tolbert, A. R. (2019). Advancing social justice with policy discourse analysis. En *Research methods for social justice* (pp. 137-150). Palgrave MacMillan.
- Altbach, P. G. (2000). What higher education does right? A Millennium Accounting. *Change*, 1-2.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.
- Antoninis, M., Delprato, M., y Benavot, A. (2016). Inequality in education: The challenge of measurement. En *World social science report Challenging inequalities: Pathways to a just world* (pp. 63-68). UNESCO.
- ANUIES. (2011). *Anuario estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior ciclo escolar 2010-2011*.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030 propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. ANUIES.
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2011-2012* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2012-2013* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2013-2014* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2014-2015* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

[servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior](http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior)

- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2015-2016* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2016-2017* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2017-2018* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2018-2019* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2019-2020* [Base de datos]. Anuarios estadísticos Educación superior. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2023). *Anuarios estadísticos educación superior Ciclo escolar 2020-2021* [Base de datos]. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arzate Salgado, J. G., y Romero González, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de educar*, 8 (15), 276-303.
- Ashby, E. (1967). Ivory Towers in Tomorrow's World. *The Journal of Higher Education*, 38(8), 417. edsjsr. <https://doi.org/10.2307/1979572>
- Atewologun, D. (2020). Intersectionality Theory and Practice. *Oxford Research Encyclopedia, Business and Management, Online publication*. <https://doi.org/DOI: 10.1093/acrefore/9780190224851.013.48>
- Atherton, G., Dumangane, C., y Whitty, G. (2016). *Charting Equity in Higher Education: Drawing the global Access Map*. Pearson.
- Atkinson, A. (2015). *Inequality. What can be done?* Harvard University Press.
- Ávila, M. I. E. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la educación superior*, XLII (1), 11-29.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Internacional Thomson Editores SA de CV.

- Banco Mundial. (1994). *Lessons from experience*.
- Barnett, R. (2016). *Understanding the University Institution, idea and possibilities*. Routledge.
- Barret, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., y Ukpo, E. (2006). *The concept of quality in education: A review of the international literature on the concept of quality in education*. University of Bristol.
- Becker, L. C. (1980). Reciprocity and social obligation|. *Pacific Philosophical Quarterly*, 61(4), 411-421.
- Bell, L., y Stevenson, H. (2006). *Education policy. Process, themes and impact*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Benadusi, L. (2009). University and inequality. *Italian journal of sociology of education*, 1, 1-20.
- Berne, R., y Stiefel, L. (1994). Measuring equity at the school level: The finance perspective. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 16(4). <https://doi.org/doi/10.3102/01623737016004405>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad* (Paidós ICE/UAB).
- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower Social responsibilities of the modern university*. Harvard University Press.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar, una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 2254-3139.
- Boulton, G., y Lucas, C. (2008). What are universities for? *League of European Research Universities*, 3-17.
- Brennan, J., y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education (00181560)*, 56(3), 287-302.
- Bukhari, N. H. S., & Wang, X. (2013). Critical Discourse analysis and educational research. *IOSR Journal of Research & method in education*, 3 (1), 09–17.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre educación*, 2(3), 1-19.
- Calhoun, G. (2006). The university and the public good. *Sage publications, Thesis eleven* (Number 28), 7-43.
- Carnoy, M. (1977). Education and economic development: The first generation. *Essays in Economic development and cultural change*, 25, 428-450.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO.
- Casanova. (2009). Educació superior i societat a Mexic: Els reptes del segle XXI. *Temps d'educació*, 36, 261-280.
- Casanova Cardiel, H. (2007). La universidad hoy. En *Educación, universidad y sociedad el vínculo crítico*. Universidad de Barcelona.
- Casanova Cardiel, H., y López García, J. C. (2013). Educación superior en México: Los límites del liberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas Universidad de Brasilia*, 19(38), 109-128.

