

POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO Y MOVILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIAS



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

**María Cristina Recéndez Guerrero
Guadalupe Nancy Nava Gómez
Addy Rodríguez Betanzos**
(coordinadoras)

Políticas de financiamiento y movilidad social universitarias



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.212](https://doi.org/10.52501/cc.212)



Políticas de financiamiento y movilidad social universitarias

Cristina Recéndez Guerrero
Guadalupe Nancy Nava Gómez
Addy Rodríguez Betanzos
(coordinadoras)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Políticas de financiamiento y movilidad social universitarias / coordinadoras Cristina Recéndez Guerrero, Guadalupe Nancy Nava Gómez, Addy Rodríguez Betanzos .— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2024.(Colección Ciencia e Investigación).

231 páginas : gráficas ; 23 x 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.212

1. Universidades – Finanzas . 2. Educación superior - Finanzas. I. Recéndez Guerrero, Cristina, coordinadora. II. Nava Gómez, Guadalupe Nancy, coordinadora. III. Rodríguez Betanzos, Addy, coordinadora.

LC: LB2341.98 P65

DEWEY: 378.02 P65

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a las autoras D.R. Cristina Recéndez Guerrero, Guadalupe Nancy Nava Gómez, Addy Rodríguez Betanzos (coordinadoras), 2024. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2024

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2024

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 [comunicacioncientificapublicaciones](#)  @ ComunidadCient2

ISBN 978-607-9104-68-9

DOI 10.52501/cc.212



**Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparente puede consultarse, así como el libro en acceso
abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.212>**

Índice

<i>Agradecimientos</i>	13
<i>Presentación</i>	17

PRIMERA PARTE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I. Equidad y financiamiento en universidades públicas mexicanas, <i>Jesús Becerra Villegas</i>	35
Marco teórico	36
Equidad	36
Federalismo	38
Autonomía	40
Financiamiento	42
Regulación	44
Gobernanza	47
Reflexiones finales	50
Bibliografía	51

II. Obstáculos y retos en educación superior:	
El tema de la inviabilidad de las políticas públicas y el financiamiento, <i>Guadalupe Nancy Nava Gómez, Emilio Gerardo Arriaga Álvarez, Rosalba Moreno Coahuila</i>	53
Marco teórico	54
Obligatoriedad desde el marco legal	54
Gratuidad	62
Acceso universal a la Educación Superior	68
La pandemia COVID-19 y la inviabilidad para lograr el acceso universal a la Educación Superior	71
Reflexiones finales	73
Bibliografía	76
III. Efectos de la reducción del financiamiento en universidades públicas mexicanas: Análisis pospandemia, <i>Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz, Ana Margarita Alvarado Juárez</i>	
Introducción	79
Desafíos financieros de las universidades mexicanas	80
Impacto de la reducción del financiamiento en las funciones sustantivas de la universidad	83
Perspectivas y oportunidades de financiamiento de la política educativa	89
Reflexiones finales	93
Bibliografía	96
IV. El financiamiento a la educación y la escolarización en México, <i>Maximiliano Valle Cruz</i>	
Introducción	101
Marco teórico	102
El financiamiento de la educación pública en México: antecedentes	105
Questionamientos, declaraciones de ANUIES y recomendaciones de organismos internacionales al financiamiento público de la educación	108

La escolarización en México, 1900-2022	119
Reflexiones finales	122
Para no concluir: tendencias del financiamiento a la educación en México, 1950-2023	122
Bibliografía	125
Anexos	130
v. El financiamiento de la unidad 201 en sus formas de organización administrativa, <i>Concepción Silva Chávez,</i> <i>Jesús García Mesinas</i>	133
Marco teórico	135
La Unidad 201 Oaxaca de la UPN como parte del órgano desconcentrado de la UPN Ajusco	135
Financiamiento de los servicios educativos	137
Planes y programas de estudios	138
Personal docente y no docente	139
La Unidad 201 Oaxaca como organismo transferido al Gobierno de Oaxaca	140
Financiamiento de los servicios educativos.	143
Planes y programas de estudio	144
Personal docente	145
La Unidad 201 Oaxaca como organismo transferido al Gobierno Estatal y re centralizada de la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE)	146
Financiamiento de los servicios educativos	147
Reflexiones finales	148
Bibliografía	150
vi. La crisis del financiamiento en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, <i>Saúl Reyes Sanabria, Danae Araceli</i> <i>Sosa Torres, Jorge Hernández Hernández</i>	153
Crónica de la crisis	154
Los temas críticos	162
Reflexiones finales	164
Bibliografía	166

SEGUNDA PARTE
LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
¿VEHÍCULO DE MOVILIDAD SOCIAL?

VII. El desafío de la movilidad social, un tema persistente en la educación superior en México, <i>Addy Rodríguez Betanzos, Martín Sánchez Islas</i>	171
Introducción	172
El estado del arte de la movilidad social en relación con la educación superior	173
Los desafíos de la movilidad social y el rol de las universidades mexicanas	178
Reflexiones finales	182
Bibliografía	184
VIII. La educación universitaria en los estudios sobre movilidad social de jóvenes indígenas, <i>Elsa María Blancas Moreno, Laurentino Lucas Campo, Saúl Vázquez Rodríguez</i>	187
Introducción	188
Investigaciones sobre movilidad social de clase: aspectos clave	189
Movilidad social y su relación con los estudios terciarios	194
Movilidad social de jóvenes indígenas derivada de sus estudios universitarios	196
Movilidad social intergeneracional de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso	197
Movilidad social intrageneracional de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso	202
Reflexiones finales	203
Bibliografía	204
IX. La influencia de la bioética en la movilidad social y educativa, <i>Marcela Veytia López, Octavio Márquez Mendoza, Rosalinda Guadarrama Guadarrama</i>	207
Movilidad social: definición y tipos	208

Tipos de movilidad social	210
Interconexiones entre movilidad social y movilidad educativa	212
Desafíos y barreras para la movilidad social y educativa . .	213
Bioética. Un marco ético para abordar desigualdades	214
Ética en la investigación y política educativa	216
Reflexiones finales	216
Bibliografía	217
<i>Sobre los autores</i>	219

Agradecimientos

Este libro es el resultado del trabajo colegiado realizado durante el XVI Seminario Anual con las temáticas: “Financiamiento de la educación superior y universidad pública: ¿Vehículo de movilidad social?”, organizado por la Red de Cuerpos Académicos (CA) “Educación, Política y Universidad” con clave de registro vigente 6888/REDP2023, de alcance Nacional, ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México. En esta ocasión, se contó con el estudio y revisión de dos ejes temáticos para la discusión y reflexión teórica y situacional.

En la primera sesión virtual, se abordaron las condiciones y problemáticas derivadas de las transformaciones de las *políticas de financiamiento* de la educación superior; y de manera particular, de las Instituciones de Educación Superior participantes, a saber: Universidad Autónoma de Querétaro; Universidad Autónoma de Zacatecas; Universidad Autónoma de Nayarit; Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo; Universidad Autónoma del Estado de México; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 201 de Oaxaca y la Universidad Autónoma de Morelos. Mientras que en la segunda sesión virtual se abordó el tema de estudio y análisis asociada con la “Universidad Pública: ¿Vehículo de movilidad social?”.

Para la realización de este trabajo colegiado, se presenta un agradecimiento especial a las autoridades educativas, personal académico y admi-

nistrativo participante de la Universidad Autónoma de Zacatecas, quienes hicieron posible la continuidad de la discusión y exposición académica-científica que se genera en la Red, a través de la colaboración directa del Dr. Héctor Limón de la Fuente, Director de la Unidad Académica de Ciencias Políticas (UACO). En este mismo sentido, se expresa un profundo agradecimiento para los integrantes del CA “Posgrado en Ciencias Políticas”, sede del XVI Seminario Anual de la Red 2023, por el diseño, organización y seguimiento académico-administrativo y técnico de las dos sesiones virtuales previas a la Reunión Plenaria Anual y el Seminario de la Red, modalidad híbrida.

A partir del 2020, la Red Nacional emplea y explora distintas formas de colaboración académica a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Ejemplo de esto, tal y como se menciona en párrafos anteriores, es la versión 2023 del Seminario Anual de la Red que se desarrolló en la modalidad híbrida. Esto sólo es posible gracias a la apertura de las Universidades para emplear sus plataformas educativas al alcance y disponer de ellas para consolidar el trabajo académico de los investigadores y comunidades académicas y científicas participantes. Asimismo, un reconocimiento especial a los integrantes de la Red por su disponibilidad de tiempo y recursos tecnológicos para lograr la conectividad en el desarrollo de las actividades propuestas. La suma de estos esfuerzos, tanto institucionales como personales, dan cuenta de la consolidación de la Red como una comunidad académica y científica sólida y dinámica, cuyo eje es el estudio de la educación superior, las políticas educativas y la universidad.

Asimismo, se agradece de manera general a cada uno de los CA, integrantes de la Red, por sus participaciones y reflexiones que derivan en contribuciones que hacen posible el estudio y acercamiento objetivo y crítico a las temáticas de estudio acordadas de manera previa por el grupo colegiado. Si bien esto exige un esfuerzo para continuar cultivando las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LAGS) —actualmente, Líneas de Investigación e Incidencia Social (LIES)—, a casi 17 años de creación de la Red, se siguen buscando ejes de estudio y acción común a partir de la revisión de las políticas educativas y su impacto en el desarrollo de la Universidad, como categorías centrales para el análisis.

Finalmente, se agradece a los pares ciegos quienes fungieron como lectores y revisores de los capítulos que se incluyen en este libro. Gracias a las coordinadoras por su dedicación y disposición para buscar los espacios en sus agendas comprometidas, y conectarse durante durante un año de manera continua con la finalidad de organizar, coordinar y diseñar la forma de trabajo e integrar el resultado de la actualización disciplinaria en la obra en curso.

Presentación

Los capítulos que conforman el presente libro tratan dos temáticas añejas y constantes en el ámbito de la educación: el financiamiento público a las Instituciones de Educación Superior (IES) y la movilidad social. Dos grandes problemáticas en las IES de México, y en general de América Latina, que con la pandemia de COVID-19 quedan develadas. En efecto, la insuficiente asignación de recursos públicos para el funcionamiento del sistema educativo nacional han sido tópicos problemáticos extendidos en los diferentes niveles educativos: básico, media y superior; y en particular las IES, las cuales han demandado reiteradamente al Gobierno federal y estatal incrementar el financiamiento, sin obtener mejores resultados. Lo anterior ha sido una inquietud de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad (REPU), y fue puesto como tema para el estudio y análisis en el XVI Seminario de la Red, 2023.

En ese sentido, el objetivo del contenido consiste en hacer el análisis, discusión y reflexiones de la relación existente en torno al financiamiento, la movilidad, el Estado, las políticas de financiamiento en las instituciones de educación superior (IES); en particular, la universidad pública y su relación transformada en el contexto de la globalización y los cambios económicos, políticos y sociales que el modelo neoliberal exigió. Es decir, desde el inicio de este modelo económico, la relación financiera entre la universidad pública y el Estado atraviesa una crisis prolongada, sobre todo porque el Estado mutó las prioridades, formas y lógica en la distribución respecto

del gasto social en la educación. En este proceso, la asignación de subsidios en ciertas áreas dejó de ser prioridad, y bajo un nuevo pensamiento único —sin debate sobre el futuro educativo— se acudió a los lineamientos de los organismos financieros internacionales.

Mucho se ha discutido y se discute sobre el financiamiento a la educación en México; unos en favor viéndolo y analizándolo como gasto, otros tantos, como inversión; lo cierto es que la mayoría de docentes-investigadores desconocen la formulación y normativa que sigue el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación, y cómo se define y estructura el presupuesto hacia la educación, y por qué éste mismo ha ido a la baja. Este descenso en el presupuesto, que paulatinamente empezó a instrumentarse desde el 2016, se agravó después de la pandemia de COVID-19, de tal forma que para finalizar 2021, de acuerdo a lo anunciado por la Federación, el gasto en educación como proporción del PIB sólo representaba el 3.1 %.

Por lo anterior, este libro recoge en nueve capítulos las aportaciones críticas vertidas por integrantes de la REPU. Estos textos escritos por docentes-investigadores adscritos a ocho universidades públicas, se presentaron como ponencias para su reflexión y discusión en los simposios virtuales de actualización disciplinaria denominados: “Financiamiento de la Educación Superior” y “La Universidad Pública: ¿Vehículo de Movilidad Social?”, cuestiones que concluyeron en el marco del XVI Seminario Anual de la REPU 2023.

La obra está dividida en dos apartados; siguiendo el orden del seminario anual los capítulos se ordenaron metodológicamente de lo general a lo particular. De esta manera, en el primer apartado se encuentran los trabajos dedicados al tema de “Financiamiento de las Universidades Públicas”, que se constituye en la problemática que afecta directamente a las universidades públicas. Mientras que, en el segundo apartado, se presentan los trabajos cuyo tema abordado fue “La Universidad Pública: ¿Vehículo de Movilidad Social?”, situación que afecta a los egresados universitarios.

La Unidad de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas, sede en esta ocasión del XVI Seminario anual de la red, organizó y promovió el evento. Cabe resaltar que, ante la carencia de recursos, fue financiado con recursos económicos de la Unidad de Ciencia Política y recursos propios de los compañeros integrantes de la red que asistieron al evento. En efecto, uno de los retos para la realización del seminario fue

enfrentar la carencia de recursos para integrar los trabajos más participantes. Sin embargo, como herramienta de apoyo, se contó con el uso y práctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por lo que la organización del evento pudo extenderse, ya que —mediante la plataforma Zoom— compañeros docentes e investigadores y estudiantes de otras universidades participaron de forma virtual. Bajo esta modalidad organizativa en los simposios y durante la realización del XVI seminario de la Red, participaron integrantes de los Cuerpos Académicos de varias universidades públicas, entre ellas: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Universidad Pedagógica Nacional-201, Oaxaca y la Universidad Autónoma de Zacatecas. Las reflexiones trabajadas giran en torno al análisis documental, estados del arte y presentación de problemáticas empíricas locales de las universidades e instituciones de educación superior de adscripción de los participantes.

El primer capítulo titulado “Equidad y financiamiento en Universidades Públicas Mexicanas”, escrito por Jesús Villegas Becerra, a través de un uso elocuente del discurso, guía por su argumentación, la cual parte del concepto de equidad social, para de éste desprender otros elementos conceptuales e introducir al lector en el conocimiento y discusión del andamiaje institucional que exige el financiamiento, no sólo para las universidades públicas, sino para el sistema educativo en sus diferentes niveles. Se trata de un ejercicio de fundamentación teórica situada en el tiempo actual, por lo que recoge términos y discusiones presentes en diversos campos: la educación, la economía, la política y la administración. El trabajo se encuentra organizado en dos apartados principales, cada uno de ellos compuesto por dos secciones. En el primer apartado, bajo el concepto de *Equidad*, se revisan las nociones y mecanismos del federalismo y autonomía universitaria que han producido un sistema educativo terciario público en México. El autor considera que, para efectos de financiamiento, el federalismo se tradujo en descentralización, en particular, desde la década de los noventa y la autonomía. En el segundo apartado, enunciado desde el concepto *Financiamiento*, se consideran algunos elementos de la teoría de la regulación, para situar los encuadres de la regulación y la gobernanza entre el Estado y

las universidades, en tanto dispositivos de planificación, asignación y luchas. El capítulo cierra la discusión integrando la idea de ciudadanización de la educación como tema presente en la literatura crítica del campo académico.

En el segundo capítulo, titulado “Obstáculos y retos en Educación Superior: el tema de la inviabilidad de las Políticas Públicas y el financiamiento”, las autoras Guadalupe Nancy Nava Gómez, Emilio Gerardo Arriaga Álvarez y Rosalba Moreno Coahuila plantean como necesario que las universidades públicas sigan desarrollando sus funciones fundamentales: docencia, investigación, difusión y la recreación de la vida académica. No obstante, para que sigan cumpliendo estas tareas se requieren cambios constitucionales, jurídicos o bien la creación de nuevas leyes enfocadas a la educación superior, pero fundamentalmente es ineludible la superación de ciertos obstáculos para implementar políticas públicas funcionales y nuevas acciones necesarias para cubrir las añejas carencias sociales que aquejan a la sociedad mexicana, presentes no sólo en la carencia de recursos en el sistema educativo, además en el derecho a la salud, a la vivienda, a la alimentación y, en la últimas décadas, a la seguridad e integridad física. En este sentido, los autores plantean que para subsanarlas se requiere un cambio económico estructural, sólo así se dará certeza a la existencia de un sistema de educación por y para todos. Además, se presenta el planteamiento sobre las políticas públicas, las cuales siguen en disenso, y los debates sobre las mismas siguen ocurriendo. Así, aunque los Planes de Desarrollo sexenales consignent programas de asistencia social que conlleven a ampliar la cobertura en educación, están presentes factores heredados, viejos problemas estructurales del pasado, como la pobreza y la pobreza extrema que durante sexenios han quedado sin resolver y se constituyen como barreras que limitan el acceso universal a la educación.

Por otro lado, en la discusión presentada, los autores introducen la creación de las nuevas universidades interculturales denominadas del Bienestar “Benito Juárez García”, con las que se pretende extender la gratuidad y garantizar la ampliación de la cobertura en educación superior. Sin embargo, en su análisis muestran que han dado pie a la existencia de un sistema educativo estratificado y segmentado, y señalan que la proliferación de las universidades interculturales no ha sido suficiente para dar acceso universal a los jóvenes a la educación superior, siendo una de las grandes

limitantes estructurales la vulnerabilidad que viven por carencias sociales, es decir, la condición económica precaria no permite generar gastos en educación.

De igual manera, de acuerdo con los autores, la gratuidad enunciada en el artículo tercero constitucional y en la Ley sobre Educación Superior, cuyo aseguramiento se reconoce como derecho humano que debe efectivizar y garantizar el Estado, ante las modalidades y tendencias de su aplicación derivadas del incumplimiento de las leyes y normativas que rigen los presupuestos y el financiamiento, que limitan que las instituciones educativas y universidades públicas estatales (UPES) amplíen la cobertura, ya que dependen para su funcionamiento de recursos otorgados por la federación y de aportaciones estatales, y estos últimos en cada universidad son muy erráticos e inestables, pues se otorga no lo que se estipula en la ley, sino lo que accede o pacta el gobernante en turno, situación que afecta negativamente el principio de gratuidad; de esa manera se fortalece la desigualdad social y se crea además, la desigualdad institucional resultante de la distribución de los recursos.

Finalmente concluyen que, mientras que las políticas públicas en educación, y en particular el financiamiento, se sigan delineando de acuerdo a las transformaciones y las orientaciones políticas sexenales y no en un horizonte de largo plazo —donde además de adecuar el marco jurídico, se establezca un nuevo proyecto de políticas públicas en educación superior; donde los presupuestos visualicen a todos los sectores adscritos a ellas (estudiantes, administrativos, docentes, investigadores, directivos) y consideren el desarrollo de las capacidades académicas e intelectuales, tanto la vida universitaria, el cumplimiento de sus funciones, lo mismo que la gratuidad— la obligatoriedad y el acceso universal a la educación superior seguirán siendo letra muerta en el sistema educativo mexicano.

En el tercer capítulo titulado “Efectos de la reducción del financiamiento en Universidades Públicas mexicanas: Análisis pospandemia”, las autoras Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz y Ana Margarita Alvarado Juárez analizan cuáles son las particularidades de la reducción del financiamiento en las universidades después del COVID-19, y qué marcas ha dejado en las funciones sustantivas: docencia, investigación, vinculación, gestión. Para tal efecto recurrieron a documentos de fuentes oficiales, tomando en con-

sideración que el financiamiento se divide en ordinario (federal y estatal), y extraordinario (sólo federal, específicamente para cumplir con ciertos indicadores que elevan la calidad del conocimiento). Las autoras, en relación al financiamiento ordinario, apuntan que —como efecto de las negociaciones entre autoridades federales, locales y las determinaciones del Legislativo en el reparto de recursos del Ramo 46 del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)—, se detecta en su ejecución una ligera disminución de los recursos desde el año 2016; situación que ha ocasionado segmentación y diferenciación entre Universidades Públicas Estatales, de Apoyo Solidario y las Interculturales. Consideran que la reducción se acentuó durante el tiempo de pandemia, en ese sentido, y al ser el presupuesto ordinario el que cubre el gasto corriente, la reducción tuvo impacto directo en la contratación de personal docente, en sueldos y salarios, así como en los servicios y el mantenimiento de la infraestructura. Por su parte, los resultados observados arrojan que del financiamiento estatal las universidades no tienen precisión en cuanto a los estipendios acordados o firmados en convenios, dado que los porcentajes de asignación fijados en las leyes no todos los gobiernos estatales los cumplen; situación que genera inseguridad en el funcionamiento interno de las IES.

Contribuyen a la discusión de la problemática del financiamiento, al poner en evidencia que durante el período de pandemia una de las principales afectaciones en las universidades ocurrió con el financiamiento extraordinario, ya que, ante la imposibilidad de realizar negociaciones con y entre autoridades, los recursos otorgados fueron disminuyendo hasta casi su extinción. Como resultado, programas que eran sostenidos con recursos extraordinarios desaparecieron. Las autoras detectaron que el primer programa cancelado fue el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE). Este tenía su antecedente desde el 2001 en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); en 2014 se transformó en Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE); a partir de 2016 en Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), y en 2019 PROFEXCE. También desaparecieron el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES), el Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales (UPES), el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, el Programa para la Atención a

Problemas Estructurales de las UPES y el Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior. Para las autoras, en conjunto, el abandono, descenso o extinción de los recursos que se asignan a estos programas afectó la calidad de la educación superior, la diversificación de la oferta educativa, la movilidad docente y de estudiantes a nivel nacional e internacional; así como la adquisición de material para lograr la innovación, la investigación e impulsar el desarrollo científico tecnológico, la formación profesional de los estudiantes y la difusión de resultados. En suma, se observa en este capítulo que la relación de las IES con el conocimiento se ha visto afectada.

