

Los alcances y límites de la equidad educativa promovida por la política de regionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en la Sierra Nororiental de Puebla

The advances and limits of educational equity promoted by the regionalization policy of the Autonomous University of Puebla in the Sierra Nororiental of Puebla

Shaye Suzanne Worthman¹

Resumen: En este trabajo se examinan los alcances y límites de la política de regionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en fomentar la equidad educativa a través de sus cinco sedes en la Sierra Nororiental de Puebla. Los análisis de 537 cuestionarios aplicados a alumnos, 24 grupos focales y 29 entrevistas con profesores apuntan a que la política favorece parcialmente la equidad al incluir a los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos con pocas opciones estudiar, pero no cumple con otros aspectos de la equidad educativa, como son la compensación económica y académica, así como la permanencia.

Abstract: The present study examines the advances and limits of the Autonomous University of Puebla's regionalization policy in promoting higher educational equity through its five regional campuses in the Sierra Nororiental of Puebla. The results of 537 student surveys, 24 student focus groups and 29 professor interviews suggest that the policy partially foments equity by providing access to young people from low socioeconomic levels with few options of studying, but it is does not meet other criteria of educational equity, such as providing adequate economic and academic compensation or implementing strategies for retention of these students.

Palabras clave: Educación superior; equidad educativa; política educativa; regionalización educativa; descentralización educativa

Introducción

Pese a la expansión de cobertura de la educación superior (ES) en México en las últimas décadas, persisten grandes desigualdades en el acceso y la realización de la misma. Las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, las cuales se entrelazan con otros factores como origen étnico, género y ubicación geográfica, siguen condicionando el ingreso a la ES. Como respuesta a dicha

¹ Doctora en Economía Política de Desarrollo, Escuela de Ciencias Sociales y Gobierno del Tecnológico de Monterrey Campus Puebla, equidad educativa, shaye.suzanne@itesm.mx.

problemática, se ha diversificado el sistema de ES a través de la creación de nuevas instituciones de educación superior (IES), tales como las universidades tecnológicas e interculturales y la implementación de modalidades alternativas como programas a distancia y semiescolarizados, asimismo becas para alumnos de escasos recursos. Los resultados de las políticas educativas en cuanto a la provisión de oportunidades para los menos favorecidos de la sociedad son debatibles: si bien se ha democratizado parcialmente el acceso a la ES para jóvenes históricamente excluidos de este espacio, a la vez se ha creado una segmentación del sistema educativo, de tal forma que las opciones para dichos jóvenes no siempre cumplen con sus expectativas en cuanto a la experiencia educativa y el mejoramiento de su nivel de vida.

Se han analizado críticamente los papeles de las universidades tecnológicas (Flores Crespo, 2002, 2005; Silva Laya, 2006; Silva Laya y Rodríguez, 2012), las universidades interculturales (Dietz, 2014; Schmelkes, 2008; Silva Laya y Rodríguez, 2012) y distintas modalidades como la educación a distancia (García Sánchez, 2007) en ampliar oportunidades educativas para jóvenes en el país, pero existe poca investigación sobre la contribución de las universidades autónomas (UA) en aumentar el acceso a la ES, y de interés particular para este trabajo, para poblaciones que históricamente han tenido acceso limitado para ingresar a las IES. La expansión territorial de las UA, a través de la creación de nuevas sedes fuera de las ciudades donde se ubican los campus principales, empezó en los años 90, pero se ha intensificado a partir del 2000, de tal forma que existen alrededor de 220 sedes adicionales de las UA (Mejía Pérez y Worthman, 2015). Dada la demanda que existe en general para estudiar en las UA, asimismo la percepción de que tienen mayor prestigio y calidad frente a otras opciones educativas (Guzmán Gómez, 2014; Ortega Guerrero y Casillas Alvarado, 2013), la presente investigación se centra en las posibilidades y límites que tiene la expansión de las mismas en impulsar no sólo la ampliación del sistema de ES, sino también la inclusión de jóvenes que de otra forma difícilmente ingresan a la ES.

Por ende, el objetivo de la investigación fue analizar la política de regionalización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en la Sierra Nororiental del Estado de Puebla donde se ubican cinco sedes en los municipios de Cuetzalan, Teziutlán, Tlatlauquitepec y Zacapoaxtla. La pregunta principal de la investigación es, ¿cuáles son los alcances y límites de la política de la regionalización de la BUAP en promover la equidad educativa para los jóvenes de

la Sierra Nororiental? ¿Quiénes son los alumnos que acceden a las nuevas sedes de las UA? ¿Estas nuevas oportunidades favorecen la equidad para jóvenes con pocas posibilidades estudiar la ES?

Para dar respuestas a las preguntas antes mencionadas, el trabajo de campo que se realizó consistió en 537 cuestionarios aplicados a alumnos actuales, 24 grupos focales, 29 entrevistas con profesores y entrevistas con los coordinadores de las sedes. Los resultados cualitativos y cuantitativos apuntan a que si bien la política de regionalización de la BUAP promueve parcialmente la equidad educativa al incluir a los jóvenes de bajos niveles socioeconómicos con pocas opciones viables de entrar a la ES, no se cumple con otros aspectos de la equidad educativa, como son la compensación económica y académica adecuada y permanencia (Silva Laya, 2014). A partir de los hallazgos, se proponen recomendaciones para mejorar la política de la BUAP en cuanto a su objetivo de propiciar oportunidades para jóvenes de grupos desfavorecidos.

La equidad en la ES

Tanto en el discurso institucional de la BUAP como en el discurso nacional de las políticas educativas frecuentemente se hace uso de las categorías de igualdad y equidad. A continuación, se plantean brevemente las diferencias entre las dos en el contexto de la ES, concluyendo con los criterios que proponen Silva Laya (2012, 2014) y Silva Laya y Rodríguez (2012) para el análisis de políticas educativas que pretenden promover la equidad en la ES.

Existen múltiples definiciones y perspectivas sobre la igualdad y equidad educativa, pero la igualdad entendida en su sentido más estricto implica una relación comparativa en la que se consideran equivalentes las personas y su tratamiento (Bolívar, 2005; Briceño, 2011). Por ende, la “igualdad de oportunidades” en esencia es un principio de no discriminación, lo cual es necesario para evitar prejuicios, pero no toma en cuenta las desventajas socioeconómicas y culturales de jóvenes de ciertos sectores o grupos (Rawls, 2001; Roemer, 1998). Además, la igualdad de oportunidades se basa en ideas de talento y esfuerzo, o el mérito de una persona, como el criterio principal para ingresar a las IES. En la práctica, esto significa que las IES evalúan a los aspirantes usando los mismos criterios objetivos y medibles, como el promedio del bachillerato y puntaje en el examen de admisión, y de esta forma se asegura de que las

oportunidades son iguales para todos, independientemente de características personales y culturales.