- Castelli, L., Ragazzi, S., y Crescentini, A. (2012). Equity in education: A general overview. *International conference on education and educational psychology*, 69.
- Castro, J. A., de Oliveira Chotgues, J., Siqueira Marques, S., y Habigzang, L. F. (2023). Intersectionality Theory, Challenges for empirical research and contributions to Psychology. *Padieia Thematic Dossier Methodological Challenges in Psychology: contributions to academic practice and training*, 33(e3327).
- CEPAL. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía.
- CEPAL. (2018). *Medición de la pobreza por ingresos. Actualización metodológica y resultados* ((LC/PUB.2018/22-P) 2; Metodologías de la CEPAL). Naciones Unidas.
- Charmaz, K. (2012). *Constructing grounded theory* (2nd edition). SAGE Publications Inc.
- Chilton, P., y Schäffner, C. (2011). Discourse and politics. En *Discourse Studies a multidisciplinary introduction* (2nd ed., pp. 303-330). SAGE Publications Inc.
- Chin-Shan, L., y Hui-Juan, C. (2012). Education Equity in the Process of the massification of Taiwan's Higher Education. *Chinese Education y Society*, 45(5/6), 99-111. a9h.
- Choo, H. Y., y Ferree, M. M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusions., interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological theory American Sociological Association*, 28(2), 129-149.
- Christians, C. G. (2018). Ethics and politics in qualitative research. En *The Sage handbook of qualitative research* (Fifth Edition, pp. 142-171). Sage Publications Inc.
- Chroust, A.-H. (1942). Aristotle's conception of Equity (Equieikeia). *Notre Dame Law Review*, 18(12), 119-128.
- Cifuentes Orellana, M. B., Munizaga Mellado, F. R., y Mella Luna, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *More time to learn: Evidences to contribute to the discussion about equity, inclusion and free higher education based on outcomes of mathematics updating mechanisms.*, 54(1), 1-15. a9h.
- Clancy, P., y Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154. a9h.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Codioli McMaster, N., & Cook, R. (2019). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. *Review of Education*, 7(12), 271-292. <https://doi.org/DOI: 10.1002/rev3.3116>
- Cohen, G. A. (2011). *On the currency of egalitarian justice, and other essays in political philosophy* (Princeton and Oxford). Princeton University Press.
- CRES. (2018). *Informe general*. UNESCO IESALC.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third). Sage Publications Inc.

- Curren, R. (2009). Education as a social right in a diverse society. *Journal of philosophy of education*, 43(1), 45-56.
- Davis, D. J., Brunn Bevel, R., y Olive, J. L. (2023). *Intersectionality in Educational Research*. Routledge.
- Devés, R., Castro, C., Mora, M., y Roco, R. (2012). The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. El sistema de ingreso prioritario de equidad educativa de la Universidad de Chile., 49(2), 46–64.
- Didou Aupetit, S. (2009). La promoción de la equidad en la educación superior en México: Declinaciones múltiples. *Reencuentro*, 7–18.
- Didou Aupetit, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o retórica? *Perfiles educativos*, XXXIII, 59–65.
- Dill, B. T., y Zambrana, R. E. (2009). Critical thinking about inequality: An emerging lens. En *Emerging intersections* (pp. 1–21). Rutgers University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.36019/9780813546513-003/html>
- DOF. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. Secretaría de Gobernación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4871348yfecha=19/02/1996](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871348yfecha=19/02/1996)
- DOF. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa*.
- DOF, S. de G. (1990). *Programa para la modernización educativa 1990-1994*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4642789yfecha=29/01/1990](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789yfecha=29/01/1990)
- Domínguez Martínez, R. (2016). La UNAM entre 1945 y 1982. VI. Académica y función política. En *La UNAM y su historia. Una mirada actual* (Primera edición, pp. 227-246). UNAM-IISUE.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales HM821 D8318). Siglo XXI; LIBRUNAM. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02025ayAN=lib.MX001001499211&lang=es&site=eds-live>
- Duru-Bellat, M. (2012). Access to higher education: What counts as fairness in both an individual and systemic perspective? *Sciences Po. LIEPP, October 2012* (1), 1-12.
- Edwards, D., Coates, H., y Friedman, T. (2013). Using aptitude testing to diversify higher education intake – an Australian case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(2), 136–152.
- Enciso-Ávila, M.-I., y Planas-Coll, J. (2018). ¿Aumentar la cobertura aumenta la equidad?: El caso de la educación superior en México de 1990 a 2010. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3–23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.275>
- Escamilla, G. (2014). Dinámica de la oferta y demanda de licenciaturas en la UNAM. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XI, 63-76.
- Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta educativa*, 43, 46–64.



- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse Textual analysis for social research*. Routledge Social Research Today.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., y Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. En *Discourse Studies a multidisciplinary introduction*. SAGE.
- Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Análisis crítico del discurso. En *El discurso como interacción social* (Vol. 2, pp. 331-367). Gedisa editorial.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N., Jaeggi, R., y Milstein, B. (Ed). (2018). *Capitalism a conversation in critical theory* (Polity Press).
- Freeman, S. (Ed.). (2003). *The Cambridge companion to Rawls*. Cambridge University Press.
- Frijhoff, W. (1987). The University as an Institution of Early Modern Europe Critical Reflections on its Self-evidence. *The historical journal Cambridge University Press*, 30 (3), 743-758.
- Frizon, M., y Bartoloto, C. (2011). The concept of equity in the design of social policies: Initial notes on the political and ideological assumptions of CEPAL's development proposal. *Comunicacao, Saude, Educacao*, 15(38), 793-803.
- Gairín, J., y Palmeros, G. (Coords.). (2018). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*. ORACLE Erasmus.
- García García, C., y Hervás Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la educación superior en México y España un estudio comparado. *Revista de Educación Superior*, 49 (194), 115-136.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education mapping the territory. *Journal of education polity*, 13(4), 469-484.
- Goastellec Gaële. (2006). Accès et admission à l'enseignement supérieur: Contraintes globales, réponses locales? *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 15. edsdoj.
- Gómez, C. G. (2011). *Las puertas del ingreso a la educación superior: El caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM*. 23.
- González Casanova, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades* (Primera edición). CLACSO.
- Green (Ed), D. (1994). *What is quality in higher education?* Society for research into higher education, Ltd.
- Gross, C., & Goldan, L. (2023). Modelling Intersectionality within Quantitative Research. *Sozialpolitik.CH*, 1. <https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.18753/2297-8224-4025>
- Habermas, J., y Rawls, J. (1998). *Jürgen Habermas John Rawls Debate sobre el liberalismo político*. Ediciones Paidós.
- Haj, C. M., Gaenta, I. M., y Orr, D. (2018). A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education. En *European Higher Education Area: The impact of past and future policies* (pp. 171-188). Springer Open.