En este proceso de disminución de políticas de financiamiento, plantean que algunos de los programas vigentes que han contribuido al mejoramiento de la calidad del personal docente son: primero, el Programa para el Desarrollo Profesional docente para el tipo Superior (PRODEP), el cual apoya formación, actualización y calidad del personal académico, fortalecimiento de Cuerpos Académicos y líneas de investigación, así como la formación de redes que impacta en la colaboración inter, trans y multidisciplinaria. Segundo, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), cuyo gasto se dedica a la creación y ampliación de la infraestructura escolar (conjunto de instalaciones, edificios, etc., donde se otorgan servicios y se desarrollan las actividades cotidianas). El programa de Subsidios Federales para Organismos Descentralizados Estatales, destinado a Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario e interculturales.

En el contexto del análisis, las autoras plantean que, entre las repercusiones de la Pandemia de COVID-19 están: una reducción en los avances logrados en las funciones sustantivas de las IES; avances impulsados con el apoyo de los diversos Proyectos y Programas que hasta antes del evento sanitario estaban en funciones y se financiaban con recursos extraordinarios, a ello suman, las fuertes disparidades existentes no sólo en el subsidio federal sino en los montos que los gobiernos estatales deben aportar para el buen funcionamiento de sus universidades. Concluyen reconociendo que la dependencia financiera y la insuficiencia de recursos de las IES son importante, ya que al considerar las orientaciones propuestas por los organismos internacionales y diversificar las fuentes de ingresos, se deben impulsar acciones como la integración y la colaboración del sector privado, la eficiencia y transparencia en el manejo de recursos; es decir, la rendición de

cuentas, y fundamentalmente, que el Gobierno Federal y los gobiernos estatales aseguren la sostenibilidad de las universidades públicas mexicanas; sólo de esta manera se estará en posibilidad de que las IES recuperen cierta autonomía, y los docentes puedan atender los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos programas que impulsen la formación humanística, científica y tecnológica, y el desarrollo de proyectos de investigación, gestión y difusión.

En el cuarto capítulo de Maximiliano Valle Cruz, el autor, en una fructífera, completa y compleja disertación denominada “El Financiamiento a la Educación y la Escolarización en México”, expone el panorama histórico que ha seguido el financiamiento en la educación. Inicia con la presentación del carácter económico y político que ha regido la escolarización en México, primero bajo un modelo de políticas estratégicas; más adelante, bajo el modelo de política social, y finalmente bajo modernas políticas públicas, modelos que a lo largo de más de siete décadas (1950-2023) han orientado el financiamiento hacia la educación pública, teniendo como característica su asociación a los modelos de desarrollo económico, que en distintos momentos han impulsado el crecimiento económico en el país. Bajo esos lineamientos organiza el texto en tres apartados; en el primero, el autor se da a la tarea de hurgar en el periodo del México independiente, centrándose principalmente en las particularidades y contradicciones existentes en el incipiente entramado institucional y constitucional para dar cuenta de cómo se creó la conciencia colectiva, el pensamiento social de que al Estado le corresponde —a la fecha— organizar y financiar la educación, con base en las regulaciones jurídicas, la Constitución Política Mexicana y la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, donde han quedado plasmadas la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la de misma.

En el segundo apartado, el autor define la escolarización y la intensidad de la misma, y da cuenta de los ritmos que ha seguido el financiamiento en la educación, y muestra cómo —pese a los intentos por impartir una educación incluyente, cuyo objetivo era la ciudadanización de las masas— ésta se vuelve excluyente; en ello jugó un papel primordial que a la educación se le liga al proceso de industrialización y, en la lógica del pensamiento gubernamental, se le considera motor del desarrollo industrial. Como parte de su argumentación, el autor pone en la discusión cómo pese a la existencia de

una ideología nacionalista que orientó el proceso de gratuidad y financiamiento, después de la Segunda Guerra Mundial y una vez que México entró en la fase de desarrollo industrial, la gratuidad y financiamiento de la educación se escinden, de igual forma, las opiniones en torno a si todos los niveles del sistema educativo deben estar financiados por el Estado, observando que la prioridad siempre ha estado en el nivel básico. Así, agrega que, durante la década de los ochenta (fase económica de transición nacional e internacional), se discute si a nivel de las naciones el financiamiento —subsidio— es un gasto o inversión, pero teniendo en el horizonte la visión de negar la gratuidad, y en ese sentido, el financiamiento a la educación superior. A lo largo del tercer apartado, el autor reconstruye los argumentos filosóficos y jurídicos neoliberales que, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, sustentaron las políticas educativas impulsadas por el Estado; a la par, va realizando un recuento de la intensidad escolarizada que ha tenido lugar en nuestro país del siglo xx al presente.

En el quinto capítulo escrito por Concepción Silva Chávez y Jesús García Mesinas, los autores describen una antigua problemática existente en el sistema educativo: la calidad de la formación docente. En su análisis, los autores hacen un recuento de cómo la pauta inicial, la formación docente, unida a una coyuntura política y educativa dieron origen a las Universidades Pedagógicas Nacionales (UPNS) como Instituciones Públicas de Educación Superior, siendo los ejes conductores de sus análisis el origen, manejo del financiamiento y su administración en la UPN Unidad 201, sede Oaxaca.

Refieren que, para dar respuesta a la iniciación y rápida expansión de las Universidades Pedagógicas, consideran la existencia de dos elementos coyunturales: por un lado, el cambio político ante la asunción de un nuevo gobierno en la presidencia de la república; por otro lado, las cuestiones existentes en torno a las líneas de conformación del Plan Nacional de Educación 1976-1978 (momento álgido donde se discutían las carencias psicopedagógicas y didácticas en la formación docente al considerarse que el crecimiento de las escuelas normales urbanas y rurales habían masificando la profesión sin elevar la calidad). Por su parte, los maestros en funciones exigían formación profesional calificada para ejercer la profesión magisterial de calidad. Argumentan que correspondió al Sindicato Nacional de Traba-

jadores de la Educación (SNTE) resolver la situación; en ese sentido, actuando como mediador, planteó la demanda de crear una institución que otorgará formación integral en todos los niveles al magisterio en servicio, casi enseguida, por decreto presidencial en 1978 se creó la UPN y las unidades existentes en el país como organismos desconcentrados de la Secretaría de Educación Pública.

Enseguida, describen las fases de la organización administrativa y el funcionamiento de la UPN Unidad 201 de Oaxaca. En un primer momento, develan cómo en relación a su funcionamiento y obedeciendo a su origen se trata de una unidad centralizada, académica, administrativa y financieramente, cuyo crecimiento ocurrió con nuevos planes de estudio y nuevas licenciaturas, al amparo del presupuesto federal. En un segundo momento, describen la influencia de la globalización en el cambio del modelo económico y en la transformación de la filosofía educativa; refieren que, entrada la década de los noventa, esta nueva filosofía impactará a las UPN mediante la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que, entre otros aspectos, vino a cambiar sus formas de operación, al transferir los servicios educativos a los Estados, originando una dualidad en su conducción y administración; por un lado, los proyectos académicos quedaron dependiendo de la UPN del Ajusco; por el otro, administrativa y financieramente, le correspondía a las entidades federativas solventar los recursos financieros para su funcionamiento.

Estas políticas y mecanismos fueron en detrimento de los gastos de operación de la Unidad 201, ahora sujeta administrativa y financieramente a una serie de requerimientos por parte del Estado para otorgar los recursos, lo que impactó en las funciones y organización de la institución y en el quebrantamiento salarial de los profesores. Finalmente, los autores describen cómo a partir de 2015 dos procesos derivados de la orientación en las políticas públicas impactan nuevamente en la Unidad 201. Primero, en el estado de Oaxaca se da una reorganización de los servicios educativos; y segundo, el Gobierno Federal centraliza los procesos de sueldos y salarios a través del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). Sin embargo, existe un juego en la asignación de recursos entre el FONE y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).

Por lo anterior, no hay acceso para conocer con precisión el presupuesto asignado en las diferentes fases de organización administrativa, y la unidad 201 se encuentra trabajando con salarios bajos, apertura de nuevas licenciaturas, aplazamiento en el reconocimiento de plazas de tiempo completo, y gastos de administración imprecisos.

En el sexto capítulo, denominado “La crisis del financiamiento en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), Saúl Reyes Sanabria, Jorge Hernández y Danae Araceli Sosa, manejando conceptualmente la teoría de “la historia actual” de Carretero y Borrelli, exponen que el tema del incremento del financiamiento público ha sido uno de los compromisos importantes en la agenda de los gobiernos federal y estatal —legislatura, SHCP, y congresos—, sin embargo, es una responsabilidad que reiteradamente se incumple por parte de estas instituciones. Los autores, a partir del seguimiento hemerográfico, documental y de medios de comunicación, exponen la forma de asignación del presupuesto, el cual otorga por mediación de procesos conflictivos donde quedan en entredicho las autoridades de la UABJO. Aunado a esto, señalan que el proceso-conflicto ha existido y sigue existiendo también para otras universidades públicas que, en aras de atender el creciente aumento de la matrícula, mantienen un crecimiento limitado de la planta docente, y difieren ciertas necesidades para cumplir adecuadamente con las funciones sustantivas de la universidad, al no contar con los recursos financieros ni los medios materiales suficientes para concretar los niveles de excelencia y calidad que demandan las políticas actuales. Prosiguen en su análisis con la conflictividad manifiesta en la asignación de presupuesto, en los que se suman esquemas de jubilación que la Federación se niega a reconocer, la limitada actualización salarial, la desigualdad en la distribución del presupuesto entre universidades. En conjunto, estos y otros elementos han llevado a varias universidades a la insolvencia financiera, a un estado de crisis financiera que se presenta como irreversible.

Estos autores agregan que, desde la perspectiva oficial y de las autoridades de la UABJO, así como de otras instituciones mediadoras como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la carencia de recursos, la prolongada situación de crisis financiera y conflictividad puede paliarse, o bien revertirse si en la UABJO empieza

a desarrollarse una nueva cultura universitaria que introduzca como elementos mediadores la rendición de cuentas, la transparencia en el uso de los recursos y la gobernanza.

La universidad pública ¿vehículo de movilidad social?

En la segunda parte del libro, se incluyen análisis y reflexiones que se encuadran en una serie de acontecimientos que han puesto en tela de juicio, la creencia social e ideológica de que la educación, en particular el nivel superior, facilita la movilidad social. A partir de que el proceso globalizador ha transformado las relaciones capitalistas y de éstas han impactado los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales, las reflexiones y análisis del segundo apartado, refieren y argumentan una serie de acontecimientos que cuestionan la funcionalidad e impacto social de que la educación, en particular el nivel superior, facilita la movilidad social. En una perspectiva de carácter empírico, y porque así lo muestran distintas instituciones que generan estadísticas básicas, se considera que los cambios se manifiestan y profundizan en las desigualdades sociales y educativas, las oportunidades de trabajo y la generación de mayor desempleo, situaciones que se radicalizaron con la pandemia de COVID-19. En esta situación de cambios económicos dispares, los trabajos se dirigen al análisis y reflexión de la movilidad social, y al impacto que tiene la educación superior en la movilidad social de los estudiantes, una vez que estos han concluido sus estudios.

Así en este séptimo capítulo, los integrantes de un grupo de investigación adscrito a la Universidad de Quintana Roo, Addy Rodríguez Betanzos y Martín Sánchez Islas, denominan su reflexión “El desafío de la movilidad social, un tema persistente en la educación superior en México”. Desde una visión de carácter geopolítico, los autores presentan un penetrante análisis del estado de la cuestión, en el cual elementos teóricos y metodológicos de carácter internacional-nacional de la movilidad social están presentes, en tanto, una de las inquietudes que mueve su reflexión es la hechura de las políticas públicas y el carácter universal que debe tener el acceso a la educación superior en tanto formadora de profesionistas. En el capítulo, los autores parten del concepto de desigualdad social; realizan una amplia revisión,

en la que discuten y confrontan los diversos posicionamientos de investigadores y teóricos internacionales y nacionales, para plantear que la educación en cualquiera de sus niveles no es el remedio que terminará en las sociedades o naciones con la desigualdad social, en tanto que la última se genera por la existencia de otros elementos o vacíos no sólo de conocimiento o de la educación, sino que además existen otros elementos que la impiden, como son la clase, raza, sexo, condición social y económica, que individualmente o colectivamente obstaculizan el proceso de movilidad social.

En relación con América Latina y México, describen que en las últimas décadas ha ocurrido una movilidad social ascendente de carácter educativo, la cual ha elevado los indicadores de bienestar, aumentado las tasas de escolarización y la cobertura; no obstante, estas últimas siguen siendo inequitativas. A la inequidad, le suman factores como la competencia existente entre las IES públicas y las privadas, incluso la competencia y asimetrías existentes entre universidades públicas, manifiestas en la vocación para la que han sido creadas, afirmado algo ya conocido, las IES públicas y privadas privilegian la docencia por sobre la investigación. Y continúan enumerando seis obstáculos que en México se deben superar. Como reflexión final, los autores plantean que la desigualdad social es estructural y multidimensional, y la educación es sólo una más de las desigualdades.

En esta misma línea de análisis, en el siguiente capítulo denominado “La educación universitaria en los estudios sobre movilidad social de jóvenes indígenas”, presentado por Elsa María Blancas Moreno, Laurentino Luca Campo y Saúl Vázquez Rodríguez, sostienen que su interés principal versa sobre estudios realizados; es decir, un estado de la cuestión cuyo objeto de estudio haya sido la movilidad social alcanzada por jóvenes indígenas. En aras de recuperar aspectos teórico-conceptuales y metodológicos parten de una serie de preguntas clave, y recuperan para el análisis algunos conceptos tratados en la teoría crítica marxista como el concepto de clase social —eje de los estudios realizados por Fiorella Mancini—, para explicar los cambios ocurridos en la movilidad intergeneracional e intrageneracional. Sin embargo, su contribución a la discusión se encuentra en la revisión hecha a seis estudios, dos de ellos cualitativos y cuatro cuantitativos, desde donde ponen en evidencia que la movilidad social no depende sólo de la educación. Además, existen otros elementos como el origen social y familiar, la ocupa-

ción de los padres, la clase social, el sexo, la condición étnica, el color de piel y otros elementos que los pone en desventaja. Estos estudios muestran que, a partir de la existencia de una serie de acontecimientos, se pone en tela de juicio la creencia social e ideológica de que la educación —en particular el nivel superior— no facilita a los jóvenes indígenas la movilidad social ascendente a pesar de lograr altos niveles de escolaridad.

En el último capítulo, titulado “La influencia de la bioética en la movilidad social y educativa”, escrito por Marcela Veytia López, Rosalinda Guadarrama Guadarrama y Octavio Márquez Mendoza, los investigadores incursionan y entrelazan las relaciones teóricas y metodológicas existentes entre los conceptos bioética, movilidad social y movilidad educativa, para discutir —apoyando a otros colegas— que, en esta etapa globalizadora, la bioética debe extender sus posibilidades de aplicación más allá del campo de la vida y la salud, tornándose en disciplina, y en su interrelación con otras ciencias; su ampliación permitirá no sólo analizar la movilidad social y educativa, además, en el ámbito de las políticas públicas, su uso facilitará la promoción de la igualdad de oportunidades, la justicia distributiva y la buena toma de decisiones; en la medida de su aplicación nuestra sociedad podría ser más justa y democrática.

Nuevamente, es muy significativo recalcar que esta obra reúne tanto análisis y reflexiones como resultados de investigaciones empíricas, cuyo eje de preocupación crítica fue el financiamiento en la educación superior y la movilidad social a partir de los estudios universitarios. A la vez, la obra es evidencia del trabajo conjunto y colaborativo que se viene desarrollado desde hace 16 años, por parte de la Red de Educación, Política y Universidad integrada por diversos cuerpos académicos. Particularmente, felicitamos a los integrantes de los cuerpos académicos: Teoría, Historia y Políticas de la Educación; Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico; Bioética y Salud Mental, todos ellos de la Universidad Autónoma del Estado de México; Procesos Educativos y Desarrollo Social de la Universidad Autónoma de Nayarit; Estudios Sociales y Educación, Interculturalidad y Humanidades de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca; Sociología de la Educación y Procesos Educativos de la Universidad Pedagógica Nacional-201 de Oaxaca; Procesos y Prácticas Educativas, y Procesos Socioeducativos de la Universidad Autónoma de Querétaro; al Grupo de

Investigación en Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad Autónoma de Quintana Roo, y finalmente se agradece a los cuerpos académicos de Posgrado en Ciencias Políticas y Procesos Sociales Contemporáneos, de la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas por el apoyo brindado para la realización del Seminario Anual 2023, así como el apoyo en la elaboración del libro.

MA. CRISTINA RECÉNDEZ GUERRERO

Primera parte

**FINANCIAMIENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

I. Equidad y financiamiento en universidades públicas mexicanas

JESÚS BECERRA VILLEGAS*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.01>

Si queremos ser fuertes en la defensa de los fines básicos de la igualdad y la integración social —fundamentos esenciales que se deben mantener a toda costa—, hemos de ser críticos con las formas de organizar y desarrollar la educación, exigentes con el poder político y económico, resistentes contra las ideologías modernizadas que disfrazan las desigualdades de diferencias a las que los sujetos, padres y sectores sociales tendrían derecho para ejercer su libertad. Pero además tendríamos que ser exigentes y críticos con el propio sistema público (Gimeno Sacristán, citado en López y Valdés, 2009, p. 88).

Resumen

A un siglo de distancia, es posible valorar el pensamiento y esfuerzos de José Vasconcelos en educación y cultura como impulsores de un objetivo central de la Revolución mexicana: la integración de sus pobladores y de la nación misma. En efecto, la creación en 1923 de la Secretaría de Educación Pública, junto a la entrada en marcha del federalismo educativo, constituyó pilares del movimiento nacionalista con el que terminaba la lucha armada y se abría un nuevo orden social. Sabemos que se trató de una época de agitación e incertidumbre en la que los polvos de la guerra no terminaban de asentarse, y hubo que invertir mucho trabajo para construir un sentido de pertenencia a la nación, uno nuevo, mejor y duradero.

La educación en todos los niveles y —según interesa en este trabajo— la terciaria en particular han aportado tanto los soportes como el rumbo para

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Iberoamericana Noroeste. Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9981-1983>

la nación. El reto es importante porque no se trata solamente de impulsar algunos sectores y desde ellos ganar crecimiento, sino de ejercer la equidad social como condición y resultado, como inversión y no gasto o concesión.

El objetivo del presente capítulo es ofrecer elementos conceptuales para la lectura de los datos del financiamiento a las universidades públicas, desde el principio de equidad social. Aun tratándose de un ejercicio de fundamentación, ésta se inscribe en su tiempo y recoge por ello términos y discusiones presentes en diversos campos: la educación, la economía, la política y la administración, principalmente. A tal propósito, el material está organizado en dos partes principales, cada una de ellas nuevamente compuesta por dos secciones. Bajo el tópico *equidad*, se revisan las nociones y mecanismos de federalización y autonomía universitaria que han producido un sistema educativo terciario público en México. Posteriormente, la parte *financiamiento* se atiende desde los encuadres de la regulación y la gobernanza, en tanto dispositivos de planificación, asignación y luchas. El capítulo cierra con una discusión final, integradora, basada en la idea de ciudadanía de la educación, como tema presente en alguna literatura crítica del campo académico.

Palabras clave: *Equidad, financiamiento, ciudadanía de la educación, universidad.*

Marco teórico

Equidad

El *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* establece las siguientes definiciones:

Igualdad: Prohibición de discriminación; mandato constitucional que impide dar un trato diferenciado a quienes se encuentran en situación de igualdad, utilizando un criterio de diferenciación prohibido y buscando un resultado que menoscabe el ejercicio de un derecho.

Equidad: Principio de justicia material que debe ponderarse en la aplicación de las normas en atención a las circunstancias del caso.

Es de interés la observación de que la igualdad de derechos, la igualdad ante la ley supone que la justicia se aplique con un criterio compensatorio, puesto que el trato semejante a desemejantes puede profundizar las brechas y, por tanto, constituir en sus efectos un acto injusto. El asunto de la equidad pasa por el reconocimiento y el respeto a las diferencias, y por el derecho a la existencia que ellas tienen cuando de ellas derivan modos de ser propios, capaces de constituir comunidades viables de percepción, valoración y actuación legítimas y legales. Sin embargo, también existen diferencias sociales que provienen de la exclusión para la subordinación y el expolio. Por ello, la educación resulta un mecanismo que favorece la integración social y el ejercicio de la democracia.

Como manifestación de relaciones de poder, la ciudadanía se afirma y articula entre diversos espacios y comunidades públicas, cuyas representaciones y diferencias se reúnen en torno a una tradición democrática que coloca la igualdad y el valor de la vida humana en el centro de su discurso y de sus prácticas sociales. Al concepto de ciudadanía se le debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un *Estado nacional* (Giroux, 2006, p. 23).

La educación, institucionalizada o no, es un mecanismo social potencialmente compensador. Sin embargo, la primera inequidad que debe resolver es la que se encuentra en la educación misma. Lo anterior se refiere a dos condiciones limitantes mayores. La primera limitante es la imposibilidad de que cualquier organización se constituya como equitativa, si ella misma no se coloca en condiciones justas frente a aquellas con las que interactúa, cualquiera que sea el nivel del que se trate. La segunda limitante opera el hecho de que cada institución educativa deviene desde su interior en un campo de disputas por los capitales que la movilizan. Esto se asocia con el componente externo desde la práctica del federalismo, y el interno desde el ejercicio de la autonomía.

Federalismo

En México, la federalización de la educación se asocia, principalmente, con un proceso de descentralización que se practicó en el nivel básico, sobre todo en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000).