Sin embargo, una evaluación homogénea desatiende el entorno en el que se desarrolla una persona. El ambiente y recursos a que uno tiene acceso es fundamental en el desarrollo de las habilidades. Por lo tanto, se muestran más “talentosos” los jóvenes que crecen en hogares con recursos adecuados y niveles de capital social y cultural altos, quienes también asisten a escuelas primarias y secundarias con mayor nivel y calidad; por su parte, los jóvenes que viven en situaciones precarias, en hogares con bajos recursos económicos y bajo capital social y cultural, probablemente hayan cursado la educación primaria y secundaria en escuelas de baja calidad y tengan un rezago educativo. Por eso, muy difícilmente una medida del desempeño (p.e., calificaciones o puntajes en exámenes) puede distinguir entre el talento natural y el talento adquirido, ya que las diferencias entre personas se deben tanto a la naturaleza como el entorno (Howe, 2010). Simple y sencillamente, el “esfuerzo o mérito no es independiente de otros condicionamientos sociales” (Bolívar, 2005: 46).

Por ende, disminuir las desigualdades y promover una verdadera democratización de la ES requiere una perspectiva de equidad. La equidad tiene el propósito de corregir o compensar las desventajas a que se enfrenta un individuo o grupo social por causas ajenas a su propia responsabilidad (Rawls, 1971; Roemer, 1998; Silva Laya, 2012). En las palabras de Bolívar (2005), “la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal” mientras “[l]a equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos” (43-44). Por lo tanto, la equidad implica un tratamiento diferenciado, en lugar de homogéneo, basado en disparidades socioeconómicas (Briceño, 2011). Además, se requiere un esfuerzo intencionado para incorporar a los que históricamente han sido excluidos de la ES, no sólo en términos del ingreso al sistema educativo, sino también la permanencia y egreso, de tal forma que se puedan desarrollar las capacidades necesarias para mejorar su nivel de bienestar (Silva Laya y Rodríguez, 2012).

A partir de estas ideas, Silva Laya (2012) y Silva Laya y Rodríguez (2012) proponen cuatro criterios para analizar la equidad educativa en el nivel superior: acceso efectivo, compensación de desigualdades, permanencia y resultados significativos. El acceso efectivo se refiere a que los jóvenes que cumplen con requisitos de admisión puedan ingresar a las IES que les satisfagan sin estar condicionados por sus características sociodemográficas. La

compensación de desventajas es el apoyo que ofrece la institución o gobierno a alumnos con deficiencias académicas y carencias económicas, como cursos remediales, asesorías y becas. La permanencia se refiere a los mecanismos que aseguran que los alumnos continúen sus estudios con regularidad y éxito, y finalmente, los resultados significativos se refieren a que adquieran una educación que les permita desarrollarse personalmente y profesionalmente de tal manera que puedan expandir sus posibilidades de vida. Estos cuatro criterios son un marco analítico concreto sobre los aspectos específicos que se deben considerar en la investigación de políticas que pretenden promover la equidad educativa, y también son el punto de partida para el presente análisis sobre la efectividad de la BUAP en el impulso a la equidad educativa en la región de la Sierra Nororiental. Sin embargo, en la presente investigación no se abordan los resultados significativos, ya que fue un estudio de los alumnos actuales.

Antecedentes de la política de regionalización de la BUAP

Antes de presentar la metodología y resultados, es necesario dar a conocer los antecedentes de la regionalización universitaria de la BUAP, cuyos objetivos principales son explícitos en su fin de ampliar la cobertura para promover el acceso, inclusión y equidad en la ES, sobre todo para jóvenes de grupos sociales menos favorecidos (BUAP, 2016). La regionalización universitaria se refiere a la expansión geográfica fuera de la zona metropolitana de la ciudad de Puebla, la cual ha pasado por tres etapas:

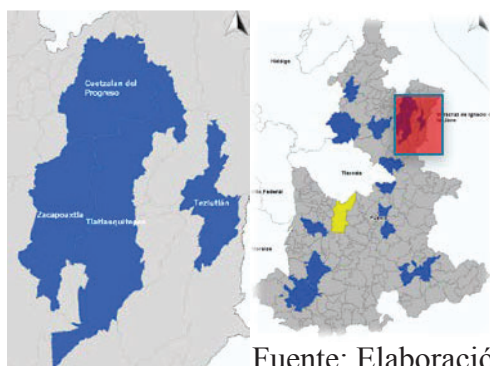
1. la *descentralización* que consistió en la creación de la Facultad de Medicina Veterinaria (FMV) en la población y municipio de Tecamachalco en 1974 y la Facultad de Ingeniería Agrohidráulica (FIA) ubicada en la población de San Juan Acateno en el municipio de Teziutlán en 1987;
2. la *desconcentración* que resultó en la creación de 10 Unidades Regionales (UR) entre el 1999 y 2012 en los municipios de Acatzingo, Atlixco, Chiautla de Tapia, Chignahuapan, Cuetzalan, Huauchinango, Libres, Tehuacán, Tetela de Ocampo, y Zacapoaxtla, las cuales son multidisciplinarias y ofertan carreras que ya se ofrecen en el campus principal en la ciudad de Puebla; y
3. la creación de *complejos universitarios* a partir del año 2014, los cuales son sedes temáticas más grandes que se enfocan en una sola área del conocimiento,

ofertando varias carreras dentro del mismo. Actualmente existen el Complejo Universitario de la Salud (CUS) en Teziutlán y el Complejo Universitario de Ciencias Agropecuarias en Tecamachalco, el Complejo de Ingenierías en San José Chiapa y el Campus Regional Mixteca en Izúcar de Matamoros.

Mediante estos tres modelos, la BUAP ha llegado a ser una de las universidades autónomas con más expansión geográfica del país en cuanto a número de sedes, con 16 en 15 municipios (Mejía Pérez y Worthman, 2015).

En este trabajo se enfoca en el impacto de la política en las sedes en la Sierra Nororiental, que se ubican en la Figura 1 en la siguiente página, por dos principales razones. La primera es porque es una región que se caracteriza por alta pobreza, marginación y desigualdad, entonces se considera que podría ser una región que beneficiaría de la política de la regionalización de la BUAP. No se detallarán las características demográficas de los municipios en este trabajo, pero es importante señalar algunas diferencias básicas: Teziutlán es más urbanizado que Cuetzalan, Zacapoaxtla, y Tlatlauquitepec, con mayor oferta educativa en todos los niveles, menos población indígena y marginación, pero aun así aproximadamente una de cada dos personas vive en condiciones de pobreza. Cuetzalan es el municipio con peores condiciones socioeconómicas, más población rural e indígena y menos cobertura educativa. Segundo, se centra en la Sierra Nororiental por ser la región donde se encuentran sedes regionales de la BUAP de todas las etapas de la política de regionalización, dos sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec, dos UR en Cuetzalan y Zacapoaxtla y el CUS en Teziutlán; por ende, se permitió comparar y contrastar los distintos modelos y estrategias de la regionalización universitaria.