- Hancock, A.-M. (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on policy Cambridge University Press*, 5(1), 63-79. <https://doi.org/10.1017/S1537592707070065>
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education: an international journal*, 18(1), 9-34.
- Haugaard, M., y Cooke, M. (2010). Power en critical theory. *Journal of power*, 3(1), 1-15.
- Hernández Sampieri, R., Valencia Méndez, S., Mendoza Torres, C., y Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de investigación* (Primera edición). MC Graw Hill.
- Holsinger, D. B., y Jacob, W. J. (eds.). (2009). Inequality in education: Comparative and international perspectives. En *Global trends in education* (pp. 1-33). Comparative Education Research Centre.
- Huerta Mata, R. M. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, VII (14), 281-306.
- Ibarrola, M. de. (1986). *La Educación superior en México*. UNESCO IESALC.
- INEGI. (s. f.). *Características educativas de la población* (Demografía y sociedad) [Porcentaje de la población de 15 años y más según nivel educativo]. Recuperado 15 de junio de 2022, de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- International Bank for reconstruction and development y World Bank. (2017). *Higher education for development. An evaluation of the World Bank Group's support. An independent evaluation* (Independent Group Evaluation).
- Iverson, S. V. (2012). Constructing Outsiders: The Discursive Framing of Access in University. *The Review of Higher Education*, Winter, 149–177.
- Jia, Q., y Ericson, D. P. (2017). Equity and access to higher education in China: Lessons from Hunan province for university admissions policy. *International Journal of Educational Development*, 52, 97-110. a9h.
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher published by American Educational Research Association*, 33(7), 14-26.
- Jones, S. (2006). *Antonio Gramsci*. Routledge Social Research Today.
- Kamanzi, P. C., y Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: La face cachée de la massification: La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65. <https://doi.org/10.1111/cars.12060>
- Kelley, W. (2009). Tapping the riches of science. *The Journal of Clinical Investigation*.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (Fifth edition). Harvard University Press.
- Kilbourn, B. (2006). The qualitative doctoral dissertation proposal. *Teachers college record University of Toronto*, 108(4), 529-576.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. EHK.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9-41.
- Leach, L. (2013). Participation and equity in higher education: Are we going back to the future? *Oxford Review of Education*, 39(2), 267-286. a9h.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: Un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar*, 3(2), 70-79.
- Lincoln, Y. S., Lynman, S. A., y Guba, E. G. (2001). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. En *The Sage handbook of qualitative research* (Fifth edition).
- Maiztegui-Onate, C., y Santibanez-Gruber, R. (2008). Access to Education and Equity in Plural Societies. *Intercultural Education*, 19 (5), 373-381. ERIC.
- Marginson, S. (2012, julio). The problem of public good [s] in higher education. *Panel: Economic Challenges in Higher Education*. 41st Australian conference of Economics, Melbourne.
- Marginson, S. (2012, julio 8). The problem of public good (s) in higher education. *Panel: Economic challenges in higher education*. 41st Australian Conference of Economics, Melbourne.
- Marsiske, R. (2016). La Universidad Nacional: Creación, autonomía y marco normativo (1910-1929). En *La UNAM y su historia. Una mirada actual* (Primera edición). UNAM-IISUE.
- Martínez de Pisón, J. (2020). Una lección sobre la Justicia como equidad de John Rawls. *REDUR*, 18, 3-76.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs The University of Chicago press*, 30 (3), 1771-1800.
- McCowan, T. (2012). Is there a universal right to higher education? *British Journal of Educational Studies*, 2(60), 111-128.
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative y International Education*, 46(4), 645-665.
- Mendoza Rojas, J. (2018). *Subsistemas de educación superior Estadística básica 2006-2017*. UNAM.
- Mendoza Rojas, J. (2003). *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: Las experiencias de una década*. VIII Congreso internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración pública, Panamá.
- Meyer, H.-D., St. John, E. P., Chankseliani, M., y Uribe, L. (Eds.). (2013). *Fairness in access to higher education in a global perspective* (Sense Publishers).
- Miles. (2023). Intersectionality and Policy. En *The transformative power of intersectionality*. Robert Bosch Stiftung.
- Miller, D. (2001). *Principles of social justice*. Harvard University Press.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press.

- Moore, R. (2004). *Education and society Issues and explanations in the sociology of education*. Polity Press.
- Morin, E. (s. f.). *El método*. Multiversidad. Mundo Real.
- Mountford-Zimdars, A., y Sabbagh, D. (2013). Fair access to higher education: A comparative perspective. *Comparative Education Review*, 57 (3), 359-368.
- Muhr, T. (2016). Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: A pluri-scalar analysis. *Higher Education (00181560)*, 72 (4), 557-571.
- Naciones Unidas, A. G. (1966). Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales.
- Naciones Unidas México. (2021). *Agenda 2030*. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/>
- Nichols, S., y Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research y Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- Nussbaum, M. (2014). Una revisión de «Liberalismo político» de Rawls. *Revista de derecho del Estado Universidad Externado de Colombia*, 32, 5-33.
- Nwagbara, LL. M. C. (2015). The concept of rights-to be or not to be? *International Journal of Business y law Research*, 3 (3), 66-71.
- OCDE. (2002). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2004). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2005). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2008). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2010). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2012). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2015). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*. OCDE Publishing.
- OCDE. (2020). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- OCDE. (2020). *Strength through diversity: Education for inclusive society Design and implementation plan*. OCDE.
- OCDE. (2020). *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies. Design and Implementation Plan*.
- OCDE. (2023). *Education at a glance OCDE Indicators*. OCDE.
- Omoeva, C., Moussa, W., y Hatch, R. (2018). Proposed operationalisation of equity measurement. En *Handbook on measuring equity in education* (pp. 46-79). UNESCO Institute for Statistics.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Naciones Unidas.
- ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. ONU.