La federalización educativa (particularmente de la educación básica, aunque no es el único nivel federalizado) es un proceso impulsado desde el sistema educativo mexicano con fines de descentralizar los procesos de toma de decisiones con respecto a la organización, financiamiento, diseño e implementación de acciones educativas, haciendo partícipes a las instancias estatales y locales; aunque sigue lineamientos generales, este proceso adquiere matices y particularidades en cada contexto de aplicación cuando ese asumido o rechazado, vivido, digamos, por los actores escolares. [Cabrera, Hernández y Pons, 2009, p. 309]

Mediante este proceso de descentralización se desaparecía la dualidad de regímenes: el del orden federal y el estatal, por la vía de la transferencia de los recursos y las obligaciones a las entidades federativas. En un artículo publicado en 1997, se ofrece el siguiente diagnóstico de la fallida federalización:

Como la experiencia de la década anterior [1980's] lo ha mostrado, hasta ahora el sistema mexicano observa una gran capacidad para reacomodarse a todo tipo de iniciativas descentralizadoras sin perder su esencia profunda y su centralismo enraizado no sólo en las formas, sino la cultura misma de un sistema de gobierno, e incluso del conjunto social que desde los imperios prehispánicos hasta nuestros días hace de la intermediación y la subordinación los mecanismos más frecuentes de relación entre actores sociales. Es por ello que cualquier iniciativa descentralizadora se enfrenta a algo más que un reacomodo de funciones; se trata de lograr una reconfiguración institucional profunda que genere nuevos arreglos entre actores, nuevos mecanismos de decisión, y aún más, nuevas representaciones simbólicas, todo lo cual da como resultado nuevas modalidades para la regulación social. [Cabrero, *et al.*, 1997, p. 331]

Las diversas descentralizaciones de las dos últimas décadas del siglo pasado, en las que incluyó la educación básica, dieron a conocer el tipo de problemas que se tenían al interior de los estados. Esto obedece principalmente a que federalizar entraña dos actos y dos capacidades: transferir recursos y responsabilidades desde el gobierno central; y asumir con ellos la administración de los procesos, los agentes y los beneficiarios por los gobiernos estatales.

A la luz de estos argumentos, es posible observar que los retos de la gestión en el subsistema básico son semejantes a los que se observan en las universidades públicas, que nacieron federalizadas en la acepción que aquí se expone. Esto es, como terceras instancias para la distribución de obligaciones de gobierno en materia de educación media superior y superior, hasta ahora con distintos grados de éxito y retos específicos. Es que para que el ejercicio del federalismo funcione como un arreglo social de compensación institucional, capaz de llegar a los individuos, debe reconocer las condiciones históricas en las que se han desarrollado las diferencias. Lo anterior exige al Estado y a las instituciones la capacidad de efectuar lecturas contextuales para desagregar las dimensiones de su intervención social y armonizar éstas en un modelo de desarrollo incluyente.

En una columna del 28 de junio de 1993, con el sugerente título “Legislar la equidad”, Pablo Latapí discutía el carácter compensatorio de la iniciativa de la Ley General de Educación, formulada por el Ejecutivo federal con Carlos Salinas en la presidencia y Ernesto Zedillo en la Secretaría de Educación Pública. Aquél afirmó:

Si algún problema del desarrollo educativo nacional ha sido reiteradamente investigado es el de la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas. Desde hace décadas se conocen no sólo las dimensiones y características de este fenómeno por sexo, por estrato social, por lugar de residencia urbano o rural, por municipio, estado o región, sino también las causas que lo determinan. [Latapí, 1996, p. 183]

Y concluye en estos términos:

Ninguna ley será el remedio de la desigualdad educativa. Se requiere que los gobiernos estatales impulsen políticas compensatorias inteligentes, que dise-

ñen modalidades de atención adaptadas a las características de los grupos marginados, que formen a sus maestros de manera que sepan atender a los alumnos que se van rezagando en su aprovechamiento y que estimulen el apoyo de los padres de familia. Pero, contar al fin con un marco legal adecuado para promover la equidad será un indiscutible avance. Sorprende que punto tan esencial de la iniciativa esté siendo ignorado por grupos que se dicen preocupados por hacer avanzar la justicia en nuestra sociedad. [p. 185]

La referencia a la inequidad que hace Latapí (1996), especialmente a propósito de la educación básica, muestra no sólo el carácter estructural de aquélla, en la medida en que persiste en el tiempo y en los subsistemas. Por ello mismo, deja ver cómo los rezagos en el conjunto educativo se encuentran en el alcance de los objetivos de aprendizaje, así como en la institucionalización de prácticas internas.

Autonomía

Una dimensión que se ha desarrollado en la concepción de las universidades públicas, para articularse con el modelo de federalización, es la autonomía como capacidad extensa aunque acotada, para normar y ejercer sus recursos en pos del cumplimiento de sus funciones e, incluso —como propone Nava (2006, p. 41)—, para la producción de sí. Las limitantes formales para el auto ordenamiento institucional se condensan en dos: las legislaciones superiores en materia de educación y materia laboral, principalmente; y las formas de financiamiento.

Las instancias receptoras de la rendición de cuentas que en estos rubros deben hacer las universidades públicas son los tribunales, las legislaturas y las secretarías del Poder Ejecutivo estatal y federal. Desde luego, la sociedad en pleno se constituye en la principal parte en juego o parte interesada, *stakeholder*, según una corriente de la nueva gestión pública. Al respecto, Díaz Barriga (2009) sostiene que:

Es necesario aceptar que la escuela no puede trastocar totalmente sus propias determinaciones históricas. Su surgimiento moderno en el trastocamiento

del mundo feudal y su institucionalización, a partir de la conformación del Estado nacional, le imponen una perspectiva cultural específica; representa el ideal cultural de ese proceso, caracterizado por el acceso a la razón y a la socialización del conocimiento. [p. 51]

El sistema *sociedad-universidad-Estado* es complejo, en tanto se compone de numerosos elementos vastamente interconectados y en un estado permanente fuera de equilibrio, que genera propiedades emergentes no lineales en distintos niveles. Una de las múltiples concreciones de lo anterior es la existencia de diversas reglas del juego; ellas mismas en disputa y por lo tanto móviles, desniveladas y emergentes. Entre los constructos legales más duros que operan estas propiedades complejas para acotar la autonomía se encuentran los de financiamiento directo, como los subsidios y los fondos concursables o condicionados, mientras que el indirecto opera mediante programas federales como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, el Sistema Nacional de Posgrados, Perfiles Deseables, estímulos a la carrera docente y también becas estudiantiles. El conjunto establece parámetros concretos que, como efecto suave, orientan incluso las propias vocaciones de las universidades estatales. Esto indica que el reto es construir una educación financieramente suficiente, pero también libre en lo académico para asumir compromisos proactivos de cara a las condiciones del entorno inmediato en el que se encuentra inserta.

Si bien la razón de ser de la autonomía es garantizar la definición y el ejercicio de los objetivos y los medios, es sabido que unos y otros pueden ser secuestrados por los grupos al interior de las universidades. En efecto, un problema institucional consiste en la existencia de diversas agendas internas. La primera de ellas, en términos de prioridades y canalización de recursos, la establece la alta administración que se construye sobre la base de alianzas de grupos y rupturas, como parte de una cultura interna y configuraciones estructurales. El componente cultural define no sólo prácticas, sino percepciones y valoraciones. Las inercias que producen unas y otras favorecen entre los grupos de poder la percepción de los saneamientos como amenazas al estado de cosas. Las configuraciones culturales producen legislaciones internas, líneas de mando, subordinación y flujos de los distintos capitales institucionales. Cultura y estructura se alimentan mutuamente y se reconfiguran.

Por otra parte, la gestión tiende a producir una casta que dispone de los recursos y distintos privilegios que hacen carrera fuera de la academia, cumpliendo una función adjetiva colocada, en mucho, por encima de las sustantivas hasta tergiversarlas. Mientras tanto, los trabajos de docencia, investigación y extensión-vinculación se ven sometidos a una extensa fiscalización, en la que se sustenta el sistema de méritos y que, en un amplio sector académico, esteriliza sus capacidades y tiempos. Es decir, los pares académicos fungen, como comunidad referente, junto a la despolitización de la comunidad universitaria respecto de sus propios problemas y los del ámbito social, que debería incidir en la construcción de la equidad general. He aquí uno de los espacios que muestran la relatividad de la autonomía y la libertad académica como formas autorreguladas.

A decir de Kehm (2012):

En lugar del control de procedimientos y contenidos, se establecieron nuevas formas de control de resultados, nuevas formas de entrega de informes y responsabilidad, participación de *stakeholders* en las decisiones estratégicas, establecimiento de *rankings* y de estándares de excelencia. [p. 22]

El hecho de que el acceso a recursos se supedita al nivel de éxito en la autorregulación concedida a las universidades, termina traducándose en lo que Van Vught llama *autonomía restringida* (1988, citado por Casanova, 1999, p. 31), expresable en la fórmula: evaluación + financiamiento = autonomía regulada (Arteaga, Delgado y Rodríguez, 2003, p. 412).

Financiamiento

En un país, por todas partes desigual, la nivelación supone asumir costos derivados de algunas de estas desigualdades. Una que se da al interior de las propias universidades supedita el pensamiento y objetivos académicos a la racionalidad administrativa y gestora, tanto de la institución como del gobierno y las instancias evaluadoras. De hecho, los planes nacionales generales y sectoriales, junto a la competencia interuniversitaria por recursos, establecen la necesidad de implementar estrategias de eficiencia, negocia-

ción, rendición de cuentas y consecución de recursos extraordinarios y propios.

El ex secretario general de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Jorge Luis Ibarra Mendivil, introduce el tema del siguiente modo:

Hoy, el tema del financiamiento de la educación superior adquiere relevancia en los debates sobre el futuro no sólo de nuestras universidades como institutos tecnológicos y centros de investigación, sino del país en su conjunto, dado el papel estratégico que éstos tienen en el desarrollo de la sociedad en todos sus campos. En todo el mundo, los gobiernos nacionales, los organismos internacionales, las asociaciones de universidades, las instituciones de educación superior y las organizaciones políticas y sociales coinciden en que la educación terciaria es estratégica para el desarrollo de un país. También coinciden en que esta importancia debe reflejarse en la asignación de un financiamiento suficiente por parte de la sociedad. [Ibarra Mendivil, 2007, p. 119]

El apego a las normativas externas permite acceder no solamente a los fondos financieros necesarios para la operación institucional, sino también a los saberes para su gestión y administración. Junto a las cargas de planeación que se deben asumir para el ejercicio financiero, y que en buena parte recaen en el sector propiamente académico de las universidades, la sintonía de éstas con los sistemas nacionales da a las universidades acceso a lo que Fernando Jeannot (2010) llama *excedente organizacional*, recurso indispensable para el incremento de las capacidades y la competitividad, como elementos centrales para el funcionamiento de las instituciones.

Ahora bien, el Estado, como ente regulador del quehacer institucional, define los espacios de libertad y obligatoriedad para las universidades públicas, de modo tal que sus académicos resultan probablemente los servidores más supervisados en el desarrollo de su carrera profesional. Algunos de los parámetros que se imponen a las instituciones y sus agentes provienen de compromisos con entidades supranacionales o tratados comerciales, así como de convenios con otros gobiernos o con asociaciones en el país.

Organismos acreditadores del mismo Estado o privados generales y gremiales forman parte de las instancias que ejecutan la actividad reguladora, además de la llevada a cabo por las propias universidades a través de distintas oficinas, de su normativa interna y también de la aplicación discrecional de medidas disciplinarias. En una u otra medida, todas ellas son aludidas en el apartado sobre la gobernanza. Antes, son necesarias algunas observaciones sobre la regulación capitalista. Este mecanismo opera las atribuciones del Estado sobre el mercado, en nombre de la sociedad y en representación del capital. En cualquier caso, como efecto potencialmente negativo, acota los espacios de libertad que supone la autonomía. En cambio, puede reeditar en la afinación de los objetivos universitarios —según como son concebidos por los grupos de poder en su interior— a la construcción de metas de alcance regional y nacional.

Regulación

Se espera que las funciones desempeñadas por las universidades, en especial aquellas del régimen público, se encuentren regidas desde un marco que represente los intereses legítimos y mayoritarios del entorno, de modo tal que incluso el ejercicio de la autonomía responda satisfactoriamente a la sociedad como parte interesada (*stakeholder*). Desde luego, el ámbito de aplicación de normativas específicas se enmarca en un modelo de mayor amplitud. Así, mediante la emisión de sus planes de desarrollo, sustentados en el correspondiente trabajo legislativo, cada renovación del poder ejecutivo federal o local pone en marcha un sistema que reconfigura el ejercicio capitalista en función de la oferta política que llega al mando. Con ello, el Estado define las rutas, recursos y objetivos del desempeño de las instancias fundamentales y secundarias. Paralelamente, establece las coordenadas para el desarrollo de las distintas actividades sociales, como la manufactura y los servicios de salud o de educación.

La corriente regulacionista, en diálogo con la economía política marxista y el institucionalismo, ha desarrollado la categoría *modo de regulación* (MR). El primer término al que alude es al de *modo de producción* (MP): sistema de reproducción social que constituye en el pensamiento de Marx

una categoría central para el análisis lógico e histórico de las configuraciones humanas en sus rasgos mayores. Consiste en una relación social para organizar el trabajo y asignar sus productos y beneficios, así como en un modo técnico para definir las distintas actividades que requiere la reproducción social. El MP capitalista exhibe claramente lo anterior, además de las estrategias para superar las crisis y generar los arreglos institucionales necesarios para transitar entre fases. Así pues, resulta factible hablar de capitalismo, a lo largo de siglos, pese a los desarrollos y cambios en él, que se deben a que en su interior se han producido distintos arreglos regulatorios no sólo a manera de sucesión, sino también dentro de una misma fase general, en virtud de que el MP no es homogéneo. Todo lo contrario, pasa por tantas y tan variadas crisis que podría decirse que encontrarse en ellas es su estado normal.

La resistencia de un MP —como el capitalismo frente a las variaciones, desniveles y choques propios de las sociedades— se deriva, por lo menos parcialmente, de su capacidad de configurar los marcos regulatorios que le son útiles a su régimen de acumulación. De hecho, cada uno de incontables MR se inscribe en la larga historia de un mismo MP como gestor de éste. Sus operadores son las instituciones. El regulacionismo las entiende en su acepción usual como organizaciones, y designa el entramado normativo que las produce para ser ejercido, con el término *configuración institucional*. Ésta existe para estructurar el MP en tanto arreglo de relaciones sociales dotado de una cierta estabilidad a pesar de la presencia constante de disputas entre las clases y al interior de las mismas. Justamente ello hace necesario un régimen regulatorio que dé sustento a la actividad económica.

No se puede concebir una *economía pura*, es decir, desprovista de toda la institución, de forma de derecho o incluso de orden político. Las instituciones de base de una economía mercantil suponen actores y estrategias diferentes a las económicas. Estas intervenciones no tienen *a priori* por primer objetivo estabilizar la economía, pero es, sin embargo, de la interacción entre la *esfera económica y la esfera jurídica/política* que resultan los modos de regulación. Es volver a encontrar el mensaje de la economía política, enriquecido por las enseñanzas sacadas de la observación de la historia del capitalismo. [Boyer, 2007, p. 35]

La institución central de nuestras sociedades es el mercado. Su régimen regulatorio corresponde al Estado capitalista para impulsar el modelo de desarrollo que representa y con el cual, por tanto, se encuentra comprometido. Así pues, hablar de regulación y de configuración institucional supone abrir la posibilidad de que se constituya un esquema laxo de muy baja regulación; es decir, “de libre mercado”, puesto que también éste es propiamente resultado de un MR.

Dos mecanismos principales contribuyen a la viabilidad del modo de regulación. Por un lado, se puede observar *ex post* la compatibilidad de los comportamientos económicos asociados con las diversas formas institucionales. Por otro, cuando por el contrario surgen desequilibrios y conflictos que no pueden superarse en la configuración presente, se impone una redefinición de las reglas del juego que codifican las formas institucionales. La esfera política es directamente movilizadora en este proceso. [Boyer, 2007, p. 35]

Los ajustes hacia distintas formas y grados de regulación difícilmente consisten en el mero ejercicio de armonización entre objetivos ni siquiera de los grupos dominantes. Lo que subyace a todos los esfuerzos de acumulación es la apropiación de la riqueza social. Las luchas por ella dejan afuera las prácticas en favor de la equidad, pero no el discurso de que se procura y se avanza en la construcción de condiciones equitativas para la inclusión. A su modo, cada institución articula la porción de sociedad y actividades a su cargo para dar viabilidad a las estructuras de apropiación particulares y generales. Esta coordinación de esfuerzos de lo público da lugar a una narrativa de construcción de la ciudadanía y democracia, desde las que se pretende que los proyectos en oposición —mayormente los de las fuerzas económicas y los de las políticas— se definen en términos de representación y búsqueda de consensos.

Se esperaría, entonces, la procuración de coherencia en las políticas para la convergencia de objetivos y marco institucional regulatorio. Por el contrario, el proceso de financiamiento y ejercicio de recursos de la educación superior en México, por parte del aparato administrativo, se encuentra marcado por la discrecionalidad y la opacidad. Sin pretender con lo siguiente constituir juicio alguno sobre el quehacer específicamente académico, se

puede asignar una mala nota al trabajo institucional en contribución al desarrollo del país en los parámetros del octavo objetivo del milenio, que al efecto reconoce como fundamentales cinco capacidades (OECD, 2005, pp. 80-81):

1. Análisis de políticas
2. Consulta a las partes interesadas (*stakeholders*)
3. Mecanismos de coordinación
4. Cultura administrativa
5. Habilidades de negociación

En términos generales, tanto la esencia del trabajo implicado en cada una de las cinco dimensiones anteriores, así como la forma de operarlo, puede traducirse hasta un cierto punto, en el concepto de *gobernanza*. El término lleva la regulación hacia el espacio de contacto del Estado con las instituciones, y de éstas con la sociedad. La gobernanza permite construir estados de cosas coordinados además de jerarquizados. Desde él se constituye la sociedad con sus medios de reproducción y sus espacios de subordinación y libertad.

Gobernanza

Cada fondo público para el desempeño de una u otra función universitaria conlleva una responsabilidad social y sus correspondientes reglas de operación. Por ellas se es sujeto obligado ante la ley, así como ante el escrutinio público. De esta condición se desprende la necesidad de constituir una cultura de la gestión de recursos heredera de dos tendencias a menudo contrapuestas: las prácticas históricas ajustadas a la tradición institucional y las formas que mejor responden al modo de regulación vigente. A la modalidad peculiar de federalización de las universidades —ya referida en páginas anteriores—, que se traduce en autonomía, se le conoce como gobernanza. Esta última consistente en los “procesos de regulación y coordinación orientados al bienestar, que ayudan a resolver problemas sociales” (Kehm, 2012, p. 21). Cerca de este concepto se encuentra la discusión sobre la naturaleza

de la educación como bien público o privado dentro de una economía de mercado. En un caso o en otro se asume que, para que las universidades formen personas competentes, ellas mismas deben competir en un mercado abierto o de financiamiento por el Estado.

A tal propósito, las universidades deben ejercer un fino equilibrio entre las exigencias del Estado y la sociedad, por una parte, y las demandas del mercado, por la otra. Si el modelo nacional no dispone y especifica otra cosa, este conjunto constituye la parte interesada respecto de la cual se norma la vida universitaria y sus contenidos. Desde luego, las historias específicas y el entramado cultural juegan un papel central de definición de las formas en que se producen y distribuyen los recursos, lo que ha producido resultados subóptimos.

La forma y los criterios políticos bajo los cuales se crearon muchas de las IES [Instituciones de Educación Superior] hacían que las instituciones se convirtieran en coto de los poderes políticos locales y los recursos se gastaran sin la menor rendición de cuentas; la discrecionalidad entre la alta burocracia universitaria para su uso no garantiza el mejoramiento de las instituciones, mientras que las necesidades de las comunidades universitarias no siempre eran bien atendidas. [Noriega, 2007, p. 211]

Para el caso de la convergencia de los sistemas universitarios europeos, señala Kehm (2012) que el aumento de autonomía institucional en rubros, como los presupuestos y las contrataciones de personal, se dio a cambio de tres condiciones que, sin embargo, no descargaba la dirección estatal:

- Una gestión institucional más jerárquica y profesionalizada
- Una mayor eficiencia organizativa
- Un mayor grado de responsabilidad hacia el público (Kehm, 2012, p. 24)

Es necesario recalcar que la autonomía tanto de las universidades públicas en Europa, a cuyo estudio introduce, como de las que hay en México, tiene mucho de heteronomía, consistente en entregar a las instituciones a la sanción del mercado, en virtud de lo cual el Estado ajusta su papel como

evaluador y “canalizador de recursos diferenciados a las universidades” (Kehm, 2012, p. 26) . Esto varía, desde luego, con el grado de cesión de mando que se le asigne al mercado. Sea cual sea dicho grado, se trata de una estrategia política, así que en materia educativa el *Estado regulador* puede entenderse como aquel que impone a las instituciones autónomas las formas de gobernanza que convienen a la gobernabilidad social. Es importante notar que aquélla alude a la eficiencia administrativa de los órganos de gobierno y, en su escala mayor, del cuerpo integrado de éste en sus distintos procesos, mientras que la última se asocia con la eficacia resultante del ejercicio de la primera. Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene el análisis de la gobernanza, lo arriba subrayado señala claramente que las necesidades de gobernabilidad social definen las formas de llegar a ellas. Y esto ocurre porque su control permite acceder al tipo de reproducción social que es objeto del Estado en turno.

Frente a los espacios de libertad que da la autonomía universitaria, los principales elementos de homogeneización en el modo de organización han sido los sistemas de acreditación, que constituyen un mercado en sí mismo, así como la deshomologación de ingresos tanto para el sector académico como para las instituciones. Sin embargo, al interior de las universidades se mantienen espacios de acción para que la clase y grupos gobernantes consigan sus propios objetivos y asignen discrecionalmente recursos, sobre todo quizá cuando éstos son escasos. Un análisis detallado de los modelos de regulación superior en México, hecho por Mendoza Rojas (1999, a partir de Betancur, 1995), muestra que la tipología control político-administrativo, control académico-corporativo, regulación por el mercado, administración benevolente y evaluación estatal da cuenta amplia de las operaciones institucionales. Sin embargo, es posible atestiguar que ninguna de las cinco formas logra imponer la transparencia y rendición de cuentas a la dirigencia institucional, sino sólo a los programas y los académicos. Así pues, la equidad como premisa de la educación para la población de destino queda seriamente mermada por las disparidades entre las partes actoras, cada una viviendo su propia realidad institucional y persiguiendo objetivos sólo parcialmente comunes.

Aun la alta gestión universitaria misma se define entre dos grandes dimensiones, cada una dotada de su racionalidad y su fuerza: las necesidades

de gobernabilidad interna y los intereses de apropiación. En cambio, las tareas sustanciales de formación, producción científica e incidencia social se dejan al sector académico. En esta tónica y sólo con las variantes que imprima el modelo específico de cada institución, órganos mayores como junta de gobierno, rectoría, consejos universitario y de áreas, así como toda la administración central cumplen —no sin forcejeos internos— su papel calculado y diferenciado de agencias de dictado y control del modo de regulación particular y de delegaciones, para la transmisión y responsiva del modo establecido supra institucionalmente.