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



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

Metodología

Se aplicaron cuestionarios a 537 alumnos de las cinco sedes para analizar las dimensiones de la equidad tomadas en cuenta en esta investigación (acceso, compensación y permanencia), sobre todo para averiguar quiénes son los alumnos que acceden a estas sedes regionales (por ejemplo, perfil sociodemográfico, lugar de origen y nivel socioeconómico), las razones por las cuales ingresaron en las sedes y otras opciones de la ES, las becas y apoyos que reciben y los retos en la permanencia. Se desarrollaron las 73 preguntas cerradas y abiertas en siete apartados a partir de Silva Laya y Rodríguez (2012), Solís, Rodríguez Rocha y Brunet (2013), la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de Hogares de INEGI, el índice de nivel socioeconómico de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública (López, 2011)¹ y elaboración propia. Cabe mencionar que se realizó una fase piloto inicial con 29 estudiantes de la Facultad de Economía de la BUAP en el campus principal para descartar las dudas o problemas más evidentes con las preguntas.

La estrategia de muestreo varió según la sede regional. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, se trató de un censo de los alumnos, ya que se aplicó el cuestionario a 100% de la población estudiantil de la UR Cuetzalan (N=18) y 93.6% de la población estudiantil de la UR Zacapoaxtla (N=110). Para las sedes de la FIA en Tlatlauquitepec y Teziutlán, se realizaron muestras estratificadas simples por generación² a niveles de confianza de 95%. En el CUS también se hizo una muestra estratificada simple por generación y carrera a niveles de confianza de 95%. Cabe mencionar que se delimitó a alumnos que se encontraban cursando materias en las sedes durante el semestre de agosto a diciembre del 2015, los cuales fueron de las generaciones 2012, 2013, 2014 y 2015 en las sedes de la FIA; el CUS solo contaba con generaciones de 2014 y 2015. Se resume el tamaño de la muestra y matrícula total de las sedes en el Cuadro 2.

Cuadro 1. Tamaño de la muestra de los cuestionarios a alumnos y la matrícula total de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Sede	n	N
UR Cuetzalan	18	18
UR Zacapoaxtla	103	110
FIA, Tlatlauquitepe	72	89

FIA, Teziutlán	84	106
CUS Teziutlán	260	778
Totales:	537	1101

Fuente: Elaboración propia.

Además, se llevaron a cabo 24 grupos focales con alumnos y 29 entrevistas con profesores para complementar los cuestionarios. Asimismo, se entrevistó a todos los coordinadores de las sedes y también al coordinador del Gabinete de Rectoría, oficina a que depende la Dirección de Regionalización y que aprobó la investigación.

Resultados: acceso

A continuación, se presentan los resultados relacionados con el acceso, es decir, las características de los alumnos (su perfil sociodemográfico básico, municipio y estado de origen, nivel socioeconómico), después sus opciones y razones para ingresar a las sedes regionales de la BUAP y finalmente la perspectiva de los alumnos sobre la calidad de la educación a que tienen acceso mediante estas sedes.

Los análisis de las variables relacionadas con el perfil sociodemográfico de los alumnos sugieren que son universitarios “tradicionales”: en su mayoría empezaron sus estudios superiores inmediatamente después de terminar la EMS³, su estado civil es soltero y no tienen dependientes, sean hijos u otras familiares o personas. Cabe destacar que tres de cada cuatro alumnos son primera generación en la universidad; esto significa que sus padres no completaron estudios de nivel superior. En el Cuadro 2 se resumen las variables demográficas para la muestra y por sede.

Cuadro 2. Resumen del perfil sociodemográfico de los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

Variable	Sede					Muestra total
	UR Cuetzalan	UR Zacapoaxtla	FIA Tlatlauquitepec	FIA Teziutlán	CUS Teziutlán	
Promedio de edad	19.12 (1.10)	19.67 (1.54)	19.86 (1.41)	20.51 (2.63)	19.24 (1.26)	19.6 (1.67)

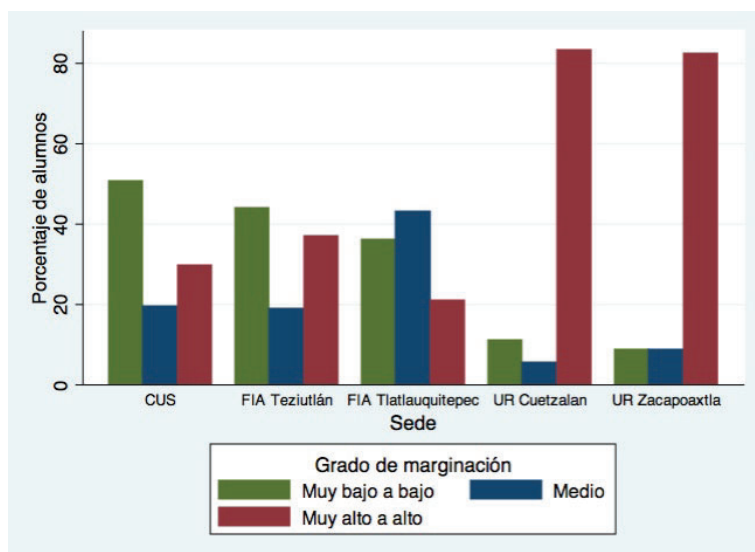
Proporción de mujeres	.72 (.11)	.58 (.05)	.36 (.06)	.40 (.05)	.72 (.03)	.60 (.02)
Proporción de solteros	1.00 (0.00)	.96 (.02)	.94 (.03)	.95 (.02)	.96 (.01)	.96 (.01)
Promedio de dependientes	0.00 (0.00)	.08 (.39)	.06 (.23)	.12 (.42)	.07 (.28)	.08 (.32)
Proporción que hablaba una lengua indígena	.44 (.12)	.36 (.05)	.07 (.03)	.05 (.02)	.10 (.02)	.15 (.02)
Proporción cuyo padre o madre hablaba lengua indígena	.72 (.11)	.58 (.05)	.24 (.05)	.17 (.04)	.18 (.02)	.28 (.02)
Proporción cuyos padres no estudiaron la ES	.94 (.05)	.91 (.03)	.76 (.05)	.79 (.04)	.65 (.03)	.75 (.02)
Proporción que trabaja	.56 (.12)	.36 (.05)	.26 (.05)	.31 (.05)	.18 (.02)	.26 (.02)
Promedio de horas de trabajo a la semana	19.3 (7.09)	16.41 (10.28)	18.2 (16.57)	13.52 (19.53)	15.53 (12.40)	16.03 (11.66)

Fuente: Elaboración propia.

Los 537 alumnos son de 138 municipios o delegaciones de 11 entidades federativas (Chiapas, Distrito Federal, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, México, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz). La gran mayoría (81.2%) proviene del estado de Puebla. De los 435 alumnos poblanos, 67.4% es de la Sierra Nororiental.