- ONU. (2005). *The millennium development goals a Latin American and Caribbean Perspective*. United Nations Publications.
- ONU. (2015). *Metas de los objetivos del desarrollo sostenible*. ONU.
- ONU. (2015, septiembre 25). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [Objetivos de Desarrollo Sostenible]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>
- Orellana Aranda, V. (1988). *El liberalismo político en John Rawls*.
- Parveen, I., y Awan, R.-N. (2019). Equitable Higher Education: Students' Perspective on Access to Resources, Participation, and Educational Outcomes. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 185-201.
- Peng, S. S., y Wang, L.-Y. (2008). Pursuing quality and equity of higher education: A review of policies and practices in east Asia. *New Directions for Institutional Research*, 2008, 25-42.
- Perkin, H. (2006). History of Universities. En *International Handbook of Higher Education Part 1 Global themes and contemporary challenges* (pp. 159-206). Springer.
- Pitman, T. (2015). Unlocking the gates to the peasants: Are policies of 'fairness' or 'inclusion' more important for equity in higher education? *Cambridge Journal of Education*, 45 (2), 281-293.
- Plaza, O. (s. f.). *Equidad y desarrollo Aspectos conceptuales*. CEPAL.
- PNUD. (2016). *Human Development Report 2016 Overview* (Human Development for Everyone). PNUD.
- Pogge, T. (1989). *Realizing Rawls*. Cornell University Press.
- Popov, N. (Ed). (2012). *International perspectives on education* (BCES Conference books, Vol. 10).
- Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades Crítica de la ideología meritocrática* (Primera edición). Gedisa.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Harvard University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in ruins* (Third printing). Harvard University Press.
- Rectoría UNAM. (2016). *UNAM Plan de desarrollo de la universidad 2011-2015*. UNAM.
- Reisberg, L., y Watson, D. (2010). Access and equity. En *Leadership for World-Class Universities: Challenges for developing countries*. Chestnut Hill.
- Ritchey, F. J. (2006). *Estadística para las ciencias sociales* (Segunda edición). MC Graw Hill.
- Rodríguez-Gómez, R. (2018). La educación superior en el siglo XXI. *RMIE*, 23 (79), 1015-1022.
- Romane, V., y Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OCDE Publishing.
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: Un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, 50, 36-44.

- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48 (189), 1-19.
- Salas Durazo, I. A., Buendía Espinosa, A., y Pérez Díaz, A. B. (2019). La apropiación de la política educativa de las universidades públicas mexicanas: Entre la ambigüedad y la diversidad. *Revista de la educación superior*, 48 (191), 25-49.
- Salmi, J. (2017). *The tertiary education imperative: Knowledge, skills and values for development*. SensePublishers;  
 LIBRUNAM. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02025ayAN=lib.MX001001994092&lang=es&site=eds-live>
- Salmi, J., y Malee Bassett, R. (2014). The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency. *Springer Science+Business Media Dordrecht and UNESCO Institute for Life Long Learning*, 60, 361-377.
- Salvat, P. (2002). *El porvenir de la equidad Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea* (Primera edición). LOM Ediciones.
- Sampieri, R., Méndez, S., Mendoza Torres, C. P., y Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de la investigación*. MC Graw Hill.
- Sandel, M. J. (2011). *Justicia*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Santelices, M. V., Horn, C., y Catalán, X. (2019). Institution-level admissions initiatives in Chile: Enhancing equity in higher education? *Studies in Higher Education*, 44 (4), 733-761. a9h.
- Sarangi, S. (2011). Public discourse. En *Discursive pragmatics*. John Benjamins Publishing Company.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Communications*, 5(3), 3-13.
- Schleicher, A. (2018). Why equity in education is so elusive. En *World Class; how to build a 21st Century School System* (pp. 137-202). OCDE Publishing Paris.
- Schwarz, S., y Westerheijden (Eds), D. F. (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area* (Vol. 5). Springer Science and Business Media, B.V.
- SEDLAC. (2022). *Socio-economic Database for Latin America and the Caribbean (CDLAS and The World Bank*.
- SEDLAC, y World Bank. (2022). *Socio-economic Database for Latin America and the Caribbean Enrollment* [Base de datos].
- SEP. (s. f.). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2020-2021*. Gobierno Federal.
- SEP. (2008). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. DOF.
- SEP. (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. Gobierno Federal.

- SEP. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. Gobierno Federal.
- SEP. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2012-2013*. Gobierno Federal.
- SEP. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*.
- SEP. (2013). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2013-2014*. Gobierno Federal.
- SEP. (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2014-2015*. Gobierno Federal.
- SEP. (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2015-2016*. Gobierno Federal.
- SEP. (2016). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2016-2017*. Gobierno Federal.
- SEP. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2017-2018*. Gobierno Federal.
- SEP. (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2018-2019*. Gobierno Federal.
- SEP. (2019). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2019-2020*. Gobierno Federal.
- SEP. (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. DOF.
- Sen, A. (1979). *Equity of What? The Tanner Lectures on Human Values*.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sharma, R. (2008). The Australian perspective: Access, equity, quality, and accountability in higher education. *New Directions for Institutional Research*, 2008, 43-53. a9h.
- Sheldon, R., y Wittrok, B. (1996). *La universidad europea y americana desde 1800: Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares-corredor.
- Sierra, J. (1910). *Discurso del Maestro Justo Sierra (1910)*.
- Sierra, J. (2004). *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. UNAM.
- Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- Skilbeck, M., y Collen, H. (Assistant). (2000). *Access and equity in higher education. An international perspective on issues and strategies*. The higher education authority.
- Smith, E. (2018). *Key issues in education and social justice* (Sage). SAGE.
- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a global public good. En *Global public goods*. UNDP Oxford University Press.
- Strydom, P. (2021). *Contemporary critical theory and methodology*. Routledge Social Research Today.



- Talaue, F. T. (2014). Social Equity and Access to a Philippine STEM School. *Theory into Practice*, 53 (1), 33-40. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.862120>
- Teddle, C., y Tashakkori, A. (2011). Mixed method research Contemporary issues in an emerging field. En *The SAGE handbook of qualitative research* (Fourth edition, pp. 258-299). SAGE.
- The World Bank (2000). Higher education in Developing Countries Peril and Promise (20182; The task force in Higher Education and Society).
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Trow, M. A. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. *Carnegie commission on higher education*, 1-57.
- Tuirán, R. (2017). *La educación superior en México: Avances, rezagos y retos*. Subsecretaría Educación Superior, SEP.
- UNAM. (2007). *Memoria UNAM 2007 Rector Dr. Juan Ramón de la Fuente*. UNAM.
- UNAM. (2012). *UNAM Plan de desarrollo de la Universidad 2011-2015*. UNAM.
- UNAM. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 Dr. Enrique Graue Wiechers*.
- UNAM. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional*.
- UNAM. (2021). *Memoria UNAM 2007*. Planeación UNAM. <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/>
- UNAM. (2023a). *Perfil alumnos de primer ingreso* [Base de datos]. Portal de estadísticas UNAM. [https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNAM. (2023b). *Perfil alumnos egreso* [Base de datos]. Portal de estadísticas UNAM. [https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNAM. (2023). *Series estadísticas UNAM 2023* [Base de datos]. Portal de estadísticas UNAM. [https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php)
- UNESCO. (1995). *Policy paper for change and development on higher education*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Quality assurance in higher education*. UNESCO.
- UNESCO. (2013). *UNESCO Handbook on education policy analysis and programming: Vol. 1 Education Policy Analysis*. UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for education.
- UNESCO (2004). Higher education  
<https://www.unesco.org/en/highereducation#:~:text=There%20are%20around%20254%20million,differences%20between%20countries%20and%20regions>.
- UNESCO. (2017). *A guide to ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *La UNESCO avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*. UNESCO UIS.