Reflexiones finales

A contrapelo de la institucionalización como respuesta a las improvisaciones, inconsistencias y fallas, en una palabra, en las formas de organización de las universidades, se puede pensar en la ciudadanización de la educación, como modelo y estrategia de acercamiento a la parte viva y humana de las funciones sociales que las casas de estudio tienen encomendadas. En México, la práctica de ciudadanizar probablemente tenga como referente principal la reasignación de los procesos comiciales a cargo de la Secretaría de Gobernación, hacia el Instituto Federal Electoral, habida cuenta de la necesidad ya entonces impostergable de ganar, para la población, la tutela de estas acciones, si se quiere procedimentales, pero insustituibles en la producción de la democracia.

Es fundamental escuchar el llamado a una ciudadanización de la educación, para que desde diferentes ámbitos —maestros, funcionarios de la educación, sindicatos, organizaciones de padres de familia, ejidatarios, empresarios, etcétera— se contribuya a vigilar el poder excesivo y nocivo que afecta a la educación, favoreciendo relaciones entre centro y estados que permitan una educación republicana que llegue a todas las comunidades y ciudades, ofreciendo garantías pedagógicas y estructurales, para hacer que la escuela pública genere nuevas y valiosas ciudadanías (López y Valdés, 2009, p. 98).

Suscribir la propuesta anterior, emanada de las reflexiones de un foro regional sobre la federalización de la educación, permite poner el acento en

la insuficiencia del traslado de obligaciones y recursos a las entidades y las universidades, en el caso de análisis presente. El objetivo consiste en restituir a estas últimas su razón de ser más allá de cuanto expresan las funciones sustantivas. Así, asumir el pensamiento democrático de la ciudadanización de las organizaciones no sólo en los términos formales implicados por la estrategia de la gobernanza en autonomía, sino como razón de ser, puede conducir a la construcción de estructuras administrativas más honradas por su cercanía a la horizontalidad, la optimización y la eficacia. Además, resultaría pensable una liberación de recursos intelectuales del sector académico, hoy parcialmente esterilizado de sus potenciales políticos y de impacto social general, por los compromisos implicados en la carrera regulada de diferenciación asociada a méritos (Becerra, 2013).

El camino por recorrer es largo y son muchos los recursos de naturaleza material e intelectual que deben invertirse. Aun así, resulta mayor la necesidad de emprender las reflexiones y acciones en la dirección correcta. Con la educación no sólo está en juego un sector cultural, político y económico, sino el modelo social a través del tiempo y en relación con el mundo.

Bibliografía

- Arteaga, E., Delgado, R., y Rodríguez, H. (2003). Crisis y tentativas de reforma y contrarreforma en la Universidad Autónoma de Zacatecas. En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (Coords.), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad* (Tomo I, pp. 383-414). México: UNAM.
- Boyer, R. (2007). *Crisis y regímenes de crecimiento: una introducción a la teoría de la regulación*. Argentina: Ceil Piette-Conicet, Miño y Dávila.
- Becerra, J. (2013). Formas de apropiación de las políticas educativas por los académicos universitarios en México. En Irma Lorena Acosta Reveles y Veronika Sieglin (Coords.), *Trabajo científico, política y cultura en universidades públicas* (pp. 127-159). México: Porrúa-UANL.
- Cabrera, J. C., Hernández, N. L., y Pons, L. (2009). Metodologías dialógicas y participativas como apoyo a la federalización educativa en el sur de México. En Susan Street (Coord.), en *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación. Foros regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (pp. 305-350). México: COMIE.
- Cabrero, E., Flamand, L., Santizo, C., y Vega, A. (1997, segundo semestre). Claroscuros del nuevo federalismo mexicano: estrategias en la descentralización federal y capacidades en la gestión local. *Gestión y Política Pública*, 6(2): 329-387. <https://www.>

- gestionypoliticapublica.cide.edu/ojscide/num_anteriores/Vol.VI_No.II_2dosem/CME_Vol.6_No.II_2sem.pdf
- Casanova, H. (1999). Gobierno universitario: perspectivas de análisis. En Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (Coords.). *Universidad contemporánea. Política y gobierno* (Tomo II, pp. 13-33). México: unam-Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Barriga, Á. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Segunda edición. México: UNAM-Bonilla Artigas.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ibarra Mendivil, J. L. (2007). El financiamiento de la educación superior. En Daniel Cazés y otros (Coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (pp. 119-146). México: UNAM.
- Jeannot, F. (Coord.). (2010). *Las instituciones del capitalismo occidental. Eficiencia e ineficiencia adaptativas*. México: UAM-Sísifo.
- Kehm, B. M. (Comp.) (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Octaedro-Universitat de Barcelona.
- Latapí, P. (1996). *Legislar la equidad. Tiempo educativo mexicano I*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- López, O., y Valdés, M. C. (2009). El reto de hacer “pública” la educación básica: experiencias y propuestas del Foro Regional del Noreste de México. En Susan Street (Coord.), en *Diálogos sobre políticas de federalización de la educación. Foros regionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (pp. 47-100). México: COMIE.
- Mendoza, J. (1999). La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México. En Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (Coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno* (Tomo II, pp. 331-369). México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Nava, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares-UPN Durango-Secretaría de Educación del Estado de Durango.
- Noriega, M. (2007). El financiamiento de las universidades públicas mexicanas. En Daniel Cazés y otros (Coords.), *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (pp. 191-221). México: UNAM.
- OECD. (2005). *Policy coherence for development: promoting institutional good practice*. Francia, París: OECD.

II. Obstáculos y retos en educación superior: El tema de la inviabilidad de las políticas públicas y el financiamiento

GUADALUPE NANCY NAVA GÓMEZ*

EMILIO GERARDO ARRIAGA ÁLVAREZ**

ROSALBA MORENO COAHUILA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.02>

Resumen

Como parte del estudio y revisión de la literatura seleccionada durante los simposios de actualización disciplinaria *Financiamiento y movilidad social de la Educación Superior*, en el marco del XVI Seminario Anual de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en *Educación, Políticas y Universidad-2023*, se analizaron algunas de las principales problemáticas que obstaculizan la incorporación y el desarrollo de las políticas públicas de Educación Superior, sobre todo en las universidades públicas mexicanas: el financiamiento. Dicha temática representa no sólo una preocupación para el desarrollo de las tres funciones centrales de la universidad: la docencia, la investigación, la difusión y la vida universitaria, también constituye un elemento trascendental para que la instrumentación de políticas públicas y educativas nacionales e internacionales, como la *gratuidad*, la *obligatoriedad* y el *acceso universal a la educación*, puedan concretarse.

Entre los confines de las discusiones en materia de Educación Superior y vida universitaria estas políticas públicas hoy se siguen debatiendo. No

* Doctora en Educación Bilingüe. Profesora de tiempo completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad, de la UAEMéx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-4333>

** Doctor en Estudios. Investigador del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6431-1735>

*** Doctora en Ciencias. Investigadora del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8529-2636>

obstante, en el centro de la problemática se identifica el tema del financiamiento a la Educación Superior: ¿El Estado es fuente del debate? o ¿será que la democratización en diversos ámbitos de la vida social ha planteado estos temas eje desde la perspectiva del derecho y del reconocimiento?

Con las siguientes notas, en el capítulo se esboza de forma detallada el estado de la cuestión de la Educación Superior en estos tres ejes analíticos, a saber: la obligatoriedad, la gratuidad y el acceso universal.

Palabras clave: *Educación superior, política educativa, obligatoriedad, gratuidad, universalidad.*

Marco teórico

Obligatoriedad desde el marco legal

Para abordar el tema de la obligatoriedad de la Educación Superior, es preciso volver al momento de la renovación de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial del año 2018, periodo en el que Andrés Manuel López Obrador planteó la posibilidad de revisar y legislar este asunto. El 15 de mayo de 2019 se promulgó la reforma constitucional que modifica el régimen del derecho a la Educación Superior en México. Del mismo modo, se formula la creación de una Ley General de Educación Superior y una Ley General de Ciencia, Tecnología e Innovación. Dicha reforma incluye algunos aspectos, entre los que se encuentran: la distribución de las competencias, la gobernanza del sistema, el reconocimiento de los derechos humanos y la perspectiva de género. Además, se incorporan nuevos mecanismos de planeación, evaluación y control de la Educación Superior para el sector privado, así como disposiciones sobre el financiamiento de las instituciones públicas con el fin de alcanzar objetivos de *obligatoriedad, gratuidad y acceso universal* en educación.

Al respecto, el artículo tercero constitucional sufre modificaciones el 20 de abril de 2021 y se publica, en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF, 2021), la Ley General de Educación Superior, marco normativo en el que establece:

Artículo 3º constitucional: Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y Educación Superior lo será en términos de la fracción x del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

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. [DOF, 2021]

En el mismo sentido, se establece en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (Riva Palacio, 2012) que la educación es un derecho fundamental por tratarse de un objetivo prioritario y estar enfocado a un grupo fundamental y vulnerable, como son los niños. Además, la obligatoriedad se considera un principio básico para el desarrollo. Al respecto, Riva Palacio (2012) se señala:

La educación es al mismo tiempo un derecho humano en sí mismo y un medio indispensable para llevar a cabo otros derechos humanos. Como un derecho que empodera, la educación es el vehículo primario por medio del cual los adultos y niños marginados pueden salir por sí mismos de la pobreza y obtener los medios necesarios para participar de lleno en sus comunidades. La educación juega un papel principal en el empoderamiento de las mujeres, en la salvaguarda de los niños del trabajo explotador y de la explotación sexual, promoviendo los derechos humanos y la democracia, protegiendo el medio ambiente, y controlando el crecimiento poblacional. Cada vez más, se reconoce a la educación como una de las mejores inversiones financieras que los estados pueden realizar. Pero la importancia de la educación no es sólo práctica: una mente bien educada, iluminada y activa capaz de navegar a sus anchas, es uno de los goces y recompensas de la existencia humana. [p. 52]

Más allá de establecerse en este pacto el derecho humano a la educación, también se encuentra protegido desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), tal como lo establece la observación número 11. Asimismo, en el PIDESC se establecen algunos criterios mínimos de cumplimiento:

1. Disponibilidad
2. Accesibilidad
3. Aceptabilidad
4. Adaptabilidad
 - a) Accesibilidad sin discriminación
 - b) Accesibilidad material
 - c) Accesibilidad económica

Al mismo tiempo, estos contenidos están sujetos a algunos principios incluidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los cuales son:

- Universalidad
- Interdependencia
- Indivisibilidad
- Progresividad

El último es importante, ya que a partir de éste se establecen los factores mínimos a partir de los cuales es posible evaluar el progreso tras la instauración de un derecho humano. Al continuar la búsqueda de elementos que aportan aspectos al planteamiento de la obligatoriedad de la Educación Superior es necesario recuperar lo que se estipula en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021):

Artículo 3°. La Educación Superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la Educación Superior corresponde al Estado conforme lo previsto en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Interna-

cionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente ley.

El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente. [DOF, 2021, p. 2]

Hasta este punto de la reflexión, el cuestionamiento inicial sobre: ¿El Estado es fuente del debate? Por lo menos en el enunciado expresado en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021), la *obligatoriedad* sí es parte de las atribuciones y corresponsabilidades del Estado mexicano. Planteamientos de esta naturaleza abren espacios de discusión a las posibilidades reales de acceder a la Educación Superior.

Para este fin, a continuación, se recuperan los siguientes datos de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021), en relación con la población por grupos de edad que nunca han asistido a la escuela y sus posibles razones, las cuales se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Población por grupos de edad que nunca han asistido a la escuela, principales motivos

De 15 a 17 años		De 18 a 22 años		De 23 a 29 años	
68.9%	Discapacidad física o mental	41.6%	Discapacidad física o mental	24.4%	Por falta de dinero o recursos
19.2%	Tenía que trabajar o entró a trabajar	15.7%	Tenía que trabajar o entró a trabajar	22.0%	Discapacidad física o mental
11.9%	Enfermedad o problemas de salud física o emocional (afecciones cardiacas, cáncer, depresión o ansiedad)	14.2%	Por falta de dinero o recursos	21.8%	Otro

Fuente: Obtenido del Comunicado de prensa núm. 709/22, publicado el 29 de noviembre de 2022 (INEGI, 2022b).

En relación con la tabla 1, se puede observar que un factor importante respecto de las razones y motivos que reporta la población encuestada sobre por qué nunca ha asistido a la escuela es la falta de recursos. Los

datos recuperados aluden a los sectores de población por edad en posibilidad de acceder a la educación en el nivel superior, lo que indica que un factor de alta incidencia es la escasez de recursos económicos como principal obstáculo para el acceso y permanencia en los estudios. Al respecto, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), tras elaborar las indagaciones correspondientes, muestra cómo se distribuye la pobreza por sector en cuatro años diferentes (2016-2022) (ver figura 1).

En virtud de lo que puede observarse en la figura 1, se identifica que un porcentaje alto en los cuatro periodos que se analizan muestran una incidencia alta de población que se considera no pobre y no vulnerable. No obstante, en la revisión de los datos presentados de manera histórica en la figura 1, para el año 2022, se observa una disminución para la población con ingreso inferior a la línea de pobreza y pobreza extrema. Para el primer caso, en el año 2020 se registró un 52.8% de la población en pobreza. Mientras que en el año 2022 se reportó 43.5%; es decir, que las personas en pobreza en México disminuyeron en 9.3 puntos porcentuales. Ahora bien, en cuanto a la población en pobreza extrema, en el año 2020, fue de 17.2% comparados con los 12.1% que se registraron en el año 2022. Por lo tanto, el porcentaje de las personas identificadas en la línea de pobreza extrema se redujo 5.1 puntos porcentuales.

En suma, a partir del reporte *Medición de la Pobreza* presentados por el CONEVAL (2022), sí se infiere una disminución de estas condiciones (pobreza y pobreza extrema) en la población mexicana. Estos resultados pueden asociarse con la política social “Construir un país con bienestar”, expresada en el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 12 de julio de 2019, en donde se destacan “programas de asistencia social prioritarios del gobierno federal”; a saber: el programa para el bienestar de las personas adultas mayores; el programa pensión para el bienestar de las personas con discapacidad; el programa nacional de becas para el bienestar Benito Juárez; Jóvenes construyendo el futuro, Jóvenes escribiendo el futuro.

Figura 1. Distribución del porcentaje de la población por indicadores de pobreza, vulnerabilidad y no vulnerabilidad



Fuente: CONEVAL (2022).

No obstante, y a pesar de los esfuerzos documentados en informes y reportes (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, 22 de febrero de 2022; INEGI, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b), durante los últimos cinco años, la política social en materia de educación no ha tenido los resultados esperados en cuanto a la obligatoriedad, gratuidad, acceso universal a la educación; así como en materia de cobertura, permanencia y disminución del rezago educativo observado en sexenios anteriores, a pesar que el énfasis fue la creación e impulso de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Con estas acciones, se sostiene que la Educación Superior no representa, en términos del discurso político actual, un proyecto estratégico para el desarrollo del país tal y como se describe en las siguientes páginas.

Figura 2. Indicadores de carencia social

Indicadores	Porcentaje				Millones de personas				Carencias promedio			
	2016	2018	2020	2022*	2016	2018	2020	2022*	2016	2018	2020	2022*
Pobreza												
Población en situación de pobreza	43.2	41.9	43.9	36.3	52.2	51.9	55.7	46.8	2.2	2.3	2.4	2.6
Población en situación de pobreza moderada	36.0	34.9	35.4	29.3	43.5	43.2	44.9	37.7	2.0	2.0	2.1	2.3
Población en situación de pobreza extrema	7.2	7.0	8.5	7.1	8.7	8.7	10.8	9.1	3.6	3.6	3.6	3.8
Población vulnerable por carencias sociales	25.3	26.4	23.7	29.4	30.5	32.7	30.0	37.9	1.8	1.8	1.9	2.0
Población vulnerable por ingresos	7.6	8.0	8.9	7.2	9.1	9.9	11.2	9.3	0.0	0.0	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	24.0	23.7	23.5	27.1	28.9	29.3	29.8	34.9	0.0	0.0	0.0	0.0
Privación social												
Población con al menos una carencia social	68.5	68.3	67.6	65.7	82.7	84.6	85.7	84.7	2.1	2.1	2.2	2.3
Población con al menos tres carencias sociales	20.0	20.2	23.0	24.9	24.2	25.0	29.2	32.1	3.5	3.5	3.5	3.6
Indicadores de carencia social												
Rezago educativo	18.5	19.0	19.2	19.4	22.3	23.5	24.4	25.1	2.7	2.8	2.8	3.0
Carencia por acceso a los servicios de salud	15.6	16.2	28.2	39.1	18.8	20.1	35.7	50.4	2.7	2.7	2.8	2.9
Carencia por acceso a la seguridad social	54.1	53.5	52.0	50.2	65.4	66.2	66.0	64.7	2.3	2.3	2.5	2.6
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	12.0	11.0	9.3	9.1	14.5	13.6	11.8	11.7	3.1	3.2	3.4	3.6
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	19.2	19.6	17.9	17.8	23.1	24.3	22.7	22.9	3.0	3.0	3.1	3.3
Carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad	21.9	22.2	22.5	18.2	26.5	27.5	28.6	23.4	2.6	2.6	2.7	2.9
Bienestar económico												
Población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos	14.9	14.0	17.2	12.1	18.0	17.3	21.9	15.5	2.5	2.5	2.5	2.9
Población con ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos	50.8	49.9	52.8	43.5	61.3	61.8	66.9	56.1	1.9	1.9	2.0	2.2

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en la ENIGH 2016, 2018, 2020 y 2022 del INEGI.

* Para un mejor análisis de la información 2022, consultar las notas técnicas, disponibles en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Notas_pobreza_2022.aspx

Fuente: Obtenido de Medición de la Pobreza, CONEVAL (2022).

Por un lado, se apuesta a la creación de dichas universidades, las cuales iniciaron sus actividades en el mes de marzo de 2019, contando con 100 planteles ubicados en 31 entidades. El objetivo de este proyecto de gobierno fue garantizar el acceso a Educación Superior, principalmente en zonas con alta densidad poblacional, alto índice de rezago social, marginación y violencia. En la actualidad, la oferta educativa cubre los estados de: Oaxaca

(11), Ciudad de México (10), Veracruz (8), Chiapas y Guanajuato (6) planteles (DOF, 2019). Asimismo, se observa que, para dar cumplimiento a los objetivos de las políticas sociales orientadas a los programas antes referidos, se partió de la idea de no ser un gestor de oportunidades, sino un garante de derechos de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (DOF, 2019), a través de la eliminación de las barreras que separan a los grupos sociales y que reproducen condiciones de desigualdad entre la población. En contraste con los planteamientos anteriores, entre los indicadores de carencia social más recurrentes, se muestra que dentro de un porcentaje más alto se encuentra un sector de la población que se considera vulnerable por carencias sociales, tal y como se muestra en la figura 2.

En la figura anterior, se observa que la problemática de la *obligatoriedad* requiere de una multiplicidad de factores, tales como el derecho a la vida; a la salud; a la seguridad e integridad física; a la vivienda y a la alimentación que, en términos estructurales, tendrían que modificarse para dar paso a un sistema de educación *por y para* todos. Aunado a estas condiciones y derechos sociales, es vital señalar el tema asociado con la autonomía universitaria, la cual se vulnera tras la aprobación de la gratuidad de la Educación Superior debido a que, en el proyecto gubernamental para su realización y con el objetivo de garantizar la cobertura de la educación superior, éste implica la diversificación actual del financiamiento destinado a la educación superior, el cual no ha presentado mayor crecimiento en los últimos cinco años, reduciendo el presupuesto existente y sometiendo a las universidades públicas, principalmente, a auditorías externas e intervención de figuras administrativas ajenas a las propias instituciones de educación superior. Ante esto, Moreno y Cedillo (2023) argumenta que:

La brecha de desigualdad más pronunciada se manifiesta en el ámbito de la educación superior, a la que sólo cuatro de cada 10 jóvenes entre 18 y 24 años pueden acceder (43.5%); una cifra inercial apenas superior a la de 2018 (40%; la meta sexenal era llegar al 50%). Además, sólo un 14% del total de estudiantes en las universidades públicas proviene del primer quintil de ingresos, los más pobres, mientras que 41% pertenece a los dos quintiles más ricos (IEEC, con datos de la ENIGH, 2023).

En cuanto a la política social del Gobierno Federal en materia de educación superior añaden:

En ese sentido, con las cifras oficiales en la mano, podemos afirmar que ni la educación superior ni la ciencia y la tecnología fueron prioridades para el Gobierno Federal. La transformación no pasó por los campus, las aulas, ni los laboratorios universitarios. Lo que hay es precarización y asfixia presupuestal. [Moreno y Cedillo, 2023]

Por lo anterior, es imperativo recordar que la implementación inmediata del marco legal señalado en esta breve descripción involucra acciones y sobre ellas aún queda mucho por hacer.

Entre algunas de las tareas que se vislumbran con la aprobación de proyectos e investigaciones vinculadas con la Educación Superior, se pretende:

- Ofrecer servicios de educación de Licenciatura, Técnica Superior Universitario, Profesor Asociado en sus modalidades escolarizada, no escolarizada, mixta o dual.
- Ofrecer servicios educativos en entidades federativas con una baja cobertura en Educación Superior.
- Desarrollar convocatorias para apoyar proyectos que pretendan la creación de servicios educativos.

Esta situación conlleva al siguiente cuestionamiento ¿Es preciso satisfacer la cobertura? o ¿es imperativo ofrecer Educación Superior que permita la formación integral de los estudiantes?

Gratuidad

Para abordar este asunto es valioso integrar un par de aspectos que permitan aclarar el tema relacionado con la fuente, es decir, con los recursos que se emplearán para dar cabida a uno de los planteamientos en materia de política educativa: la *gratuidad* en Educación Superior. Para ello, se recurre al pensamiento de Hannah Arendt (2012):

La política existe para garantizar un mínimo de confianza. La ley [...] crea un marco de fiabilidad en lo imprevisible. También las costumbres hacen eso; y por ello la política y las constituciones son tanto más necesarias cuanto menos podemos fiarnos de las costumbres, y así lo son particularmente en épocas de ampliación del mundo, en el que el choque de las costumbres y las moralidades arroja sobre todas ellas el cariz de lo relativo. [p. 349]

Arendt (2012) señala que en la práctica del aparato estatal hay una búsqueda para eliminar lo relativo y alcanzar la confianza. Para ello, se proyecta, en el ámbito normativo legal, el afianzamiento de la Educación Superior a partir de la variable *gratuidad*. A través de este principio se intenta dar cumplimiento a lo que Arendt llamó la *acción política*, la cual "... descansa en la presunción de que podemos producir la igualdad a través de la organización, porque el hombre puede actuar en un mundo común, cambiarlo y construirlo, junto con sus iguales y sólo con sus iguales" (Arendt, 2012, p. 301).