Asimismo, el 41.5% de los alumnos es de municipios de alto a muy alto grados de marginación, 20% de municipios de medio grado y 38% de municipios de muy bajo a bajo grado de marginación. Arriba del 80% de los alumnos de las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla es de municipios de alto a muy alto grado de marginación de la misma región, mientras que las otras sedes atraen menos de 40% de sus alumnos de municipios de muy alto grado de marginación. Se puede observar esta distribución en la Gráfica 1.

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



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

Se estimó el nivel socioeconómico de los alumnos a través de la creación de un Índice de Condiciones y Activos de la Vivienda (ICAV) utilizando las características de la vivienda de los padres o tutores de los alumnos, así como el acceso que tenían a ciertos activos y servicios, en un análisis factorial. Específicamente las variables que se usaron fueron el número de cuartos, número de focos, número de electrodomésticos, posesión de una computadora y teléfono y acceso al internet. Después se utilizó dicho índice en conjunto con otras variables socioeconómicas (los niveles educativos de los padres y nivel de prestigio de la ocupación del padre⁴) en un análisis de clusters que resultó en tres agrupaciones de los alumnos: los de nivel socioeconómico bajo, medio bajo y medio.

Este análisis indica que 41% de los alumnos es del nivel socioeconómico bajo, como se muestra en el Cuadro 3. Son hijos de campesinos, obreros, empleados domésticos y vendedores ambulantes, y 93.3% tienen padres con un nivel educativo entre nula y básica y 91.4% en el caso de sus madres. Cabe destacar que 70.5% de los alumnos que reportaron hablar una lengua indígena se encuentra en el nivel socioeconómico bajo, y 76.8% recibe apoyo del programa Prospera.

Casi la misma proporción (40.2%) de los alumnos de la muestra es de nivel socioeconómico medio bajo. Para ellos, el 94.2% de sus padres tiene una ocupación del nivel de prestigio medio (comerciantes, empleados). El 80% de sus padres y el 77% de sus madres cuentan con un nivel de educación básico a medio. Finalmente, el 18.8% de los alumnos es del nivel socioeconómico medio; el 97.9% de los alumnos en esta categoría son hijos de profesionistas. Casi todos sus padres (91.7%) y la mayoría de sus madres (57.3%) realizaron estudios superiores.

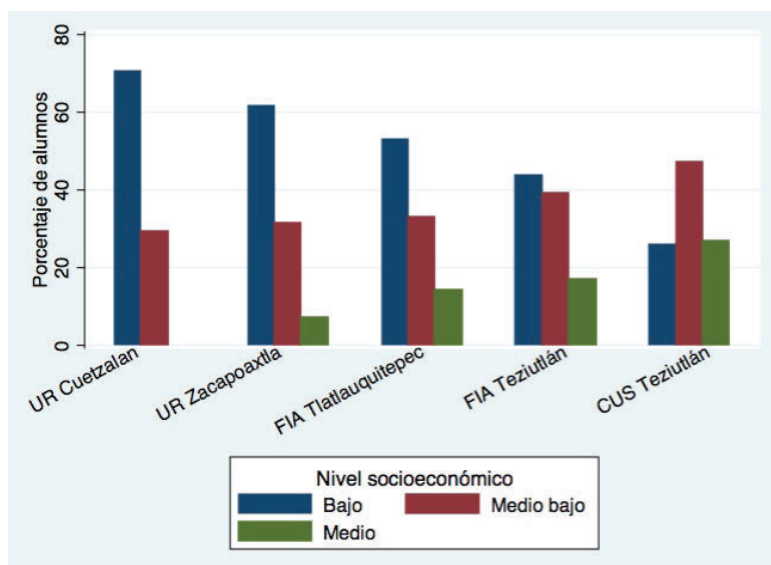
Cuadro 3. Características de los tres niveles socioeconómicos de alumnos según las variables de agrupación

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

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

Las diferencias en la distribución de alumnos por nivel socioeconómico según la sede son importantes, como se aprecia en la Gráfica 2. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, casi todos los alumnos son de bajo o medio bajo nivel socioeconómico, tendencia que se suaviza para las sedes de la FIA donde incrementan los alumnos de nivel socioeconómico medio. El CUS es la sede con un mayor porcentaje de alumnos de nivel socioeconómico medio.

Gráfica 2. Distribución de alumnos por niveles socioeconómicos por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



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

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

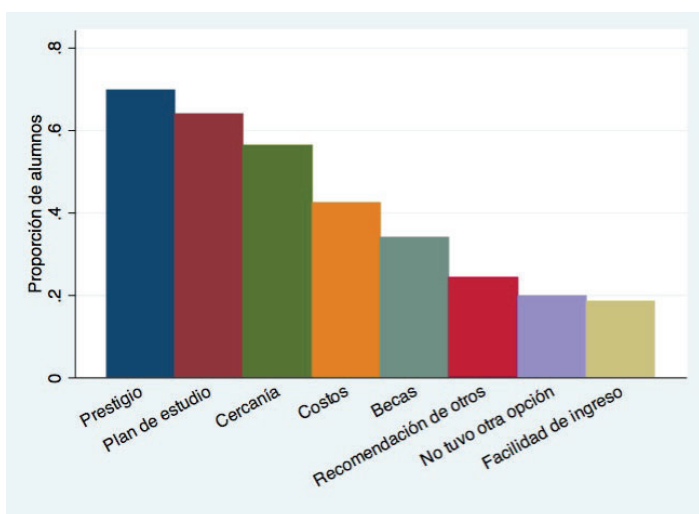
En cuanto a las opciones y razones por las cuales los alumnos escogieron estudiar en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, aproximadamente dos de cada tres alumnos encuestados reportaron que la sede de la BUAP donde estudian fue su primera opción; eso es aún mayor para los alumnos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

mencionar que para los alumnos de bajo nivel socioeconómico y originarios de la Sierra Nororiental, cerca de 7 de cada 10 respondieron que no hubieran podido ingresar a la ES fuera de su región, y casi todos (97.7%) indicaron que la razón por la cual fue económica.

Las otras opciones de IES en la región que mencionaron los alumnos son los institutos tecnológicos. En los grupos focales fue evidente que los alumnos consideraban los institutos tecnológicos como un plan de contingencia, debido a que las políticas de admisión son de tipo puerta abierta; es decir, si no hubieran pasado los exámenes de admisión en las sedes regionales de la BUAP, se habrían inscrito en un tecnológico. La percepción de muchos alumnos era que la BUAP es más prestigiosa comparada con estas otras opciones que tienen, como se observa entre las razones por las cuales ingresaron a las sedes regionales de la BUAP (Gráfica 3).