- UNESCO, I. for statistics. (2007). *Education Equity and public policy: Comparing results from 16 countries*. UNESCO.
- UNESCO, I. for statistics. (2018). *Handbook on measuring inequality in education*. UNESCO.
- UNESCO IESALC. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior*. UNESCO IESALC.
- UNESCO IESALC. (2022). *The right to higher education: a social justice perspective* (Education 2030).
- Vaca, M. (2013). La teoría de la justicia de Rawls. *Revista de filosofía*, 45 (1), 299-330.
- van Dijk, T. A. (1997). El discurso como interacción social. En *El discurso como interacción social* (Vol. 2, pp. 19-67). Gedisa editorial.
- van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista austral de ciencias sociales*, 30, 203-222.
- Van Parijs, P. (2003). Difference principles. En *The Cambridge companion to Rawls*. (pp. 200-240). Cambridge University Press.
- Varsik, S., y Gorochovski, J. (2023). Intersectionality in Education: Rationale and practices to address the needs of students intersecting identities. (Working Paper 302). OCDE.
- Vidal Molina, P. F. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *Polis Revista Latinoamericana*, Desarrollo humano y justicia (23), 1–19.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., y Parlea, D. (Comp). (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. UNESCO.
- Wallerstein, I. (Coord). (2006). *Abrir las ciencias sociales Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (Novena edición). Editorial S. XXI S.A. de C.V.
- Washburn-Madrigal, S., Ureña-Salazar, V., y Mata-Segreda, A. (2013). Promoción de la equidad y cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Promotion of the equity and social cohesion in the University of Costa Rica.*, 37 (2), 39-77. a9h.
- Wilson-strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: Contribution of the capabilities approach. *Higher Education*, 69, 143-155.
- Wittrok, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En *La Universidad europea y americana desde 1800 Las tres transformaciones de la Universidad*. Ediciones Pomares\_corredor.
- Wodak, R. (2006). Mediation between discourse and society: Assessing cognitive approaches in CDA. *Discourse studies Sage Publications*, 8 (1), 179-190.

- Wodak, R. (2011). Critical linguistics and critical discourse analysis. En *Discursive pragmatics* (Vol. 8). John Benamins Publishing Company.
- Wodak, R. (Ed). (2012). Editor's Introduction: Critical discourse analysis. En *Critical discourse analysis: Vol. I* (p. XIX). SAGE.
- World Bank. (s. f.). *Equity and Development* (World development report 2006 32204). The World Bank and Oxford University Press.
- World Bank, y The International Bank for reconstruction and development. (1994). *Higher education The lessons of experience*.
- Young, Mi. D., y Diem, S. (2017). Introduction: Critical approaches to education policy analysis. En *Critical approaches to education policy analysis* (pp. 1-13). Springer International Publishing.
- Yuni, J. A., Meléndez, C. E., y Díaz, A. G. (2014). Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde Latinoamérica. *Equity and higher education policies: Latin-American perspectives.*, 12 (2), 41-60. a9h.
- Zajda, J., Majhanovich, S., y Rust, V. (Eds.). (2006). *Education and social justice*. Springer International Publishing.
- Zgaga, P., y Wolter, A. (2016). Massification and diversity: Has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German evidence. *Political science*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05441-5/20>.