En esta búsqueda por plantear cambios y transformaciones es que el tema de la gratuidad sale a la luz. Al respecto, sobra decir que es una motivación que hace tiempo ya viene generando diálogos y reflexiones académicas. Una de las universidades públicas que más énfasis han puesto en este tema es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como la Universidad de la Ciudad de México. Este último proyecto universitario fue creado el 26 de abril de 2001. Como ejemplo de la lucha por los derechos de gratuidad en las universidades, en 1999, en la UNAM se desarrolló una huelga con una duración de diez meses, la cual tuvo como causa el incremento a las cuotas de inscripción, lo que planteó la necesidad de dar observancia a la Constitución y a la normatividad establecida en esta materia. Situación que llevó a recuperar la cita que aparecía en el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos: "toda educación que el Estado imparta será laica, *gratuita* y obligatoria". Expresión agregada desde la reforma realizada en 1945 a la Constitución.

De manera más reciente, el 15 de mayo de 2019, se reforma nuevamente el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con cambios importantes para la Educación Superior, los cuales apuntan a que ésta será obligatoria, universal, inclusiva, pública, *gratuita* y laica. En resumen, a partir de esta reforma de ley, la Educación Superior es conside-

rada un derecho humano; de acuerdo con el texto constitucional y la gratuidad de la Educación Superior es ampliamente reconocida, y corresponde al Estado garantizar y hacerla efectiva. Ahora bien, con el propósito de ampliar esta discusión, es necesario comprender qué es o qué implica la gratuidad.

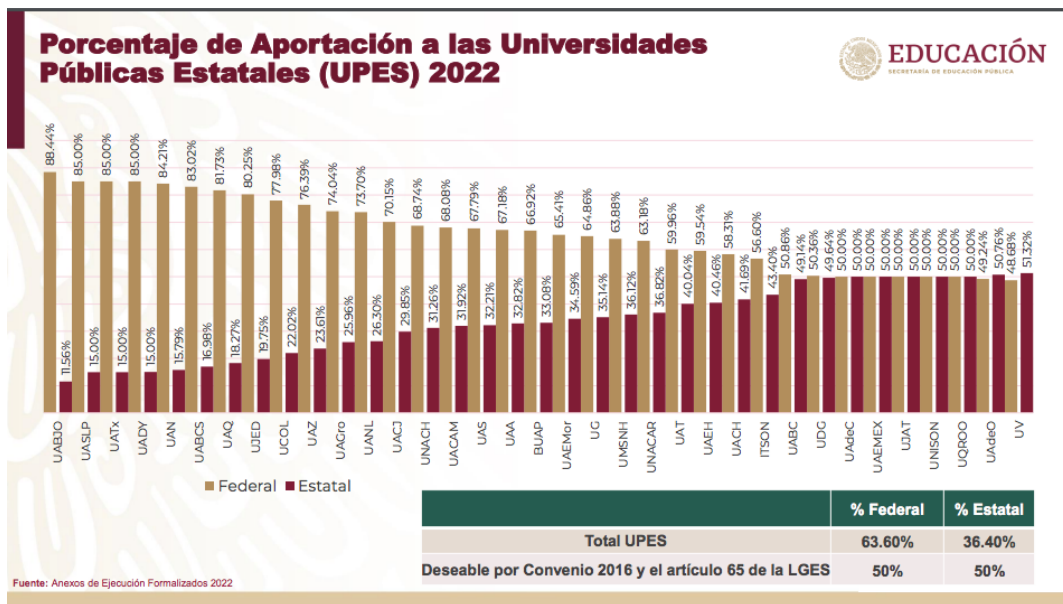
En términos de su definición, la *gratuidad* representa un principio del derecho humano, aunque no es el único. Asimismo, la gratuidad es parte de la categoría de derecho social (ANUIES, 2021; Rodríguez-Gómez, 2022,). A propósito de este aspecto, la ANUIES publicó un documento respecto de la gratuidad de la Educación Superior como derecho, y expresa lo siguiente:

En el principio de la gratuidad se hace expreso que comprende acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de Educación Superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, así como para fortalecer la situación financiera de las mismas, ante la disminución de ingresos que se observe derivado de la implementación de la gratuidad (artículo 6). • Regula el cumplimiento progresivo de la gratuidad, en un plano de corresponsabilidad y concurrencia en el ámbito financiero, entre la federación y las entidades federativas, para lo cual se considerará las necesidades nacionales, regionales y locales (artículo 62). [ANUIES, 2021, p. 9]

En términos del párrafo anterior, la *gratuidad* involucra la eliminación de los cobros de inscripción, reinscripción y algunas otras cuotas que se establecen de forma ordinaria, en el nivel superior. De acuerdo con las disposiciones legales, la gratuidad será aplicable de forma gradual, tomando en consideración que aquellas Instituciones de Educación Superior (IES), que cuenten con autonomía, recibirán financiamiento federal por parte de su entidad federativa. Por otro lado, del aparato estatal se generarán propuestas y mecanismos para integrar a la mayoría de los sujetos en posibilidad de incorporarse al nivel superior, sin menoscabo en las finanzas tanto institucionales como estatales. Para esto es importante recordar que al considerarse a la educación un derecho humano, tal y como se enuncia en este apartado, diversas normatividades le son aplicables en su desarrollo, por lo que se pretende que la gratuidad se brinde tomando en consideración “criterios de equidad, inclusión y excelencia (artículo 63)” (ANUIES, 2021, p. 9).

A continuación se muestra en la figura 3, el caso de las universidades públicas estatales (UPES), en donde se observa una gran divergencia en el porcentaje de participación estatal:

Figura 3. Porcentaje de aportación estatal a las universidades públicas estatales, 2022



Fuente: Anexos de ejecución formalizados (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, Tercera sesión ordinaria 2022).

De las 35 UPES, solamente nueve reciben una forma de financiamiento deseable (50% estatal y 50% federal), de acuerdo con lo establecido en el artículo 65 de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021). No obstante, y a pesar de que —en México— las Universidades Públicas Estatales (UPES) concentran el 40% del total de la matrícula pública nacional (Moreno y Cedillo, 2021), el *principio de gratuidad* de la Educación Superior está lejos de cumplirse. A decir de Moreno y Cedillo (2021): “las políticas públicas que no se expresan en presupuesto son solo buenas intenciones, una narrativa sin instrumentos para su realización” (p. 1). Por ello, en el marco de estas disposiciones es necesario plantear las discusiones en materia de presupuesto. Al respecto, se observa la figura 4, en donde se identifica el monto estimado para el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2023.

Figura 4. Recursos asignados por nivel educativo para la SEP

<i>Nivel educativo</i>	<i>Monto estimado PPEF 2023</i>
Educación básica	74 107 mdp
Educación Media Superior	131 814 mdp
Educación Superior	142 341 mdp
Posgrado	7 342 mdp
Educación para adultos	1 766 mdp

Fuente: IMCO (2022).

En contraparte, se tienen los programas presupuestarios instrumentados por la SEP en 2022, en los cuales se integran recursos que superan lo asignado a la Educación Superior (ver figura 5).

Figura 5. Programa presupuestario SEP, 2022

Programa presupuestario SEP	Monto aprobado PEF 2022	Monto estimado PPEF 2023	Variación real PEF 2022 vs PPEF 2023
La Escuela es Nuestra	13 mil 964 mdp	27 mil 53 mdp	87.7%
Universidades para el Bienestar Benito Juárez García	1 mil 24 mdp	1 mil 476 mdp	39.6%
Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez	34 mil 500 mdp	37 mil 554 mdp	5.5%
Expansión de la Educación Inicial	783 mdp	827 mdp	2.3%
Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE)	716 mdp	756 mdp	2.3%
Programa para el Desarrollo Profesional Docente	249 mdp	263 mdp	2.3%
Jóvenes Escribiendo el Futuro	10 mil 584 mdp	11 mil 162 mdp	2.2%
Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	33 mil 211 mdp	34 mil 922 mdp	1.9%

Fuente: Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF) 2023, Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2022.

Fuente: IMCO (2022).

Diversos programas que se indican en la figura anterior ya se llevan a cabo; sin embargo, la crítica que se plantea de fondo tiene que ver con la disponibilidad de recursos para cada uno de los organismos estatales. De acuerdo con IMCO (2022):

En 2023, la SEP destinará 106,613 mdp para los 31 estados, sin contar a la Ciudad de México. Las entidades con el mayor presupuesto per cápita son: Colima: \$2,382; Sinaloa: 1,934 y Campeche \$1,637. Mientras que el Estado de México \$386; Guanajuato \$540 y Veracruz \$550 tienen el menor presupuesto per cápita. [IMCO, 2022]

Con esta revisión a los datos, es preciso dar vuelta hacia un aspecto del que poco se habla en estos ámbitos, las cuestiones de lo público *vs.* lo privado. Para Rabotnikof (1998), lo público, visto como un ámbito de conflicto, tiene tres elementos importantes:

- a) Lo público como aquello que es común a todos.
- b) Lo público como aquello que es visible para todos.
- c) Lo público como aquello que está disponible para todos.

En este orden de ideas: ¿En efecto, las políticas implementadas dirigidas al cumplimiento de la gratuidad están dirigidas a todos? ¿Son visibles para todos? El carácter público de las IES implicaría que participan de la totalidad de los principios que el Estado promueve, sin embargo, parece que algunas políticas se encuentran en el ámbito de lo privado; es decir, entre aquello que es particular, que se sustrae del poder público de la colectividad. Como lo señala Arendt (2012):

La “vida privada” niega no sólo a la pluralidad humana, sino también, y como consecuencia de ello, a la acción. La “vida privada”, que bien puede definirse como “privada” de la pluralidad humana y de la acción, está privada también del mundo. Y el resultado de esta privación del mundo, que surge de la escisión de la vida humana en “privada” y “pública”. [p. 247]

Entre esta discrepancia es necesario identificar el factor *libertad*, ya que implica la interacción en una esfera pública con el resto de las personas, y ello implicaría la participación o no en el disfrute de las políticas implementadas por el Estado, lo cual nos lleva a plantearnos nuevamente una cuestión: ¿Es esto posible? ¿Efectuar un ejercicio de integración para que todos usufructúen la Educación Superior?

El reconocimiento de la *gratuidad* es ya innegable, sin embargo, este hecho, para materializarse requiere de un conjunto de indicadores de orden estructural para llevarse a cabo. Líneas arriba hemos observado que el presupuesto otorgado a algunas IES es inferior al de otras que igualmente lo requieren para el desarrollo de proyectos que permitan salvaguardar la *gratuidad* de la Educación Superior. Y como se trata de aspectos de orden estructural, entonces se requiere que factores como ingreso, trabajo, vivienda, alimentación, seguridad social y salud, sean igualmente considerados para la observancia de su mejora, de lo contrario enfrentamos un dilema que acentúe las diferencias, en lugar de vincular hacia el orden de lo público.

Acceso universal a la Educación Superior

Como se expresa en páginas anteriores, por parte del Estado mexicano existe un compromiso con la ciudadanía para garantizar el derecho universal a una educación de calidad y excelencia de acuerdo con el marco legal referido. Asimismo, se establece que “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (DOF, 2023, p. 5). Sin embargo, de acuerdo con las estimaciones derivadas de la Medición de la Pobreza 2022 desarrolladas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), de 2018 a 2022, el porcentaje total de la población en situación de pobreza multidimensional pasó del 41.9 al 36.6 %. No obstante, y a partir de estos datos que observan una disminución en 5% de la población en situación de pobreza, se deduce que actualmente 36 de cada 100 personas presentan obstáculos y retos para el goce de sus derechos sociales: alimentación, agua y saneamiento, vivienda adecuada, salud, seguridad social, trabajo y educación.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados correspondientes al segundo trimestre de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), elaborada por el Instituto Nacional de Geografía (INEGI, 2023a), en 2023, la población de 15 años y más en edad de trabajar se estima en 100.1 millones de personas, de las cuales la población económicamente activa (PEA) es de 60.2 millones (60.2%), con 58.5 millones de personas ocupadas equivalente al 97.2% y 1.7 millones de personas desocupadas, correspondiente al 2.8%.

Mientras que la población no económicamente activa (PNEA) se calcula en 39.8 millones (39.8%), de los cuales 5.2 millones (13%) se identifican como disponibles y 34.7 millones (87 %), como no disponibles. Estos datos apuntan al factor económico (ingreso de las familias), como un factor determinante para el acceso y permanencia escolar de las personas.

Si bien, y como parte de la política pública mexicana, se apunta al acceso universal a la educación y la obligatoriedad en todos los niveles educativos, estas metas están lejos de cubrirse de manera generalizada derivado de las condiciones socioeconómicas de las personas, y en este caso particular de la población joven en edad escolar, tal y como se describe en párrafos anteriores. Asimismo, en materia de Educación Superior, se observa la siguiente distribución de la población matriculada para el ciclo escolar 2022-2023, de acuerdo con datos reportados por el INEGI (2023b) (ver tabla 2).

Tabla 2. *Matrícula escolar en Educación Superior total, en el ciclo escolar 2022-2023*

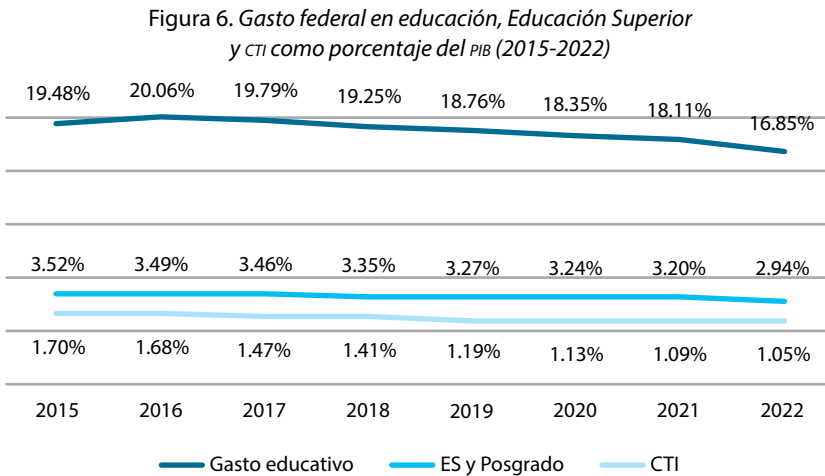
<i>Entidad federativa</i>	<i>Sexo</i>	<i>Educación Superior ciclo escolar 2022/2023</i>
Estados Unidos Mexicanos	Total	4 032 931
	Hombres	1 901 523
	Mujeres	2 131 408

Fuente: INEGI (2023b).

De acuerdo con Censo de Población y Vivienda, 2020, el total de la población de personas jóvenes entre 20 a 24 años en el marco del Día Internacional de la Juventud, se reportó un total de 27.6 millones 2020 (INEGI, 2022a). Como resultado, se tiene una comparación entre la población matriculada en Educación Superior y los datos proporcionados por el INEGI (2022a), en la cual se obtiene una aproximación sobre el nivel de rezago educativo entre la población juvenil de 23.5 %. Es decir, del total de la población mexicana entre 20 a 24 años de edad estimada en 27.6 millones, solo el 4.03 millones están matriculados en Educación Superior.

A la luz del análisis de estos datos, en el presente apartado también se observa que, a pesar de la instrumentación de las políticas públicas traducidas en programas sociales para el fortalecimiento del ingreso de las familias, y de manera particular, el de la población joven y adulta, el gasto público en educación ha disminuido de manera considerable los últimos años,

afectando, con ello, la posibilidad de alcanzar metas e instrumentar políticas en materia educativa. De acuerdo con Moreno y Cedillo (2021), “en los últimos seis años, el peso y la relevancia de la educación siguen cayendo respecto al PIB nacional; en los hechos no parece ser una prioridad nacional” (p. 3) (ver figura 6).



Fuente: (Moreno y Cedillo, 2021, p. 3).

Por ello, resulta crucial replantear el modelo para el desarrollo de la Educación Superior, la ciencia y la tecnología desde una perspectiva de largo aliento y no limitada a planes sexenales. De la presente reflexión, se deriva el siguiente cuestionamiento: si la política de acceso universal refiere a la igualdad de oportunidades educativas para todos los integrantes de una sociedad, y constituye, además, un componente central para el desarrollo social y económico: ¿Cómo instrumentar dichas políticas en un país cuya tasa tributaria respecto del producto interno bruto es de 16%?, el cual está por debajo del promedio de otros países de América Latina y el Caribe (ALC) (OCDE, 2023).

En este sentido, el acceso universal a la Educación Superior representa uno de los mayores retos que enfrenta la universidad en tanto que éste representa un proyecto nacional, pero en el análisis y revisión de las condiciones de financiamiento se muestra que al acceso universal a la Educación Superior no se le considera como parte de los proyectos estratégicos de la

administración actual. Por lo tanto, se debe considerar el impacto social y académico que tiene la desigualdad como problema estructural en nuestro país.

La pandemia COVID-19 y la inviabilidad para lograr el acceso universal a la Educación Superior

Aunado a lo anterior, y a tan sólo 6 años de distancia de revisar el cumplimiento de las metas de la Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y de manera particular, la evaluación sobre la política del acceso universal a la educación, planteada por la UNESCO (2021), se identifica como principal obstáculo el impacto de la pandemia COVID-19 causada por el SARS-CoV 2. En diciembre de 2021, en el informe *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* (vol. 2), se reportó una crisis en el aprendizaje y la educación en todo el planeta.

Previo a la pandemia, en el mundo había casi 258 millones de niños, niñas y jóvenes que se encontraban fuera de la escuela en todo el mundo. De esta cifra, el 53% de los niños y niñas de 10 años de edad que vivían en países de ingresos bajos y medianos ya registraban algún tipo de pobreza de aprendizaje, lo que significa que no eran capaces de leer o comprender mensajes simples, de acuerdo con los estándares de lectura apropiados a su edad, y tampoco podían hacer cálculo con operaciones básicas (World Bank, 2021). Ante esta problemática, en el informe se expresa el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo podemos recuperar el aprendizaje perdido después de la pandemia de COVID-19, y transformar la educación para mejorarla a partir del acceso universal a la educación? ¿Se cuenta con la capacidad en las instituciones educativas públicas cada vez más debilitadas para instrumentar políticas como el acceso universal a la Educación Superior?

La pandemia de COVID-19 generó un replanteamiento en las políticas públicas con el propósito de recuperar y mejorar las condiciones actuales en las que se encuentran millones de jóvenes, particularmente del abandono y rezago educativo registrado durante el periodo de confinamiento. Ahora bien, en el Reporte *The State of Global Learning Poverty 2022 Update* (Worldbank, 2022), se estima una pérdida del aprendizaje significativo en

varias regiones del mundo. Entre los países que se consideran para estas estimaciones resaltan aquéllos donde se registran ingresos bajos y medianos, entre ellos: México.

Asimismo, se identifica que las causas de estas estimaciones sobre la pérdida del aprendizaje durante la pandemia COVID-19 se acentuaron debido al cierre de escuelas y a la ineficiencia de los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje vía remota o asistidos por la tecnología, siendo la falta de recursos la razón principal para el abandono o interrupción de los estudios. Esto último obedece principalmente a la insuficiencia en los recursos tecnológicos y económicos tanto de docentes como de estudiantes; es decir, la desigualdad como parte de una problemática estructural. De manera específica, se observa el caso de la región América Latina y el Caribe, en donde las estimaciones de la pérdida del aprendizaje alcanzan hasta los 80 puntos porcentuales comparada con la media global de 70 puntos porcentuales.

El presupuesto para Educación Superior, no ha presentado cambios mayores de 2021 a la fecha. Sólo en algunas instituciones de Educación Superior —como el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Agraria Antonio (UAAA)—, para el año 2022, el presupuesto de la primera tuvo un aumento real del 1.1% correspondientes a 44 823 8 millones de pesos respecto del 2021. Mientras que la segunda, el presupuesto incrementó en 1.6 % equivalente a 1 140 millones de pesos. En comparación, el subsidio federal para las Universidades Públicas Estatales (UPEAS), las Universidades Interculturales (UI) y las Universidades de Apoyo Solidario (UAS) presentan reducciones importantes, a pesar de que éstas concentran el 40 % de la matrícula pública nacional.

Este panorama no es nada alentador para el 2024, sobre todo cuando se revisa la propuesta de proyecto para Educación Superior y Posgrado (PPEF) 2024. Al respecto, Moreno y Cedillo (2023) subrayan que “por segundo año consecutivo, la inversión para educación del nivel superior representa apenas 16.8 % del gasto educativo total; en 2015 era 18.1%”. Esto representa una pérdida de 1.3%, equivalentes a 13.000 millones de pesos, en términos monetarios. En comparación con el 2023, el incremento en el gasto educativo que se proyecta para el 2024 es de (3.04%); mientras que el incremento para la Educación Superior es de (0.51%). Con este incremento casi

inercial, los autores señalan que “nos encontramos en una situación peor que al inicio de la actual administración” (Moreno y Cedillo, 2023).

Y agregan:

Las universidades públicas estatales (UPES) —el subsistema público con el mayor número de estudiantes y que más han incrementado su matrícula— así como las universidades interculturales (UI) y las de apoyo solidario (UPEAS) continúan en franco deterioro presupuestal y precarización institucional. [Moreno y Cedillo, 2023]

En conclusión, mientras la matrícula en Educación Superior aumenta, el presupuesto para la mayoría de las UPES, UI, y UPEAS continúa registrando caídas presupuestales año con año, y con ello se precarizan las instituciones y la vida universitaria. Por lo tanto, se subraya la siguiente hipótesis de trabajo para futuras investigaciones, si se continúa enfatizando y responsabilizando a las Instituciones de Educación Superior (IES) por la instrumentación de las políticas como la gratuidad, la obligatoriedad y, particularmente el acceso universal a la Educación Superior, y no así al Estado, el resultado será el detrimento y decadencia del modelo de universidad actual.