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

Gráfica 3. Razones por las cuales ingresaron los alumnos a las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental

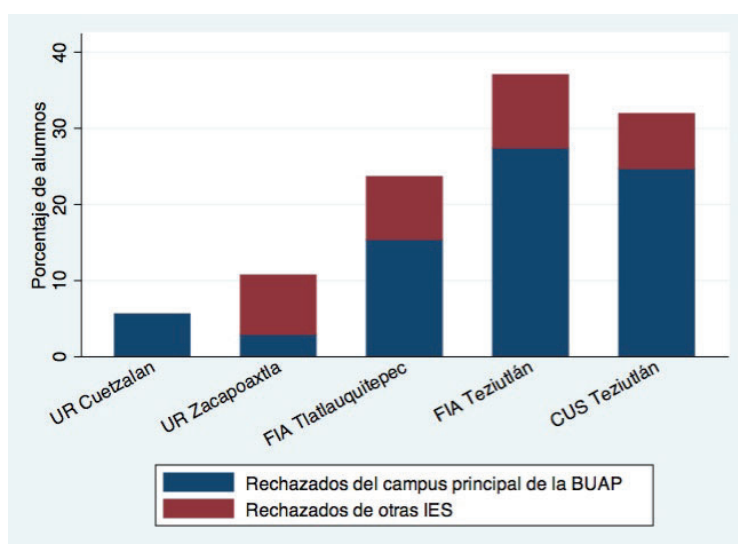


Nota: Los alumnos podían señalar más que una razón por la cual ingresaron a la BUAP.

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

La Gráfica 4 ilustra el porcentaje total de alumnos rechazados de su primera elección de IES por sede e indica también el porcentaje rechazado de la misma BUAP. Ambas sedes en Teziutlán cuentan con las proporciones más altas de alumnos rechazados de otras IES, principalmente el campus de la BUAP en Puebla. La política de admisión funciona de tal manera que si un alumno no alcanza lugar en la carrera solicitada, la BUAP puede ofrecerle un lugar en sus otras opciones indicadas o en alguna otra carrera que no llegó al cupo. Por ende, la reubicación de rechazados en estas sedes da lugar a hay deserción importante en estas sedes, sobre todo en la FIA Teziutlán donde la mayoría de rechazados quería estudiar carreras de salud, y vuelve a hacer el examen de admisión al siguiente año.

Gráfica 4. Porcentaje de alumnos rechazados de su primera elección de IES por sede regional de la BUAP en la Sierra Nororiental



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

En cuanto a la calidad, los alumnos señalaban deficiencias en las instalaciones y los maestros. Las perspectivas varían por sede y a veces por año y carrera, además si los alumnos tenían las sedes regionales de la BUAP como segunda opción. En la UR Cuetzalan, son pocos maestros dado el tamaño del programa y entonces los mismos maestros dan todas las materias, aunque quizá no siempre cuentan con el perfil. En la UR Zacapoaxtla, las opiniones eran especialmente negativas en cuanto a los maestros, instalaciones y equipo, más que en las otras

sedes. En cambio, en la sede de la FIA en Tlatlauquitepec, en su mayoría los alumnos parecen ser satisfechos con la carrera y los maestros, pero señalaban deficiencias en las instalaciones y apoyos. En ambas sedes en Teziutlán, la de la FIA y el CUS, los comentarios eran mixtos. Vale recordarse que estas dos sedes tienen un mayor porcentaje de alumnos no aceptados a su primera opción de IES. Por lo tanto, mientras algunos expresaban satisfacción con su experiencia educativa, otros eran más críticos, particularmente en el CUS donde todavía no se había equipado completamente.

Resultados: compensación

El aspecto de la compensación en la equidad educativa consta de dos grandes temas: la compensación académica y la económica. Si bien la BUAP (2007) había propuesto un diagnóstico académico para los alumnos a partir del cual se ofrecerían cursos propedéuticos y talleres, la mayoría de los alumnos (63.9%) reportó no haber participado ni recibido ningún tipo de apoyo académico. Solo el 19.4% de la muestra había participado en algún curso propedéutico, 9.9% en algún curso de nivelación, y 20.9% en asesorías. De los que participaron en estos tipos de apoyo académico, casi todos reportaron que les ayudó en su desempeño académico.

Parece ser que la compensación académica es una necesidad, ya que un tema que surgió bastante en las entrevistas con los profesores fue el rezago educativo de los alumnos. Algunos reportaron una brecha observable entre los alumnos de ámbitos rurales o semirurales y los que provienen de la ciudad, mientras que otros notaban disparidades entre alumnos de diferentes niveles socioeconómicos. Los profesores frecuentemente atribuían el rezago al bajo nivel educativo de la EMS y los niveles educativos anteriores en la región. Las deficiencias más destacadas por los profesores fueron la comprensión de lectura y redacción, así como el poco desarrollo de estudio autónomo y autodirigido, es decir, dependen más de la guía y orientación del profesor. Además de las tutorías que son una herramienta para dirigirse a los problemas antemencionados, Silva Laya (2016) plantea que dentro del salón de clase los maestros se deben enfocar en procesos de enseñanza participativos que retan a los alumnos a la vez que les permiten encontrar sentido a la carrera que eligieron, para que ellos mismos se motiven en su aprendizaje.

No obstante, aunque los profesores reportan estos rezagos, en general los alumnos no parecen enfrentar muchos problemas académicos en las sedes regionales. En las UR Cuetzalan y

Zacapoaxtla en particular, varios alumnos comentaron en los grupos focales que sus cursos eran demasiado fáciles, con casi nada o nula exigencia académica y de baja calidad. Parece que el rezago educativo de los alumnos combinado con otros factores, como profesores contratados por asignatura que tienen que trabajar en otras instituciones, profesores que no tienen mucha experiencia en la docencia y la falta de apoyo institucional para darles asesorías o cursos de nivelación, ha resultado en un ambiente educativo de baja exigencia.

En cuanto a la compensación económica, 74.5% de alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014 reportó haber contado con algún tipo de beca (n=326)⁵. Las becas no institucionales más comunes son la de Manutención (antes Pronabes); el 39.6% de los alumnos la tenía. Más de la mitad (55.6%) de las poblaciones estudiantiles en la UR Cuetzalan y la sede de la FIA en Tlatlauquitepec tenía la beca de Pronabes (55.6% y 51%, respectivamente), seguida por la sede de la FIA en Teziutlán (38.6%), el CUS (37.2%) y la UR Zacapoaxtla (32.9%). Otras becas externas con que contaban muy pocos alumnos eran la Beca de excelencia (4.0%), la beca de Conafe (1.2%), Beca Conacyt para madres solteras (0.9%), Beca de contribución a su entorno (0.3%) y la Beca militar (0.3%).

En cuanto a las becas internas, como se destacó en las razones por las cuales los alumnos eligieron estudiar en las sedes regionales de la BUAP, un apoyo sustancial para los alumnos de bajos ingresos y de la Sierra Nororiental es la condonación de los costos asociados con los exámenes de admisión, la inscripción y las colegiaturas para alumnos cuyas familias son beneficiarias del programa gubernamental Prospera. El 40% de los alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014 contaba con esta beca; no obstante, en la convocatoria del ciclo escolar 2016-2017, no se mencionó dicha condonación de apoyo. Este cambio afectaría de manera importante a los alumnos de las sedes regionales, particularmente los de bajos ingresos y quienes no pueden solventar los gastos de los estudios superiores ni siquiera en las otras IES que se encuentran en la región, debido a las inscripciones y colegiaturas más altas que manejan. Además de la beca asociada con Prospera, la segunda beca de la BUAP más citada fue la Beca alimenticia con que contaba el 19.3% de los alumnos de las generaciones de 2012, 2013 y 2014.