Reflexiones finales

A partir de los datos presentados en este capítulo, se advierte la inviabilidad de las políticas públicas orientadas al cumplimiento de mandatos constitucionales, a saber: la obligatoriedad, la gratuidad y el acceso universal a la educación. Ante esto, y a partir del análisis de las condiciones de la obligatoriedad, gratuidad y acceso universal a la educación, algunos de los principales retos y obstáculos que causan la inviabilidad de las políticas públicas en materia de Educación Superior en México, así como el incumplimiento del objetivo 4 de Desarrollo Sustentable de la Agenda 2030 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”, así como el acceso universal a la Educación Superior: (a) la disminución de año con año de los

recursos ordinarios; (b) la Educación Superior no representa un proyecto estratégico para la actual administración y, por lo tanto, la universidad sigue siendo un proyecto a corto y mediano plazo; es decir, sexenal, y no así un proyecto de largo aliento para el Estado; (c) en el caso particular de las universidades públicas estatales (UPES), la disparidad en la participación financiera de las entidades obliga a generar condiciones de desigualdad entre la población universitaria; (d) los fondos extraordinarios desaparecieron a partir del 2016, lo cual ha provocado el debilitamiento de las instituciones públicas de Educación Superior, y por último, (e) la pandemia de la COVID-19 y el periodo confinamiento de casi 2 años derivó en un aumento del 50% al 80% en pérdida de los aprendizajes, abandono y rezago educativo no solo en México sino en escala planetaria.

Por lo tanto, es imperativo hacer un replanteamiento del proyecto Educación Superior, así como para el sector científico y tecnológico en el país, no solo en cuanto al marco jurídico que refiere, sino un modelo de educación, cuyos esfuerzos se concentren en elevar la tasa de recaudación fiscal, por una parte, y por otra, en aumentar el gasto público en materia de educación y particularmente en Educación Superior, innovación, ciencia y tecnología. De lo contrario, las políticas educativas sólo quedarán en enunciados que expresan buenas intenciones (Moreno y Cedillo, 2021).

La principal observación que se destaca en las siguientes páginas es que la distribución del gasto programable en México, y de manera particular en el rubro de *educación, cultura y deporte para todos*, ha sido importante pero insuficiente para lograr los niveles de bienestar planteados por el Gobierno Federal, cuyas acciones principales han sido la inclusión educativa enfatizando las estrategias de educación media superior y superior obligatoria y gratuita como prioridad de la administración actual. Asimismo, los programas para el Sistema de Becas para el Bienestar representan una prioridad para atender principalmente a la población que se encuentra en vulnerabilidad, riesgo y situación de pobreza. En conjunto, estas políticas públicas tienen por objetivo central “alcanzar gradualmente la cobertura universal en ambos niveles” (educación media superior y superior) (SHCP, 2023a, p. 16). Sin embargo, y a partir de los datos presentados, esta última meta está lejos de cumplirse.

Finalmente, para el 2024, se observa en el Documento relativo al cumplimiento de las disposiciones contenidas en el Artículo 42, Fracción I, de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (SHCPA, 2023), que en el Ramo 11, se observa la siguiente estimación para la educación pública, contenidas en el Anexo IV de dicho documento:

Figura 7. *Programas prioritarios por ramo (SHCPA, 2022)*

Ramo	Programas	Aprobado 2023	Deseable 2024
11	Educación Pública		
	Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez	37,554.3	39,366.6
	Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	34,922.1	36,607.4
	La Escuela es Nuestra	27,052.9	28,358.3
	Jóvenes Escribiendo el Futuro	11,162.4	11,701.1
	Educación Inicial y Básica Comunitaria	5,562.4	5,830.8
	Educación para Adultos (INEA)	1,642.6	1,721.8
	Universidades para el Bienestar Benito Juárez García	1,476.4	1,547.6

Fuente: Recuperado de SHCP (2023b, p. 69).

En esta programación no se especifica mejora o apoyo sustancial a la Educación Superior pública mexicana; sí como política social, pero no se considera una mejora al gasto público para las universidades públicas estatales (UPEAS), universidades interculturales (UI) y universidades de apoyo solidario (UPEAS) que, como ya se había referido en páginas anteriores, concentran el 40% de la matrícula pública de Educación Superior. En este contexto y a la luz de los datos presentados, resulta incuestionable el impacto que tiene el binomio *universidad-gobierno* para el desarrollo de cada país. Por ello, se esperaría que en el nivel más alto de toma de decisiones se generen las condiciones para replantear la situación, modelo y rumbo actual de las políticas educativas en materia de Educación Superior de lo contrario se ocasionará un grave retroceso en materia educativa, científica y tecnológica en todo el país.

Bibliografía

- ANUIES. (2021). *La gratuidad de la Educación Superior como derecho*. <https://crss.anuiemx/wp-content/uploads/2021/06/La-gratuidad-en-la-educacio%CC%81nsuperior-9junio2021.pdf>
- CONEVAL. (2022). Medición de la pobreza 2022. https://www.coneval.org.mx/Medicion/mp/Paginas/Pobreza_2022.aspx
- . (10 de agosto de 2023). El Coneval presenta las estimaciones de pobreza multidimensional, 2022. Dirección de Información y Comunicación Social (coneval), Comunicado, núm. 7, pp. 1-10. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado_07_Medicion_Pobreza_2022.pdf
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (22 de febrero de 2022). Modelo y política de financiamiento que garantice la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Superior. <https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/ModeloYPoliticaDeFinanciamiento.pdf>
- Diario Oficial de la Federación* (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- . (2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- IMCO. (2022). Recursos para la educación en México. Centro de investigación en política pública. <https://imco.org.mx/recursos-para-la-educacion-en-mexico/>
- INEGI. (10 de agosto de 2022a). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Juventud22.pdf
- . (29 de noviembre de 2022b). Encuesta nacional sobre acceso y permanencia en la educación (ENAPE) 2021. inegi, Comunicado de prensa, núm.709/22, pp. 1-21. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- . (28 de agosto de 2023a). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (enoe). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/enoe/enoent2023_08.pdf
- . (2023b) Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- López S. P. (septiembre 18, 2023). Persisten en México rezago educativo y falta de acceso a servicios de salud. Gaceta de la UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/persisten-en-mexico-rezago-educativo-y-falta-de-acceso-a-servicios-de-salud/#>
- Moreno, C. I., y Cedillo, D. (2021). Educación Superior, ciencia y tecnología en el PPEF 2022: avances, rezagos, perspectivas. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/educacionsuperior-ciencia-y-tecnologia-en-el-ppef-2022-avances-rezagos-perspectivas/>

- . (2023). ppef 2024: crisis y precarización de la Educación Superior y la Ciencia. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/ppef-2024-crisis-y-precarizacion-de-la-educacion-superior-y-la-ciencia/>
- OCDE. (2023). Estadísticas tributarias en América Latina y el Caribe 2023-México. <https://www.oecd.org/tax/tax-policy/estadisticas-tributarias-america-latina-caribe-mexico.pdf>
- Riva Palacio, L. A. (2012). *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Colección del sistema universal de protección de los derechos humanos, Fascículo 4). México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29906.pdf>
- Rabotnikof, N. (1998). Lo público y lo privado. *Debate Feminista*, 18, 3-13. Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). <http://www.jstor.org/stable/42625368>
- Rodríguez-Gómez, R. (15 de junio de 2022). La Educación Superior en México; hacia la obligatoriedad y la gratuidad. *Espacios de Educación Superior*, pp. 1-7. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/12/1.RodriguezGomez_2022_HaciaLaObligatoriedad-yLaGratuidad.pdf
- . (octubre 13, 2022). El presupuesto de educación 2023: ganadores y perdedores. *Suplemento Campus Milenio*, núm. 968, pp. 10-13. <https://www.puees.unam.mx/rodriguez/index.php?seccion=articulo&idart=4750>
- Saldívar, B. (30 de agosto de 2022). El gasto en educación, con una caída de 10.1% en la primera mitad del 2022. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/El-gasto-en-educacion-con-una-caida-de-10.1-20220830-0002.html>
- SHCP. (2023a). Exposición de Motivos del Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2023, pp. 217-218. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/8uLX2rB7/PPEF2023/mo2h2PK/docs/exposicion/EM_Documento_Completo.pdf
- . (2023b). Documento relativo al cumplimiento de las disposiciones contenidas en el Artículo 42, Fracción I, de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, pp. 1-71. https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/work/models/Finanzas_Publicas/docs/paquete_economico/precgpe/precgpe_2024.PDF
- Unicef. (2023). Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2023. Análisis general de la inversión destinada a niñas, niños y adolescentes, pp. 1-14. <https://www.unicef.org/mexico/media/7461/file/Proyecto%20de%20Presupuesto%20de%20Egresos%20de%20la%20Federaci%C3%B3n%202023.pdf>
- Unesco. (2021). Un nuevo contrato social para la educación. *El Correo de la unesco*, pp. 39. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379764_spa
- Worldbank (2021). The State of Global Education Crisis: A Path to Recovery. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>
- . (2022). The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

III. Efectos de la reducción del financiamiento en universidades públicas mexicanas: Análisis pospandemia

VIRGINIA GUADALUPE REYES DE LA CRUZ*

ANA MARGARITA ALVARADO JUÁREZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.03>

Resumen

Este capítulo analiza la situación financiera de las universidades públicas mexicanas en el contexto posterior a la pandemia de SAR-COV-2 (COVID-19), con el propósito de identificar las particularidades de la reducción del financiamiento gubernamental y su impacto en las diferentes funciones de la universidad: docencia, investigación, vinculación y gestión, a partir de la revisión de fuentes oficiales que incluyen documentos gubernamentales, de políticas públicas y artículos científicos publicados sobre el tema; además de las reflexiones como actores inmersos en esta problemática, derivadas de un proceso de Investigación Acción Participativa. Los resultados revelan desafíos financieros significativos que enfrentan las instituciones de educación superior a consecuencia de la suspensión de diferentes programas federales y la disminución de los recursos estatales. Esta dependencia financiera y la insuficiencia de recursos han afectado los procesos de enseñanza-aprendizaje, la investigación, los proyectos de vinculación con la sociedad, la difusión del conocimiento y la capacidad para ofrecer una educación gratuita. Ante este panorama, se subraya la importancia de diversificar las fuentes de ingresos, integrar la colaboración del sector privado, la eficiencia

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3130-6160>

** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-9251>

y transparencia en el manejo de recursos y, fundamentalmente, que el Gobierno Federal y los gobiernos estatales aseguren la sostenibilidad de las universidades públicas mexicanas.

Palabras clave: *Financiamiento, universidades públicas mexicanas, políticas públicas, sostenibilidad de las universidades.*

Introducción

En marzo de 2020, la Secretaría de Salud declara en toda la República Mexicana la cuarentena para evitar la propagación del COVID-19, de inmediato todas las instituciones educativas cerraron sus puertas y decidieron cerrar temporalmente sus actividades, sin embargo, el confinamiento se extendió más de lo previsto y, ante esta situación, las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que hacer uso de su creatividad para reorganizar sus actividades y dar continuidad a sus funciones sustantivas; la respuesta inmediata y apresurada fue trasladar los cursos de licenciatura y posgrado presenciales a un formato en línea como una acción urgente.

El repentino replanteamiento de la prestación de servicios educativos para dar seguimiento al desarrollo de aprendizajes supuso un fuerte impulso en el manejo de las herramientas tecnológicas descuidando el reajuste en los contenidos programáticos, en primera instancia, y otras actividades que se desarrollaban en los espacios universitarios, como la investigación y la vinculación. Este inesperado traslado a la virtualidad puso a discusión las capacidades de las IES en torno a la continuidad de las actividades sustantivas y, en segundo lugar, su sostenibilidad financiera, pues habría que realizar los ajustes necesarios para que el estudiantado no perdiera el ciclo escolar y dotar de infraestructura e insumos que permitieran continuar la dinámica vía remota. En ese mismo año el financiamiento se reasignó y se privilegió la adquisición de tecnología para la adecuación de los espacios de formación.

Después de dos años de confinamiento, tras el anuncio de las autoridades sanitarias, las IES iniciaron el retorno a las actividades presenciales. Este regreso a la normalidad, estuvo acompañado de desafíos y repercusiones

que las IES debieron afrontar con estrategias adaptativas. Las manifestaciones fueron diversas, dentro de las que destacan: el aumento del abandono escolar, la exclusión de ciertos contenidos académicos, así como afectaciones en el desarrollo de competencias, generando la necesidad de diseñar planes de acción para contrarrestar estos efectos negativos.

Además, las IES enfrentaron la reducción del financiamiento público, por un lado, recortes al presupuesto ordinario y por otro, la eliminación de diferentes programas extraordinarios, perjudicando principalmente las tareas sustantivas que realizan las universidades, siendo éstas: docencia, investigación, vinculación y gestión. Impactando sobre la comunidad universitaria: profesores, personal administrativo y de servicios, así como los estudiantes, en su mayoría jóvenes vulnerables y de bajos recursos económicos.

En el ámbito de la docencia, después de dos años de clases virtuales, se esperaba la organización de actividades para reforzar los conocimientos y habilidades del estudiantado, así como ofrecer la oportunidad de ampliar sus vivencias en sus campos de formación, sin embargo, esto se vio limitado ante la interrupción del financiamiento, como el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PORFEXE) que otorgaba diferentes apoyos para alcanzar la excelencia académica, sumado a la cancelación de becas y otros estímulos.

Otras afectaciones del recorte financiero se situaron en la precarización de las condiciones laborales del profesorado, la falta de recursos didácticos y tecnológicos, el deterioro de la infraestructura y el equipamiento, la reducción de las oportunidades de investigación innovación y movilidad. Aspectos que repercuten directamente en el desempeño y desarrollo profesional de los docentes, así como la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación científica también sufrió las consecuencias en aras de mantener los estándares de publicaciones; muchas disminuyeron en su calidad y cantidad; se perdió la oportunidad de colaboración internacional, lo cual provocó la desmotivación del personal docente e investigador, lo que indudablemente repercutió en los procesos formativos de los estudiantes y en el bienestar social y económico del país, puesto que se generó un vacío y lagunas de conocimiento.

La disminución del presupuesto ha tenido un impacto negativo en la capacidad de las IES para establecer vínculos con otros actores sociales y económicos. Estos vínculos son fundamentales para el desarrollo de la investigación, la innovación, la transferencia de conocimiento y la formación de capital humano. Sin embargo, ante la escasez de recursos, las IES han tenido que priorizar sus actividades y reducir sus programas de vinculación, lo que limita su contribución al desarrollo nacional y regional.

Otro gran desafío para las IES es mantener su calidad y visibilidad en el contexto de la crisis económica y social provocada por la pandemia de COVID-19. La reducción del financiamiento público a las IES, anunciada por el Gobierno Federal para el año 2021, la cual afecta gravemente la capacidad para difundir sus actividades académicas, científicas y culturales, así como para fortalecer sus vínculos con la sociedad. Esta situación pone en riesgo el cumplimiento de la función social de estas instituciones y limita su aporte al desarrollo nacional.

Como se señaló en la conferencia magistral, dictada por Reyes (2023), la crisis de las universidades ha sido parte de una política pública global que ha ido desmantelando el funcionamiento de estos centros de formación, a través de las políticas educativas que dictan los organismos internacionales, e internamente son seguidas en aras de detonar el desarrollo de los contextos en los cuales se encuentran; en cambio, se ha generado un retroceso y la desarticulación en los territorios de los conocimientos en la búsqueda de un desarrollo que no llega. Por ello, afirmamos que la crisis financiera en las IES es un problema histórico que se profundizó en la pospandemia; en particular, para las universidades públicas en situación de crisis y con necesidad de recursos adicionales para su rescate económico y viabilidad. En este sentido, el presente trabajo reflexiona sobre las principales fuentes de financiamiento de las universidades públicas mexicanas, las repercusiones frente a la reducción y cancelación de programas de apoyo a la educación superior; que representaban uno de los ingresos primordiales para las mismas, en específico, el impacto en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, vinculación y gestión), así como abordar algunas perspectivas y oportunidades que las IES se han planteado para hacer frente a esta crisis que se está viviendo en el tema del financiamiento.

Desafíos financieros de las universidades mexicanas

El financiamiento es un factor crucial para el desarrollo y funcionamiento de las IES en México. Sin embargo, en los últimos años, las universidades públicas mexicanas han enfrentado un conjunto de desafíos en este rubro, que ha puesto en riesgo el desenvolvimiento adecuado de sus tareas sustantivas. En este capítulo, reflexionamos sobre los principales problemas financieros que enfrentan las universidades, principalmente derivados del recorte de diferentes programas federales y la insuficiente aportación de los gobiernos estatales.

El financiamiento federal que se asigna a las universidades públicas se divide en dos modalidades: ordinario y extraordinario. El primero incluye los recursos que se otorgan anualmente a las instituciones en el rubro de gasto corriente, como el pago de salarios, servicios y mantenimiento. El segundo se refiere a los recursos destinados para atender necesidades específicas como el fortalecimiento de la infraestructura o el desarrollo de proyectos estratégicos.

El financiamiento ordinario se establece considerando el número de estudiantes y docentes, las tendencias históricas y las negociaciones con cada institución. En este cálculo quedan fuera otros elementos como la excelencia académica, la pertinencia, la contribución al desarrollo o la vinculación con el mercado laboral de los programas educativos que ofrecen las instituciones educativas. El financiamiento extraordinario se otorga mediante convenios específicos entre la Secretaría de Educación Pública y las universidades; en ocasiones se condicionan a la realización de reformas estructurales o al cumplimiento de metas e indicadores que no siempre corresponden al contexto de cada universidad.

El financiamiento a las universidades públicas por parte del Gobierno Federal se programa en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF), el cual ha experimentado variaciones significativas en los últimos años. El subsidio ordinario para las Universidades Públicas Estatales, (UPES), las de Apoyo Solidario (UPEAS) y las Universidades Interculturales (UI) registra una dinámica de reducción. Según datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en el año 2021, durante el periodo de la pandemia COVID-19, el subsidio registró una disminución de 3 062 mi-

llones de pesos, en relación al año 2020, con un déficit de 7749 millones de pesos, respecto al año 2015, y para el año 2023 el déficit fue de 10 247 millones de pesos (Moreno, 2022). De estas cifras hay que considerar el impacto de la inflación y el aumento en los costos de operación de las instituciones educativas, lo que conlleva a una situación de incertidumbre en la aplicación de los recursos, en la realización eficiente de las actividades y en la prestación de los servicios.

Es importante mencionar que la asignación de recursos, por parte de la federación, a las universidades mexicanas se realiza de manera diferenciada. Por ejemplo, los montos que recibieron algunas universidades en el año 2023 fueron: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 17 mil 172 millones de pesos; el Instituto Politécnico Nacional (IPN), 5 mil 18 millones; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), 4 mil 98 millones; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 118 millones; El Colegio de México (COLMEX), 672 millones y la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAN), 1 083 millones (Infobae, 2022).

Al respecto, Sánchez (2020) sostiene que, en la asignación de recursos a las universidades, las disparidades no tienen una razón objetiva, no dependen de la capacidad económica de los estados, de la matrícula o de la calidad de las universidades; la determinación es producto de las negociaciones entre autoridades federales, locales y las propias universidades.

En lo que respecta a los fondos extraordinarios, son aprobados por la Cámara de Diputados; se definen en el Presupuesto de Egresos de la Federación, y se gestionan por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); tienen el propósito de impulsar aspectos específicos del desarrollo de las instituciones educativas de nivel superior. Dentro de los que se pueden mencionar: la ampliación de matrícula, el mejoramiento de la calidad, regularizar plazas administrativas, apoyar el saneamiento financiero, desarrollo científico, equipamiento, publicaciones, fondo de pensiones, entre otros.

Al igual que los fondos ordinarios, el apoyo extraordinario ha tenido una marcada reducción en los fondos asignados a las UPES, UPEAS y UI, en el transcurso de los años 2016 a 2023. En 2026, estas instituciones recibieron una asignación de 11 612.6 millones de pesos, pero esta cifra ha experimen-

tado una disminución notable en los años siguientes. En 2017, la cifra se redujo a 4 541.6 millones de pesos; en 2019 a 1 599.6 millones de pesos; para el año 2020, el monto fue de 1 174.2 millones de pesos, y continuó disminuyendo hasta alcanzar tan solo 115.9 millones de pesos en 2021. Este descenso en la asignación de recursos destinados para estímulos docentes, expansión de la matrícula, desarrollo científico, infraestructura, equipamiento, movilidad docente, reconocimiento de plantilla, publicaciones, entre otros, puede tener consecuencias significativas en la capacidad de las instituciones educativas para llevar a cabo sus funciones esenciales, lo que indudablemente ha afectado negativamente la excelencia académica, la investigación y la contribución al desarrollo científico y tecnológico del país.

Para agregar más dificultades a las instituciones educativas, en el año 2021, varios programas financiados con recursos extraordinarios desaparecieron, entre los que destacan:

- *Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE)*. Surgió como Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el año 2001. En el año 2014 sufrió una serie de cambios y se convirtió en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). En la convocatoria 2016-2017, éste se transformó en el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE); posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se denomina Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE), y se propone para financiar acciones que contribuyan a “la construcción de un país con bienestar, con desarrollo sostenible y derecho a la educación, enfatizando en la mejora continua de los elementos que caracterizan a una institución de educación superior, reconocida por su excelencia educativa con bienestar social” (Secretaría de Educación Pública, 2021a).
- *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES)*. Se planteó como objetivo el desarrollo de proyectos para elevar la calidad de la educación superior, tales como “la profesionalización del personal académico, fortalecer la diversificación de la oferta educativa, la pertinencia de la educación superior, la vinculación con los sectores productivo y social, promover la difusión y exten-

sión de la cultura, alentar la internacionalización de la educación superior, la innovación educativa e impulsar una formación integral” (Secretaría de Educación Pública, 2021b).