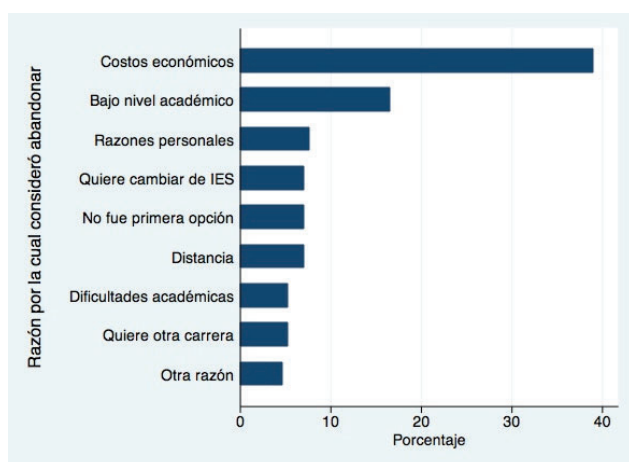
Resultados: permanencia

La compensación va de mano con la permanencia en la ES: si la IES no apoya suficiente a los

alumnos de manera académica y económica, se corre el riesgo de que los alumnos abandonen sus estudios. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, casi no se reportaba deserción de alumnos: una vez que ingresa, la mayoría permanece e incluso finaliza sus estudios. Los principales motivos de los pocos que habían abandonado fueron razones personales, específicamente el embarazo, y dificultades económicas. En las sedes de la FIA, hay más abandono, particularmente en la sede principal en Teziutlán que recibe muchos alumnos que no entraron en su primera opción. Varios alumnos de nuevo ingreso en esta situación comentaron en los grupos focales que no tenían intenciones de quedarse en la facultad. Esto fue más reportado en la sede en Teziutlán que en Tlatlauquitepec. Como el CUS apenas llevaba un año cuando se realizó el trabajo de campo, los problemas relacionados con la permanencia y el abandono aún no se destacaban, aunque algunos alumnos comentaron que considerarían presentar el examen de nuevo para estudiar en Puebla.

En el cuestionario, un poco menos de un tercio de los alumnos (31.6%) reportó que había considerado abandonar sus estudios, y la sede con una mayor proporción de alumnos fue la sede de la FIA en Teziutlán con aproximadamente el 40% que lo había contemplado. A pesar de la compensación económica a través de las becas, las razones por las cuales los alumnos habían pensado en abandonar son mayormente relacionadas con los costos económicos (Gráfica 5). Además, del 78.4% de la muestra que respondió sobre sus mayores retos en continuar sus estudios superiores, el 60.3% reportó que el reto más grande es económico.

Gráfica 5. Razones por las cuales los alumnos que habían considerado abandonar sus estudios en las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental



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

En síntesis, los alumnos señalaron que la permanencia en las sedes regionales fue amenazada por los costos económicos, tanto en las razones que citaron por haber considerado salir antes de terminar sus estudios como en los obstáculos que reportaron que enfrentaban.

Resumen de resultados

Los resultados arrojan luz sobre las diferentes dimensiones de la equidad educativa. En cuanto al acceso, se puede afirmar que las sedes de la BUAP en la Sierra Nororiental proveen oportunidades educativas para alumnos, mayormente poblanos, con características tradicionales de jóvenes universitarios; es decir, son solteros sin hijos y decidieron entrar en la ES en cuanto terminaron la EMS en tiempo y forma. Se destaca la proporción de alumnos que son de primera generación en acceder a la ES y las proporciones de alumnos que hablan una lengua indígena y/o cuyos padres hablan una lengua indígena, especialmente en las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla.

Segundo, los alumnos vienen de una variedad de lugares y contextos, pero la gran mayoría son poblanos y una buena parte de ellos son de la Sierra Nororiental. Sus municipios de origen varían en términos de sus grados de marginación, pero casi la misma proporción (40%) viene de municipios con alto a muy alto grados y de municipios de bajo a muy bajo grados, mientras que el 20% restante viene de municipios de grado medio.

Tercero, el análisis de nivel socioeconómico de los alumnos, construido a través de las técnicas multivariadas del análisis factorial y análisis de clusters, indica que la gran mayoría de los alumnos de las sedes regionales son en efecto de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, particularmente los que son de Puebla y aún más para los originarios de la Sierra Nororiental.

Cuarto, los alumnos de las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental quisieron, en su mayoría, ingresar a estas sedes como primera opción. El prestigio y los planes de estudio fueron las razones más importantes por las cuales escogieron las sedes regionales, así como los costos y las becas, que fueron razones aún más importantes para alumnos de bajo nivel socioeconómico y de la Sierra Nororiental. Los costos económicos dificultan sus posibilidades de salirse de la región para estudiar, lo cual confirma la importancia de las sedes regionales para estos alumnos. Otras opciones incluyen los institutos tecnológicos, pero son más caros y de menor prestigio y calidad desde la perspectiva de los alumnos.

No obstante, para un poco más de un tercio de los alumnos, las sedes regionales de la

BUAP no fueron su primera elección de IES. Tres de cada cuarto de estos alumnos fueron rechazados de sus IES de primera opción, y la gran mayoría de la misma BUAP, pero del campus principal. Las sedes de la FIA, especialmente en Teziutlán, tienen proporciones importantes de sus alumnos quienes fueron reubicados por la BUAP, la mayoría de carreras relacionadas con la salud. A la vez que reubican rechazados de la sede principal de la universidad para llegar a los cupos, se quedan fuera aspirantes de la región interesados en estas carreras pero que no cumplen con los criterios de admisión, específicamente el puntaje en el examen (aunque este criterio ya ha sido modificado). Además, aunque se ha planteado una política de admisión más integral para las sedes regionales que incluye una entrevista, un estudio socioeconómico y un diagnóstico del nivel académico, no se ha llevado a cabo.

Mientras que las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental dan oportunidades a alumnos de la misma región y del nivel socioeconómico medio bajo a bajo, los mismos alumnos cuestionan o critican la calidad de educación a que tienen acceso en cuanto a dos insumos importantes: las instalaciones y los maestros.

En cuanto a la compensación económica, casi tres de cada cuarto alumnos de las generaciones de 2013, 2013 y 2014 cuentan con algún tipo de beca. Las becas más comunes se basan en necesidad económica: dos de cada cinco alumnos consiguen la beca externa de Manutención para jóvenes de bajos recursos, también dos de cada cinco cuentan con una condonación de pagos debido a que sus familias reciben apoyo de Prospera y uno de cada cinco tiene la beca alimenticia.