- *Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales (UPES)*. Su propósito principal era incentivar la labor docente de aquellos profesores con categorías de tiempo completo, medio tiempo y de asignatura, dedicados a las actividades de docencia, investigación, tutorías y participación en cuerpos colegiados.
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Su objetivo era contribuir al bienestar social e igualdad apoyando la infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento para facilitar la atención de la población que viviera en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan el acceso a los servicios educativos.
- *Apoyos para la Atención a Problemas Estructurales de las UPES*. Se establecieron tres modalidades de apoyo para recursos económicos concursables: reformas estructurales (abatir los pasivos contingentes derivados del pago de pensiones y jubilaciones), reconocimiento de plantillas de personal administrativo y apoyo al saneamiento financiero.
- Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior. El financiamiento se orientó al desempeño institucional y a las mejoras en la calidad de los servicios y programas educativos de las instituciones. Se asignaban recursos anualmente considerando indicadores relacionados con la docencia y la investigación.

Actualmente, los programas vigentes que se financian con fondos extraordinarios son:

- *Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP)*. Su propósito es contribuir a la formación y actualización del personal académico; se crea en el año 2014 como una transformación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), implementado desde 1996. Está dirigido a docentes de tiempo completo con el objetivo de brindar apoyo y estímulos para su desarrollo

profesional, reconocimiento académico y mejora de la calidad educativa. Se ha destacado por respaldar diversas convocatorias, tales como proyectos de investigación, formación de recursos humanos, asesoría técnica, proyectos de desarrollo tecnológico e innovación educativa, entre otros. También aporta recursos al fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, conformados por docentes e investigadores que comparten objetivos, proyectos de investigación y líneas de generación y aplicación del conocimiento, y fomenta la colaboración interdisciplinaria.

Es importante destacar que los fondos de financiamiento de este programa destinados a las Universidades Públicas Estatales han sido suspendidos, como resultado del acuerdo 12/06/21. Este acuerdo establece que la cobertura del Programa se dirigirá exclusivamente hacia la Educación Superior Universitaria e Intercultural. En otras palabras, todos los respaldos proporcionados por PRODEP, incluidos los programas como el Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, se asignan específicamente a los profesores de tiempo completo y a los cuerpos académicos de las universidades interculturales.

La desaparición de los fondos PRODEP para las Universidades Públicas Estatales implica una pérdida significativa para los Profesores de Tiempo Completo y para los Cuerpos Académicos, porque desempeñaba un papel esencial en la promoción de la excelencia académica y la mejora continua, al proporcionar incentivos económicos y recursos para la realización de proyectos innovadores. Este programa contribuía no sólo a la productividad científica de las instituciones, sino también a la formación de estudiantes en ambientes académicos estimulantes y enriquecedores.

- *Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)*. Este fondo se destina a la construcción de edificios con módulos de aulas, laboratorios, áreas administrativas, entre otras; así como su equipamiento, para la operación de los programas educativos. Se orienta a Institutos Tecnológicos, Universidades Públicas, Tecnológicas y Politécnicas.
- *Subsidios Federales para Organismos Descentralizados Estatales*. El propósito de este programa consiste en “ampliar las oportunidades

educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, es un programa transversal dirigido a Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario y Universidades Interculturales, mediante el envío de recursos federales que se utilizan en la operación de las mismas (Secretaría de Educación Pública, 2021c).

- *Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior.* Su objetivo consiste en “apoyar la política de incremento de la matrícula y la cobertura en programas de educación superior, mejorando la distribución territorial de la oferta educativa, así como avanzar gradualmente en la gratuidad de los servicios educativos que ofrecen las Instituciones Públicas de Educación Superior” (Secretaría de Educación Pública, 2021d).

Por otra parte, el financiamiento estatal que se otorga a las universidades públicas registra mayor inequidad que el federal. No se cuenta con una base de datos oficial que permita conocer con precisión el monto y distribución de los recursos que los gobiernos estatales destinan a sus universidades públicas. Sin embargo, algunos estudios estiman que el promedio nacional de financiamiento estatal, para el caso de las UPE, las aportaciones oscilan entre el 10 y el 50% (Mendoza, 2022). Esta asignación de recursos, por parte de los gobiernos estatales, depende en gran medida de la capacidad financiera, de las prioridades presupuestales y del compromiso de los gobiernos locales con sus universidades. Es decir, no existen políticas generales relacionadas con la concurrencia de recursos entre los estados y la federación que garanticen una asignación equitativa, oportuna y eficiente de los recursos estatales a las universidades públicas.

Como se ha constatado, las instituciones de educación superior en México han experimentado una reducción significativa en su presupuesto, tanto a nivel federal como estatal, en cierta medida, frente a la cancelación de diversos programas de gran relevancia para su funcionamiento y para la realización de sus funciones sustantivas. Además de estos desafíos financieros, el surgimiento de la pandemia de COVID-19 generó una serie de presiones adicionales, que se analizarán en el siguiente apartado.

Impacto de la reducción del financiamiento en las funciones sustantivas de la universidad

El financiamiento de las universidades desempeña un papel fundamental en la realización de sus funciones sustantivas, que abarcan: docencia, investigación, vinculación y gestión. Estas funciones son esenciales para el desarrollo académico y científico de las instituciones de educación superior. En este apartado, se presenta el análisis del impacto de la reducción del financiamiento en cada una de estas áreas clave.

En el ámbito de la docencia, la calidad de la enseñanza y la formación de los estudiantes depende, en gran medida, de la disponibilidad de recursos y personal capacitado. Dentro de los elementos que se han afectado por la reducción del financiamiento, se encuentran: personal docente, materiales y tecnología, acceso a becas y apoyo estudiantil. Uno de los rubros que ocupa un papel relevante, en los pagos que tienen que realizar las universidades públicas mexicanas, es el relacionado con los sueldos y salarios; si el apoyo gubernamental es limitado, se restringe también el acceso a nuevas contrataciones de personal docente; esto aunado a las exigencias de incremento de matrícula, deviene en una sobrecarga de trabajo de los profesores activos, impactando negativamente la calidad de la enseñanza.

En el tema de los materiales y tecnología, el recorte de diferentes programas federales, ha detenido la adquisición de artículos didácticos, tecnología educativa y recursos de aprendizaje. Todos ellos necesarios frente al contexto pandémico, donde se requirió de computadoras, Internet y equipo para las sesiones en línea o híbridas. Situación que, indudablemente, tuvo mayor impacto en los estados de la República mexicana que viven desigualdad económica, pobreza y carentes de equipamiento informático.

La falta de acceso a becas y apoyo estudiantil, en el contexto de la pospandemia es un problema que ha tenido consecuencias negativas para el estudiantado, especialmente para aquellos que provienen de familias con bajos recursos. Muchos de ellos han interrumpido sus planes académicos por la crisis sanitaria y económica que ha generado el COVID-19, aunado a los recortes presupuestales del Gobierno Federal y de los estados, que ha limitado el acceso a becas. Observándose en el abandono escolar, por no contar con el apoyo financiero necesario para cubrir los gastos de matrícu-

la, transporte, alimentación y materiales; en el bajo rendimiento académico por dividir su tiempo entre estudiar y trabajar para solventar sus gastos. Además, una mayor desigualdad educativa impide que los estudiantes con talento y mérito académico puedan acceder a las mejores instituciones educativas, a programas de movilidad o intercambio. En el ámbito emocional, las manifestaciones fueron estrés, frustración y desmotivación. Lo anterior, supone un obstáculo para el desarrollo profesional y profesional de los jóvenes que se ven privados de una formación de calidad.

En México, en materia de ciencia, tecnología e innovación, el financiamiento ha sido escaso, históricamente limitado por sus montos, así como por las lógicas de asignación de recursos y, en general, por la ausencia de políticas de Estado que no han definido con claridad cómo hacer de la producción de conocimientos científicos una herramienta estratégica para el crecimiento y desarrollo del país (Canales, 2011). De esta manera, como se señaló anteriormente, el presupuesto ordinario para el sector educativo está orientado principalmente al pago de sueldos y estímulos, en formación de recursos humanos y en infraestructura, por lo que la inversión para financiar proyectos concretos de investigación científica y de desarrollo tecnológico es muy limitada (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2018).

Respecto de la investigación, esta función implica la generación de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos; en la mayoría de las ocasiones, se logra a partir del desarrollo de proyectos de investigación. Para llevar a cabo proyectos exitosos, se requieren diversos recursos, dentro de los que se encuentran, los monetarios, instrumentales, infraestructura y personal calificado. En lo que respecta a los recursos monetarios, la falta o reducción de fondos (como lo ha sido desde el año 2021, con la eliminación de programas destinados a diferentes rubros del desarrollo de investigaciones) ha limitado la capacidad para obtener equipos, materiales y financiamiento de proyectos. Esto, a su vez, ha impactado en la calidad de las investigaciones y ha disminuido la competencia en esta materia, a nivel nacional e internacional. La infraestructura adecuada es esencial en muchas disciplinas. Los laboratorios, las bibliotecas, las instalaciones de cómputo y otros recursos físicos deben mantenerse y actualizarse constantemente. La disminución del financiamiento ha impedido la actualización del equipo y la infraestructura, en perjuicio del desarrollo de los proyectos de investigación.

Otro de los rubros que se ha visto afectado por la reducción del presupuesto es la difusión de resultados. Los recortes de los programas que financiaban la participación en congresos, seminarios o actividades académicas han limitado la asistencia de los investigadores a estos eventos o el uso de recursos propios para solventar los gastos de transporte, hospedaje, alimentos y el costo de participación, en detrimento del ingreso familiar. Además, a partir del año 2021, los fondos para publicación han desaparecido, con lo que también se ha perdido la oportunidad de publicar los resultados de investigación en libros, capítulos de libros o revistas. Esto reduce, indudablemente, los avances de la ciencia y la tecnología, y los espacios abiertos y gratuitos para la difusión son cada día más competidos, lo que implica que la circulación de conocimiento también tenga sus efectos.

Así, el personal académico se enfrenta a restricciones significativas en el desarrollo adecuado de sus funciones; a esto se suman las exigencias establecidas por organismos como el Conahcyt, PRODEP y Programas de Estímulos al Desempeño Docente. Este escenario crea una tensión en la que, por un lado, se espera que los académicos cumplan con estándares y criterios rigurosos en sus diversas responsabilidades y, por otro lado, la falta de recursos adecuados obstaculiza su capacidad para llevar a cabo sus funciones de manera efectiva. La presión resultante no sólo impacta la calidad de la educación superior, sino que también compromete la capacidad de las universidades para contribuir de manera significativa a la investigación, la formación de profesionales y la conexión con el entorno socioeconómico. En este sentido, se requiere un financiamiento adecuado que permita al personal académico cumplir con sus responsabilidades de manera integral y, al mismo tiempo, promover el avance del conocimiento y la excelencia en la formación de los estudiantes.

La disminución en el presupuesto asignado a las universidades mexicanas ha generado un impacto significativo en su capacidad para llevar a cabo, eficazmente, la función de vinculación. La falta de recursos ha repercutido directamente en la realización de proyectos de investigación en colaboración con organizaciones externas, limitando el potencial de innovación y el intercambio de conocimientos. Además, esta limitante ha dejado en estado de desatención áreas cruciales, como la educación continua, los servicios

comunitarios y el desarrollo económico, que son pilares fundamentales para el fortalecimiento de la conexión entre la academia y la sociedad. Este escenario plantea un desafío para el desarrollo integral de las instituciones educativas y para su capacidad de contribuir al progreso socioeconómico del país. La urgencia de reevaluar y aumentar el apoyo financiero destinado a la educación superior se hace evidente, no sólo para preservar la excelencia académica, sino también para impulsar la colaboración efectiva entre las universidades y su entorno social y económico, como hoy lo demanda la nueva Ley General de Educación Superior creada en 2021, lo cual es contradictorio, porque, por un lado, se legisla que se realice y, por otro, se retira el financiamiento para impulsar acciones de incidencia.

Adicionalmente, se ha mermado significativamente la capacidad de estas instituciones para establecer conexiones sólidas con empresas y organizaciones. Por ejemplo, se han afectado directamente los programas de prácticas profesionales y pasantías, esenciales para que los estudiantes y egresados adquieran experiencia laboral relevante. La vinculación con el sector empresarial no sólo enriquece la formación académica, sino que también facilita el tránsito de graduados al mercado laboral al ofrecerles oportunidades de aplicación práctica de sus conocimientos teóricos. La limitación de esta capacidad de conexión no sólo perjudica a los individuos en su desarrollo profesional, sino que también impacta negativamente en la competitividad y el dinamismo de diferentes organizaciones del país. Frente a este panorama, resulta imperativo reconocer la importancia estratégica de estas colaboraciones y asignar los recursos necesarios para fortalecer esta interacción vital entre las universidades y el mundo laboral.

En este escenario problemático, la pandemia de COVID-19 agregó más complicaciones a las universidades mexicanas en su función de vinculación. Las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria limitaron significativamente la capacidad de las instituciones educativas para llevar a cabo eventos presenciales, seminarios y otras actividades de colaboración con empresas y organizaciones externas. Las medidas de distanciamiento social dificultaron la organización de ferias de empleo, encuentros, conferencias y simposios que fomentan la vinculación académica y el mundo exterior, elementos clave para fortalecer la relación entre la academia y los sectores sociales y productivos.

En el tema de la gestión, dentro del contexto universitario, la conjunción de los recortes al presupuesto y la pandemia por COVID-19 ha infligido un impacto considerable. La falta de apoyos financieros ha socavado la capacidad de las instituciones educativas para llevar a cabo una planificación estratégica robusta, vital para anticipar y adaptarse a las cambiantes dinámicas educativas y sanitarias. De la misma forma, la organización institucional se ha visto afectada en la adaptación ágil a nuevas modalidades de enseñanza y en las medidas de seguridad necesarias. Otro punto relevante es la gestión de recursos financieros con impactos en la capacidad para cubrir gastos operativos, mantener salarios competitivos y financiar proyectos estratégicos. Al igual que las otras funciones, la gestión también se encuentra en una encrucijada, requiriendo un enfoque integral que aborde tanto la falta de recursos como los desafíos específicos generados por la pandemia, para garantizar la efectividad de las universidades mexicanas.

En suma, la reducción del financiamiento a las universidades mexicanas y los efectos de la pandemia por COVID-19 han tenido un impacto multifacético, afectando la calidad educativa, la investigación, la vinculación y la gestión de las instituciones educativas. Esta situación resalta la necesidad urgente de reevaluar y aumentar el apoyo financiero para garantizar el desarrollo integral de las instituciones educativas y su contribución al progreso académico y científico del país.

Perspectivas y oportunidades de financiamiento de la política educativa

Las perspectivas y oportunidades de financiamiento para las universidades mexicanas en el contexto posterior a la pandemia por COVID-19, y con recortes presupuestales a partir del año 2021, plantean un desafío significativo que requiere una cuidadosa consideración y acción estratégica. De acuerdo al impulso que el Gobierno quiere dar a las universidades, se destacan, en primer lugar, la crisis sanitaria que ha evidenciado la necesidad de invertir en tecnologías educativas, investigación científica y adaptación a modalidades de enseñanza híbridas o completamente virtuales. Este escenario demanda nuevas fuentes de financiamiento para garantizar la calidad

y accesibilidad de la educación superior en México. Agenda que ya se venía construyendo desde 2019 por la ANUIES, denominada Agenda Digital.

En segundo lugar, los recortes presupuestales pueden impulsar a las universidades a explorar oportunidades alternativas de financiamiento, como asociaciones público-privadas, alianzas estratégicas con la industria, y la búsqueda de fondos de investigación tanto nacionales como internacionales. Estas alianzas pueden ser catalizadoras de proyectos de investigación, innovación y transferencia de conocimiento que generen beneficios mutuos, contribuyan al desarrollo económico del país y proporcionen a las instituciones educativas recursos financieros adicionales, impulsados por la adaptación del modelo dual para México; esto, en el mejor de los casos, aunque muchas universidades han incrementado los costos de inscripción, cuotas y diversos materiales para seguir operando en tanto transitan a una nueva forma de organización y trabajo, lo cual trae una serie de efectos colaterales.

En tercer lugar, se detecta la participación activa en convocatorias y programas de cooperación internacional; también emerge como una estrategia clave. Estas iniciativas ofrecen recursos financieros, técnicos y humanos que impulsan la movilidad académica, la formación de redes de colaboración y el intercambio de buenas prácticas, facilitando así la internacionalización de la educación superior mexicana como parte de las políticas globales que debemos orientar. Aunque en su momento hemos participado en estos proyectos, por la misma dinámica de recorte al financiamiento se ha visto afectada.

Además, la diversificación de las fuentes de ingresos propios se presenta como una medida necesaria. La oferta de servicios educativos, culturales y científicos de calidad y pertinencia no sólo amplía los recursos disponibles, sino también fortalece la conexión de las universidades con las necesidades del entorno. La calidad y pertinencia de estos servicios adicionales deben estar en consonancia con los estándares académicos establecidos, y su implementación debe ser guiada por la visión y valores fundamentales de cada institución, con una gestión cuidadosa para evitar desviaciones que puedan afectar la esencia misma de la misión universitaria. Esto ha sucedido en nuestra universidad en la que se impulsó un diagnóstico del interoceánico para legitimar su presencia en la entidad, pero va en contra del modelo educativo que cuestiona los proyectos depredadores y globalizado-

res que ha traído aparejados otros fenómenos como el migratorio y la violencia en la zona.

Otra estrategia que se nos plantea para enfrentar la pospandemia es fomentar una cultura de donación entre egresados, empresas, fundaciones y sociedad en general, para crear fondos y becas que mitiguen los efectos de los recortes presupuestales, promoviendo la inclusión estudiantil. Reconocer el valor y el impacto de las universidades mexicanas en el desarrollo del país puede motivar apoyos financieros sostenibles y responsables que contribuyan a compensar las limitaciones presupuestarias.

Sin embargo, es esencial abogar por una revisión y reajuste de las políticas de financiamiento educativo a nivel gubernamental. Esto implica no sólo restablecer o aumentar los recursos para el sector educativo, sino también diseñar estrategias que aseguren una distribución equitativa y eficiente de los fondos disponibles. La transparencia en la asignación de recursos y la rendición de cuentas son elementos clave para fortalecer la confianza en el sistema educativo y garantizar un uso eficaz de los fondos.

Adicionalmente, la implementación de medidas de austeridad, racionalización y optimización del gasto público se presenta como una estrategia pragmática. Es crucial garantizar que estas medidas no comprometan la calidad ni la equidad de la educación superior, y que se fundamenten en criterios de eficiencia, eficacia y rendición de cuentas.

En resumen, la crisis que viven actualmente las universidades mexicanas pueden considerarse oportunidades para la innovación, la colaboración y la búsqueda de fuentes alternativas de recursos. Sin embargo, esto debe ser desde un enfoque integral y estratégico, junto con una revisión de las políticas gubernamentales, en los ámbitos federal y estatal; es imprescindible para prosperar en el entorno pospandémico y presupuestario actual que asegure un futuro sostenible y de excelencia para la educación superior en México. Puesto que el Estado es el encargado de dar la educación a los ciudadanos y las universidades son una parte de ello, pero no son las encargadas de absorber el reto financiero. Si retomamos los análisis realizados en el seminario de la Red de cuerpos académicos en Educación, Política y Universidad, coincidimos con lo que la conferencia magistral de Virginia Reyes señala, hoy el mayor financiamiento se encuentra dirigido a los tres grandes proyectos del Gobierno Federal, el tren maya, la refinería y el inte-

roceánico, mientras que a la Educación Superior se le ha restado presupuesto y se le ha dejado sola, o si bien le han otorgado financiamiento este ha sido para legitimar los mismos megaproyectos; como ha sido el caso particular de la UABJO, que traiciona su modelo educativo basado en la ecología de saberes y el cuidado del medio ambiente.

Si bien estas estrategias pueden ser buenas, colocan a la universidad como una proveedora de servicios y, al mismo tiempo, una formadora de nuevas generaciones, lo cual coloca a la comunidad universitaria en una encrucijada, porque esto requiere tiempo de calidad, y esto estaría llevando a una precariedad laboral a quienes intervienen en los procesos, puesto que no se ha contratado más personal docente de tiempo completo en los últimos años al menos en nuestra universidad. Quedando entonces una sobrecarga a los docentes comprometidos que no están en esta sintonía de trabajo.

Reflexiones finales

La pandemia de COVID-19 generó un cambio brusco en la dinámica educativa de las IES en México, lo cual requirió la adaptación de modalidades virtuales para asegurar la continuidad académica. No obstante, el retorno a la presencialidad, tras dos años de confinamiento, enfrentó desafíos considerables con repercusiones financieras que marcaron un impacto significativo en las funciones sustantivas de estas instituciones. Por su parte, la transición a la virtualidad sometió a las IES a pruebas que cuestionan la continuidad de actividades fundamentales como la docencia, investigación, vinculación y gestión. La adaptación de contenidos programáticos y la reorganización de actividades evidenciaron la necesidad de una infraestructura tecnológica adecuada y de dotación de insumos para mantener la excelencia educativa de forma remota.

El regreso a la presencialidad no estuvo exento de desafíos, incluyendo el aumento del abandono escolar, la exclusión de contenidos académicos y afectaciones en el desarrollo de competencias. Además, las IES se enfrentaron a una drástica reducción del financiamiento público, con recortes al presupuesto ordinario y la eliminación de programas extraordinarios, im-

pactando directamente las tareas sustantivas y precarizando las condiciones laborales del personal docente y administrativo.

El análisis detallado de los problemas financieros que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en México revela una realidad compleja y desafiante. La asignación de recursos por parte del Gobierno Federal, crucial para el desarrollo y funcionamiento de estas instituciones, se ha visto afectada por una serie de recortes y cambios en los últimos años hacia los megaproyectos del Gobierno Federal. La crisis financiera se manifiesta en diversos aspectos, desde la reducción del financiamiento ordinario y extraordinario hasta la desaparición de programas estratégicos.

El financiamiento federal, dividido en ordinario y extraordinario, presenta limitaciones evidentes en su estructura. La falta de consideración de elementos como la excelencia académica, la pertinencia y la vinculación en la asignación de recursos ordinarios destaca la necesidad de revisar y ajustar los criterios para reflejar de manera más precisa la contribución de las IES al desarrollo integral del país. La dinámica de reducción en el subsidio ordinario para las Universidades Públicas Estatales, las de Apoyo Solidario y las Universidades Interculturales durante el periodo de la pandemia de COVID-19 es un indicador preocupante. La disminución constante, combinada con el impacto de la inflación y los aumentos en los costos operativos, genera incertidumbre en la planificación eficiente de actividades y la prestación de servicios educativos. Ante estas condiciones, aspectos como la gratuidad y universalidad no se lograrán debido a los altos costos que implican.