Aun con apoyo de becas, los problemas en la permanencia son de carácter económico. Los alumnos que han pensado en abandonar dicen que son por razones económicas o por el bajo nivel educativo. Además, los mayores retos que enfrentan son económicos. No obstante, tanto los administradores como los profesores e incluso los mismos alumnos reportan que en general el abandono no ha sido un gran problema en las sedes regionales, menos los que vuelven a presentar el examen en un intento de entrar en su carrera o facultad de su elección en el campus principal.

¿Las sedes de la BUAP promueven la equidad educativa en la Sierra Nororiental?

Las sedes regionales de la BUAP se suman a las políticas de equidad que han ampliado las posibilidades para jóvenes de bajos ingresos con pocas oportunidades viables de ingresar a la ES,

pero contribuyen a la segmentación del sistema de ES, debido a que los nuevos espacios creados por dichos jóvenes no son de primera calidad. Los alumnos provenientes de mejores condiciones socioeconómicas siguen acaparando los mejores lugares en el sistema de ES, en este caso específico los lugares del campus principal de la BUAP en la ciudad de Puebla, mientras los jóvenes sin tantas posibilidades académicas y/o económicas se incorporan a los nuevos campus e IES creados para ellos. Sin embargo, lograr una equidad educativa verdadera requiere mucho más que construir espacios y abrir lugares.

El primer punto preocupante es el tipo y calidad de ES a que tienen acceso los alumnos. Para varios, sus estudios en las sedes regionales no han cumplido con sus expectativas y están decepcionados con su formación. Asimismo, las instalaciones y el poco apoyo hacen que la experiencia sea bastante diferente e inferior que la de las facultades en el campus principal. Por lo demás, una vez que están estudiando en las sedes regionales, la compensación académica es poca, aunque los profesores comentan que los alumnos necesitan más apoyo de este tipo, especialmente comparado con alumnos que estudian en la ciudad de Puebla. Lo anterior también apunta a una experiencia educativa con calidad por debajo de la que reciben los alumnos en la sede principal de la BUAP. En cuanto a la compensación económica, si bien hay becas, el mayor reto y razón por la cual los alumnos han considerado abandonar sus estudios aun es económica.

Es importante destacar los retos de la equidad educativa en los diferentes tipos de sedes. En las UR Cuetzalan y Zacapoaxtla, las condiciones socioeconómicas precarias de los municipios corresponden al perfil del alumno que ingresa en estas sedes. Son las sedes regionales que más atienden a poblaciones vulnerables: de bajos niveles socioeconómicos, indígenas y sin la oportunidad de estudiar en otras IES. Debido a que existen aún más obstáculos económicos, académicos y culturales para que terminen la ES, los mecanismos compensatorios tienen que ser más desarrollados para dirigirse adecuadamente hacia sus necesidades. La calidad en estas dos sedes es cuestionable; las instalaciones e infraestructura son insuficientes, hay dificultades para contratar a docentes capacitados y los alumnos reportaron una insatisfacción con la calidad de los programas educativos. Esto podría significar que, si bien la BUAP les provee la oportunidad de estudiar la ES que probablemente no la hubieran tenido, la equidad realmente no se cumple, ya que los alumnos con más desventajas reciben la peor calidad en la educación. De las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental, son los alumnos que se sienten más aislados y olvidados por la

universidad.

Por su parte, mientras que las sedes de la FIA en Teziutlán y Tlatlauquitepec experimentan algunos de los mismos retos que las UR, también tienen sus propios desafíos. El tema más preocupante es referente al número de rechazados que llegan a ingresar, y luego desertar en la sede de Teziutlán. Por un lado, el problema se relaciona con la poca demanda en general para las carreras agrónomas, y por lo tanto quedan lugares disponibles. No obstante, la BUAP tendrá que repensar si ubicar a los rechazados del área de salud en estas sedes, que en muchas ocasiones ni siquiera son de la región, es la mejor respuesta, especialmente cuando hay alumnos de la región que sí quieren estudiar las carreras de la FIA, pero que no alcanzan el puntaje mínimo en el examen de admisión⁶. Valdría la pena considerar abrir los lugares a quienes quieren estudiar estas carreras, aunque su nivel fuese más bajo, que mandar a los de fuera que no tienen interés en el campo.

Finalmente, el nuevo CUS en Teziutlán es un proyecto prometedor que ofrece carreras en una de las áreas más demandadas en el país. El interés en estudiar una carrera relacionada con la salud es claro por la amplia atracción geográfica que tiene el CUS en tan solo dos años de operación. Si bien hay muchos alumnos de la región, los alumnos de otras entidades federativas e incluso de la ciudad de Puebla comentaron que habían solicitado ingreso al CUS y no en la BUAP en Puebla u otras universidades públicas porque son menos competitivas. Por lo tanto, el CUS corre el riesgo de convertirse en una opción más para alumnos de mejores condiciones socioeconómicas y académicas que vienen de fuera de la región con el fin de asegurar su ingreso en alguna carrera de la salud con menos competencia, desplazando así a los alumnos más necesitados de la región para quienes el CUS es su única posibilidad de estudiar una de estas carreras. Sin priorizar a los jóvenes desfavorecidos de la región, el CUS no estaría aprovechando la gran oportunidad que tienen para promover la equidad educativa para estos sujetos. Además, a pesar de la demanda, algunos alumnos también expresaron que su experiencia educativa aún no ha sido lo que esperaban al entrar al CUS, y que es por debajo el nivel de calidad de las facultades de la BUAP en la ciudad.

En conclusión, la política de regionalización de la BUAP cumple con el primer aspecto de la equidad vista desde el paradigma distributivo: el acceso. Los nuevos campus sí dan acceso a muchos jóvenes que de otra forma difícilmente realizan estudios superiores. No obstante, además de la calidad, hay dudas acerca de otros elementos de la equidad educativa planteados, como compensación adecuada, permanencia, resultados significativos y participación de los sujetos en la

toma de decisiones. De esta manera, el sistema multicampus de la BUAP pareciera reflejar el sistema nacional de ES que ha expandido y permitido la participación de más jóvenes de sectores desfavorecidos, así cerrando un poco la desigualdad vertical, pero a su vez promoviendo la desigualdad horizontal, esto es, la segmentación educativa en que jóvenes de diferentes perfiles atienden a diferentes IES en tipo y calidad (Solís, 2013). Es decir, la educación de calidad se sigue ubicando principalmente en los espacios urbanos en las IES tradicionalmente reconocidas (por ejemplo, las UA y las IES privadas élites), mientras las opciones para los alumnos de ámbitos poco urbanizados y/o de niveles socioeconómicos bajos, como las universidades tecnológicas y las IES privadas de baja calidad, son de segunda. De esta manera, el sistema educativo reproduce las desigualdades existentes en la sociedad, o bien crea nuevas, en lugar de disminuirlas. Sin un enfoque serio en la equidad educativa y todo que requiere para promoverla, la extensión de la BUAP a los municipios de sus estados se ha caído en lo mismo.

Recomendaciones para la política de regionalización de la BUAP

A la luz de estos problemas, se recomiendan algunas acciones para que las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental se mejoren en cuanto a la equidad educativa. Primero, se necesita priorizar la entrada de los alumnos que tienen las sedes regionales como primera opción en lugar de reubicar los rechazados de su primera opción en la ciudad de Puebla en ellas. Asimismo, se sugiere que se haga efectiva la propuesta de un proceso de admisión más integral que se explicita en la publicación sobre la regionalización de la BUAP (2007), la cual incluye una entrevista y estudio socioeconómico en adición a los exámenes de admisión. Además, se debe de cumplir con el diagnóstico académico propuesto para ofrecerles una compensación académica adecuada, en la forma de cursos o talleres remediales, para los alumnos de nuevo ingreso de bajo nivel educativo.

Segundo, en cuanto a la calidad educativa se recomienda enfocarse tanto en las instalaciones como en el profesorado. Primero es necesario realizar una evaluación y rehabilitación de las instalaciones y espacios en las sedes regionales. Se debe de equiparlas de acuerdo con las necesidades de las carreras que ofrecen; dicha atención es especialmente urgente para las instalaciones de la UR Zacapoaxtla. En cuanto a los maestros, sería conveniente una evaluación de los mismos, así como propuestas de cómo atraer e incentivar a que maestros capacitados vayan a las sedes regionales, a través de un mayor número de plazas, por ejemplo.

Tercero, es imprescindible que la BUAP continúe con la condonación de pagos tanto para los exámenes de admisión como para la inscripción y colegiatura para jóvenes cuyas familias reciben Prospera, o de otra forma identificar a alumnos de bajos ingresos para que puedan conseguir una condonación de pagos (por ejemplo, a través de un estudio socioeconómico). La compensación económica permite que jóvenes que no pudieran solventar los gastos asociados con realizar estudios superiores entren y permanezcan en las sedes regionales de la BUAP.

Finalmente, se recomienda ampliamente una mayor integración de los alumnos de las sedes regionales a la vida estudiantil universitaria, por ejemplo, a través de apoyo de transporte para que participen en actividades en sus respectivas facultades en la ciudad de Puebla. Asimismo, se necesita mejorar la atención por parte de las facultades a las sedes regionales, como visitas o contacto más frecuente. Otra manera de desarrollar una identidad universitaria podría ser mediante más contacto e integración entre las mismas sedes regionales (eventos, actividades, etc.), porque actualmente se comunican e interactúan muy poco.

La equidad educativa no se logra simplemente con la construcción de escuelas aun cuando se ubican en regiones con poco acceso y poblaciones de bajos recursos. Se requiere no solo un esfuerzo de incorporar a los jóvenes de sectores desfavorecidos, sino que una vez incorporados, compensarles ampliamente en cuanto a sus deficiencias académicas y situaciones económicas, así como reconocer los talentos, compromiso e interés que tienen para realizar estudios superiores para motivarles a lograr sus objetivos. Además, es imprescindible asegurarles condiciones comparables en las que se sustentan las experiencias educativas que reciben los demás.

Las sedes regionales de la BUAP en la Sierra Nororiental tienen un gran potencial de impactar a los jóvenes sin oportunidades de estudiar la ES y ser un ejemplo de una política institucional que promueve la equidad educativa. Sin embargo, requiere una disposición de la universidad de invertir más allá que la edificación de sedes en la región: requiere una visión de calidad, compensación e inclusión para que los alumnos vulnerables de la región verdaderamente reciban una experiencia educativa y formación académica que les permita salir adelante.

Bibliografía

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). Modelo universitario MINERVA: regionalización. Puebla: BUAP.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2016). "Presentación". Regionalización. Consultado el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Regionalizacion/Presentacion
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Briceño, A. M. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83.
- Casillas, M. A., Chaín, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.
- Consejo Nacional de Población. (2010). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. Ciudad de México: Autor. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 320-326.
- Flores Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 537-576.
- Flores Crespo, P. (2005). Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas. México: ANUIES.
- García Sánchez, J. (2007). La falacia de la ampliación de la cobertura educativa mediante la utilización de las NTIC y la educación a distancia en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 123-140.
- Guzmán Gómez, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos. *Universidades*, 59, 36-46.
- Howe, K. R. (2010). Educational equality in the shadow of the Reagan era. En G. Haydon (Ed.), *Educational Equality* (pp. 71-95). Londrés: Continuum.
- López, H. (2011). Actualización regla AMAI NSE 8x7. Presentación en el Congreso AMAI. Recuperado de http://www.amai.org/NSE/PRESENTACION_REGLA_8X7.pdf

- Mejía Pérez, G. y Worthman, S. S. (2015, noviembre). La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, México.
- Ortega Guerrero, J. C. y Casillas Alvarado, M. A. (2013). Nueva tendencia en la educación superior, la oferta en zonas no metropolitanas. *Revista de la Educación Superior*, 42(167), 63-95.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, (pp. 329-339). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Silva Laya, M. (2006). La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y sus resultados. México: ANUIES.
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-28.
- Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: un reto persistente. *Universidades*, 59, 23-35.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A. (2012). El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad. México: ANUIES.
- Solís, P. (2013). Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México. *Estudios Sociológicos*, 31, 63-95.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.

Notas _____

¹ Este índice ha sido retomado para aproximarse al nivel socioeconómico de hogar en encuestas como Encuesta de Movilidad Social en México 2011 del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, por ejemplo.

² No se tuvo que estratificar por carrera debido a que solo se oferta una carrera ambas sedes.

³ Cabe mencionar que 92% de los alumnos de la muestra asistió a instituciones de EMS públicas y el promedio de la EMS de la muestra fue 8.7. El 98% completó sus estudios dentro del tiempo reglamentario (en tres años) y 94% tenía entre 17 y 19 años al terminar la EMS.

⁴ Se retomó la clasificación del nivel educativo y nivel de prestigio de la ocupación del padre de Casillas, Chaín y Jácome (2007). El nivel educativo se codifica en cuatro categorías: nula (sin instrucción o primaria incompleta), básica (primaria completa hasta secundaria completa), media (EMS completa y carreras técnicas) y superior (normal o licenciatura completa y posgrado incompleto o completo). Asimismo, el nivel de prestigio de las ocupaciones de los padres se divide en tres categorías: bajo (campesinos, obreros, empleados domésticos, vendedores ambulantes), medio (empleados, comerciantes medios) y alto (patrones, profesores, profesionistas, funcionarios, gerentes).

⁵ No se incluyó la generación 2015 en el análisis, debido a que todavía sus solicitudes para becas se encontraban en trámite al momento de llevar a cabo el trabajo de campo.

⁶ Como se ha cambiado este requisito, se tendrá que analizar la evolución de este fenómeno para las nuevas generaciones.