La asignación diferenciada de recursos entre diversas universidades, sin una razón objetiva clara, según las negociaciones entre autoridades federales y locales, resalta la falta de transparencia y equidad en la distribución de fondos. Esto no sólo afecta la capacidad de las IES para cumplir con sus funciones esenciales, sino que también intensifica las disparidades entre las instituciones. La reducción significativa en los fondos extraordinarios destinados a estímulos docentes, expansión de la matrícula, desarrollo científico, infraestructura, entre otros, es un factor crítico que puede tener consecuencias a largo plazo en la excelencia académica y el impacto de las IES.

En este contexto, la eliminación de programas cruciales como PROFEXCE y PADES representa un obstáculo para que las instituciones fortalezcan tanto la excelencia académica como la inclusión social. Además, la supresión

de iniciativas como PRODEP para las Universidades Públicas Estatales se traduce en una pérdida considerable. Estos programas desempeñaban un papel esencial al impulsar la excelencia académica, fomentar el desarrollo profesional del personal docente y respaldar la ejecución de proyectos innovadores.

La inequidad en el financiamiento estatal, con asignaciones que oscilan ampliamente entre el 10% y el 50%, pone de manifiesto la falta de políticas que garanticen una distribución equitativa y eficiente de recursos a nivel estatal. La dependencia de la capacidad financiera y prioridades presupuestales de los gobiernos estatales crea un panorama incierto para las universidades públicas.

La reducción constante de fondos, la desaparición de programas estratégicos y la falta de transparencia en la asignación de recursos plantean un desafío urgente. Para superar esta situación, es esencial una revisión integral de los mecanismos de financiamiento, la implementación de políticas que garanticen equidad y transparencia, y la búsqueda de nuevas fuentes de ingresos. Además, el papel crucial de las IES en el desarrollo del país destaca la necesidad de una inversión sostenida y estratégica para preservar la excelencia académica, la investigación y la contribución al progreso científico y tecnológico.

Es importante señalar que el impacto en la reducción del financiamiento en las universidades mexicanas revela desafíos multifacéticos que afectan directamente las funciones sustantivas de estas instituciones: docencia, investigación, vinculación y gestión. La interconexión de estos aspectos subraya la complejidad del escenario actual y destaca la necesidad urgente de abordar estos problemas para preservar la calidad académica y científica del país. En el ámbito de la docencia, la reducción del financiamiento ha creado un entorno desafiante donde la sobrecarga de trabajo para el personal docente, la falta de acceso a nuevos contratos y la limitación en el acceso a becas y apoyo estudiantil han impactado negativamente la calidad de la enseñanza. Este escenario se traduce en un abandono escolar significativo, bajo rendimiento académico y una mayor desigualdad educativa, afectando el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

La investigación científica y tecnológica, esencial para el crecimiento y desarrollo del país, se ha visto afectada por la limitación de recursos mone-

tarios. La falta de fondos para equipos, materiales y proyectos ha disminuido la calidad de las investigaciones y ha afectado la competencia a nivel nacional e internacional. La infraestructura, otro componente crucial, ha experimentado un deterioro debido a la disminución del financiamiento, obstaculizando el desarrollo adecuado de proyectos de investigación y la difusión de resultados. La falta de financiamiento para la participación en eventos académicos y la desaparición de apoyos para publicaciones reducen aún más la visibilidad y el impacto de la investigación generada en las universidades.

En cuanto a las tareas de vinculación, la falta de recursos ha limitado la capacidad de las instituciones para llevar a cabo proyectos de colaboración con organizaciones externas, impactando negativamente en la innovación y el intercambio de conocimientos. Además, la disminución en la capacidad de establecer conexiones sólidas con empresas y organizaciones ha afectado los programas de prácticas profesionales y pasantías, esenciales para la formación práctica de los estudiantes y su transición al mercado laboral. Por su parte, la gestión institucional se ha visto afectada en la planificación estratégica, la adaptación a nuevas modalidades de enseñanza y las medidas de seguridad necesarias, debido a la falta de apoyos financieros. La gestión de recursos financieros también ha sufrido, afectando la capacidad para cubrir gastos operativos, mantener salarios competitivos y financiar proyectos estratégicos.

En resumen, la reducción del financiamiento a las universidades mexicanas y los efectos de la pandemia han creado una situación crítica que afecta todas las dimensiones de estas instituciones. La falta de recursos repercute directamente en la calidad de la educación, la investigación, la vinculación y la gestión. La urgencia de reevaluar y aumentar el apoyo financiero se hace evidente para garantizar el desarrollo integral de las instituciones educativas y su contribución al avance académico y científico del país. Este llamado a la acción no sólo busca preservar la excelencia académica, sino también asegurar que las universidades mexicanas puedan cumplir efectivamente con su papel crucial en el desarrollo social, económico y científico del país.

Bibliografía

- Canales, S. A. (2011). *La política científica y tecnológica en México. El impulso contingente en el periodo 1982-2006* (Tesis de Doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2018). Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-201. <https://www.siiicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/2014-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion/623-peciti-2014-2018/file>
- Infobae. (2022). PEF 2023: Cuánto destinará AMLO a las Universidades del Bienestar en comparación a la unam y otros institutos. <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/11/07/pef-2023-cuanto-destinara-amlo-a-las-universidades-del-bienestar-en-comparacion-a-la-unam-y-otros-institutos/>
- Mendoza R. J. (2022). *La Educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2002-2021*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Moreno, C. I. (2022). Financiamiento de la educación superior en el contexto internacional. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/Moreno2022_PresentacionModeloDeFinanciamientoES.pdf
- Reyes de la Cruz, V. G. (2023). *La geopolítica en la post-pandemia y su implicación en el financiamiento de la Educación Superior en México*, XVI Seminario Nacional de Educación, Políticas y Universidad, Zacatecas.
- Sánchez V. V. M. (2020). Repensar el financiamiento de las universidades públicas estatales. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/repensar-el-financiamiento-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- SEP. (2021a). Programa de Fortalecimiento de la Excelencia Educativa (PROFEXCE). <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-fortalecimiento-la-excelencia-educativa-s300-profexce-no-vigente-partir-del-2021>
- . (2021b). Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES). <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-de-apoyo-al-desarrollo-de-la-educacion-superior-u080-no-vigente-partir-del-2021>
- . (2021c). Subsidios federales para organismos descentralizados estatales u006. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/subsidios-federales-para-organismos-descentralizados-estatales-u006>
- . (2021d). Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-de-expansion-de-la-educacion-media-superior-y-superior-u079>

IV. El financiamiento a la educación y la escolarización en México

MAXIMILIANO VALLE CRUZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.04>

Resumen

El presente capítulo muestra las tendencias que ha seguido el financiamiento de la educación pública en México entre 1950 a 2023, y cómo se asocia a los ritmos seguidos por la escolarización en función de las tendencias del crecimiento económico.

Para ello, el texto se organiza en tres apartados. En el primero, se muestra el modo en que se creó conciencia a partir del México Independiente acerca de la obligación del Estado para organizar y financiar la educación, la cual se expresa en discursos y regulaciones jurídicas. En el segundo, se da cuenta de los ritmos que ha seguido la escolarización desde fines de siglo XIX hasta 2023, y en cómo se manifiesta la intensidad de la escolarización de la población de 3 a 24 años de edad. En el tercero, en función de las estadísticas disponibles, se muestra el modo en que se distribuye el financiamiento por sector público y privado, así como la distribución del gasto federal en educación por niveles educativos, a partir de 1950, como indicio de la relevancia que la política educativa confiere a la escolarización obligatoria de determinados grupos sociales.

Con el propósito de entender la discusión contemporánea en torno al financiamiento a la educación en México, se puede ubicar que a partir de la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, en su

* Maestro en Sociología. Profesor en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7609-0151>

artículo 3° se definía a la educación como un servicio público en cualesquiera de sus tipos incluida la impartida por instituciones descentralizadas, cuando era impartida por la federación, estados, municipios, y distrito y territorios federales, en tanto que declaraba a la educación impartida por particulares como de interés público; establecía que el Estado estaba obligado a impartir el servicio educativo y a apoyar a los alumnos pobres con becas. El centro de atención estaba en la educación primaria, pues en el artículo 14 de la citada Ley se indicaba que el Estado tendría que aumentar progresivamente sus egresos para lograr que la educación primaria fuera totalmente gratuita, incluso, fijaba la obligación de las aportaciones de los tres niveles de gobierno.

La discusión en torno al financiamiento de la educación muestra distintos momentos que acentúan la obligación del Estado para organizar e impartir una educación elemental pública y gratuita, ya sea perfilando el sujeto que se quiere educar, ya sea reivindicando que la educación permite obtener mejores ingresos o que contribuye al desarrollo económico; asimismo, transita de la determinación de las fuentes tributarios, de donde provendrían los recursos a la adopción de la argumentación y recomendaciones provenientes del Banco Mundial, respecto de los recursos destinados a la educación que compiten con otras necesidades prioritarias, que están sujetas a la disponibilidad de recursos que, para el caso de la educación superior, se requiere buscar fuentes alternativas, pues se aspira que alcancen un porcentaje del Producto Interno Bruto para garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Palabras clave: *Financiamiento, escolarización, crecimiento económico, educación superior.*

Introducción

Como se ha descrito, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar las tendencias que ha seguido el financiamiento de la educación pública en México, entre 1950 a 2023, reflexión asociada con otros dos elementos: la escolarización en relación con las tendencias del crecimiento económico.

El horizonte anteriormente explicado permite entender el debate que inicia en la década de 1950 en torno a la disminución del gasto federal en educación, lo cual no era explicable, dado que —se argumentaba— ese gasto era necesario al ser parte del desarrollo económico, a la vez que la ampliación de la escolaridad permitía alcanzar mayor igualdad en la distribución del ingreso, argumentó que aún mantiene su vigencia, a pesar de que hacia 1970 se planteó aumentar el gasto en educación ante el aumento de la demanda, considerando la eficacia en el uso de los recursos financieros asignados.

Hacia 1980 se impuso una argumentación en torno a la búsqueda de financiamientos, fuera de las asignaciones públicas y de estrategias, que lleven a la eficacia, eficiencia y equidad en las labores educativas para elevar y asegurar la calidad. Sin embargo, su contenido material fue el proceso de privatización de la educación pública bajo la idea de que la educación es un servicio que implica un costo; un servicio por el que hay que pagar. Ello llevó a acentuar las desigualdades sociales transformadas en desigualdades escolares al diferenciar a las escuelas en función de la capacidad de pago de las familias, y que se manifiesta con diferencias regionales, situación que ha sido ampliamente examinada y criticada por Stephen Ball y Deborah Youdell (Ball y Youdell, 2008), bajo la idea de *privatización encubierta en la educación pública* al presentarse como reforma educativa, como modernización que descansa en la medición y comparación del desempeño de individuos e instituciones, entre países, y la implantación de diversas estrategias para acceder a financiamientos distintos a las subvenciones públicas. Así se configuró una política de financiamiento de racionalización de las instituciones escolares públicas que va de la mano de las variaciones que muestra la escolarización de las masas: trabajadores y población pobre.

Esta política es promovida por el Banco Mundial, a través de los diagnósticos y evaluaciones de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), permeando el modo en que se concibe y asigna el financiamiento a la educación e, incluso, llevaron a emprender reformas a la organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior, ya que propiciaron la implantación de criterios —y un lenguaje— de mercado en el financiamiento y el modo de concebir a la educación. A su vez, esta política impuso la separación de la investigación de la docencia, con-

dujo a deshomologar los salarios, así como a propiciar el crecimiento de la educación superior mediante la creación de instituciones tecnológicas para la gran masa de población pobre, marginada, que en la actualidad se caracteriza como población vulnerable, en el sentido de las dificultades económicas que se le atribuyen para enfrentar los riesgos naturales y sociales, para el acceso a servicios básicos y al consumo.

Los referentes teórico-metodológicos se expresan, en este capítulo, en la revisión de los conceptos: escolarización, intensidad escolarizadora, grado de la escolarización y presión escolarizadora. Por *escolarización* se entiende el proceso mediante el cual la educación de las masas se organiza institucionalmente, y alude el modo en que la población es clasificada según grupos de edad o condiciones étnicas o de género, para ser incorporadas a determinadas instituciones escolares y refiere el número de años en la escuela.

Desde el punto de vista de la edad, es una convención actual considerar a la población de entre 3 y 24 años en edad de ser escolarizada, para cumplir los fines planteados por el Estado, especialmente los de “producir una fuerza de trabajo cualificada y de lograr la reproducción de la sociedad”, con respecto a determinados valores, modos de vida y trabajo que caracterizan a un Estado moderno (Kemmis y Fitzclarence, 1993, pp. 3, 7), de tal modo que la escolarización de las masas se justifica en términos de preparar a la población para responder, y para adecuarse, a las necesidades sociales —entendidas como organización de la producción, el consumo y las exigencias del orden político—, lo cual supone una politización de la educación, a la vez que se legitima aduciendo que la educación contribuye a transformar la sociedad y la mejora personal, o bien, apelando a la idea de que propicia el desarrollo intelectual y moral de la población objeto de escolarización, para elevar su nivel cultural y de vida (Kemmis y Fitzclarence, 1993, p. 7). Se trata de un proceso que tiende a constituir la educación de las masas en obligatoria, para responder a las exigencias de la sociedad industrial; aunque hoy se atribuye a la escolarización la posibilidad de crear igualdad de oportunidades para alcanzar mejores niveles de ingreso y erradicar la pobreza.

La *intensidad de la escolarización* expresa la relación entre matrícula total con respecto de la población de 3 a 24 años de edad; de ese modo se

manifiesta como *presión escolarizadora*, la cual se advierte en la distribución de la matrícula por niveles educativos que se vinculan a determinadas actividades económicas u ocupaciones específicas. Con *grado de escolarización* se refiere la relación existente entre la población de 3 a 24 años de edad respecto de la población total, la cual se convierte en el indicio que orienta el volumen del gasto público destinado a educación.

Marco teórico

El financiamiento de la educación pública en México: antecedentes

La idea de que el financiamiento público de la educación primaria es una obligación estatal (en tanto que la educación media superior y superior sólo se consideraban desde la perspectiva de fomentar esos niveles de instrucción) proviene desde mediados del siglo XIX en México.

Cuando la Nueva España se convierte en los Estados Unidos Mexicanos, en la primera Constitución Política (1824), se atribuye (en el artículo 50) la promoción de la ilustración al Congreso Federal, sin detrimento de las atribuciones de las legislaturas locales. En realidad no se menciona —explícitamente— el financiamiento, sino que la preocupación se centra en asegurar los derechos de autor, la creación de colegios de marina, artillería e ingenieros, así como de ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas, no se encuentra ninguna referencia a la organización de una educación elemental (Decreto de 4 de octubre de 1824).

Es hasta 1833 que se expide un decreto que autoriza al Gobierno Federal “para arreglar la enseñanza pública en todos sus ramos, en el distrito y territorios”. A la vez, se suprime la Universidad de México y se crea la Dirección General de Instrucción Pública, con seis establecimientos que contaban con un administrador general de los fondos de enseñanza pública, los cuales quedaron definidos de la manera siguiente: “serán fondos de la enseñanza pública, para lo venidero, todos los que hasta aquí han estado afectos a ella y a sus establecimientos, y además cuantos el gobierno les aplique en adelante” (Dublan, 1876, pp. 564-566). Días después, se emitió el decreto

para crear los seis establecimientos de instrucción pública en el Distrito Federal; a saber: (1) Estudios preparatorios; (2) Estudios ideológicos y humanidades; (3) Ciencias Físicas y matemáticas; (4) Ciencias Médicas; (5) Jurisprudencia; (6) Ciencias Eclesiásticas (Dublan, 1876, pp. 571-574). Lo característico de este decreto es que las asignaciones las fija el Ejecutivo, y se dota de facultades a la Dirección General para nombrar a directores y profesores, así como para determinar los libros elementales de enseñanza revisándose cada dos años, aunque mantiene la idea de la libertad de enseñanza a toda persona que quisiera “abrir una escuela pública [...] dando aviso a la autoridad local y sujetándose en la enseñanza de doctrinas, en los puntos de policía y en el orden moral de la educación” (Dublan, 1876, p. 574). Como se observa, resulta contradictorio que se postule, por un lado, la libertad de enseñanza y, por el otro, que se prescriba que los libros de enseñanza de los establecimientos de instrucción pública los determine el Gobierno Federal.

Hacia 1843, en las Bases para la Organización Política de la República Mexicana hasta la Constitución Política de 1857, prevalece el postulado de la libertad de enseñanza, y en el artículo 3º constitucional se fijan las ideas de laicidad y gratuidad de la enseñanza en las escuelas primarias oficiales. A partir de entonces el Gobierno Federal asume el control sobre la educación elemental obligatoria, la destinada a las masas; pero sólo respecto de la iglesia, pues cada entidad federativa, a través de sus congresos, se hacía cargo de la educación en sus territorios respectivos. Es en la Ley sobre instrucción pública de 1861 que se reitera la organización de la instrucción primaria bajo inspección del Gobierno Federal, en el Distrito y territorios y se ordena crear escuelas para niños y niñas, que el Gobierno Federal auxiliaría “con fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades”, siempre y cuando se sujeten al plan de estudios que fijaba la ley. Además se establecía, en los artículos 57 a 61, la creación de una Dirección General para Administrar los Fondos de donde provendrían, del 10% del impuesto sobre herencias y legados, las herencias vacantes, los que se allegara la Dirección General, los capitales, censos, rentas, derechos y acciones que tenían los colegios existentes, las pensiones que pagaban los alumnos, así como los impuestos que se establecieran para fomentar la instrucción pública (Juárez, 1861). Asimismo, la obligatoriedad

de la educación primaria, dividida en elemental y superior, se precisó en la Ley Orgánica de Instrucción Obligatoria de 1888, mediante la cual se dividió la instrucción primaria en elemental y superior. Finalmente, se decretó un subsidio para las escuelas municipales.

Es hasta la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública, de 1942, que en su artículo 3º establece que la educación constituía un servicio público en cualquiera de sus tipos que impartan la Federación, Estados, Municipios, Distrito y Territorios Federales, así como las instituciones descentralizadas. En tanto que la educación ofrecida por particulares se declara de interés público, por lo que era necesario protegerla, fomentarla y perfeccionarla. Es partir de esta ley que se determinó, con claridad, la obligación del Estado de impartir el servicio educativo, apoyar con becas a alumnos pobres, tanto de planteles del Estado como de particulares, que se “distingan por sus servicios, esfuerzo o capacidad, para la prosecución de sus estudios” (Ley Orgánica de la Educación Pública, 1942, art. 6, Frac. XII, y art. 24). También se estableció el financiamiento para sostener campañas de alfabetización que permitan la “incorporación de núcleos indígenas y campesinos de desarrollo cultural rudimentario” a la vida económica y social, campañas de asimilación de los extranjeros residentes y la propagación de la escuela primaria. A los municipios se les atribuía el sostenimiento de servicios y escuelas para la alfabetización “de cultura elemental para adultos ilustrados”; establecía la obligación de las entidades federativas, de modo aislado o en coordinación con la federación, de financiar los servicios o escuelas para atender a grupos indígenas campesinos no incorporados a la vida económica, para enseñar la lengua nacional y alfabetizar, así como para impartir conocimientos agropecuarios. El gasto educativo se centraba en la ampliación de la escuela primaria (Ley Orgánica de la Educación Pública, 1942, art. 14), y fijaba la obligación de aumentar progresivamente los egresos estatales para lograr que la primaria fuera totalmente gratuita, declaraba que ciertos tipos de educación podrían “ser gratuitos y onerosos, según el mayor o menor interés social que exista para su fomento, las necesidades regionales, la situación económica de los educandos y las posibilidades del presupuesto” (Ley Orgánica de la Educación Pública, 1942, art. 23).

Para 1917, en el artículo 3º de la Constitución, se mantiene la idea de la enseñanza libre, se reitera la laicidad, así como la gratuidad de la enseñanza

primaria en escuelas oficiales, aunque ya no se restringe al distrito y territorios federales, pues se atribuye a los tres niveles de gobierno. Lo notorio en la organización de la educación pública y su gratuidad es que se organiza en torno a la idea de que el sujeto a educar es la masa indígena, pobre, ignorante, con una cultura rudimentaria y, por tanto, excluida del desarrollo económico. Esa masa tenía que ser educada para el trabajo, para ser útil a la sociedad, mediante una educación científica, tecnológica. Ello explica la larga pugna entre educación laica y religiosa hasta la década de 1970, que es cuando se abre otro período en que, en torno a la idea de calidad, se gira hacia la distinción entre educación pública (masificada y de mala calidad) y educación privada (elitista y de calidad).

Cuestionamientos, declaraciones de ANUIES y recomendaciones de organismos internacionales al financiamiento público de la educación

Ese fue el terreno sobre el cual, hacia 1940, ya existía una conciencia acerca de que el Estado, en sus distintos niveles de gobierno, tenía la obligación de financiar la educación; como decía Samuel Ramos, hacia 1941: el Estado es el único que puede garantizar educación a todos; después de la Revolución

había aunque desatender momentáneamente las escuelas superiores, la universidad misma, en provecho de la escuela elemental, de la enseñanza primaria. Era preciso difundir ésta por todos los ámbitos del país, llevar el maestro hasta los más remotos poblados, donde jamás había existido una escuela. [Ramos, 1990, p. 81]

Ramos valora positivamente la obra de Bassols respecto de la “política [que] se orientó a impulsar y mejorar la escuela rural y la escuela técnica, para elevar el nivel mental del campesino y del obrero, practicando en esta forma una política educativa socialista” (Ramos, 1990, p. 85).

Esa conciencia liberal y positivista que ve en los campesinos y obreros un retraso en la evolución mental, expresada por Ramos (1990), adquirió forma jurídica en la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, la cual:

- Definía la educación como *servicio público* y declaraba a la impartida por particulares como de *interés público*.
- Establecía que el Estado estaba obligado a impartir el servicio educativo y apoyar a los alumnos pobres con becas; admitía que algunos servicios podrían cobrarse.
- Establecía que “los planes de estudio, programas y métodos de enseñanza tenderán...en lo posible [a capacitar] para el trabajo y para ser útil a la colectividad”.

Elevar el nivel mental mediante la escolarización adquiere el sentido de capacitar para el trabajo, específicamente, industrial en el ámbito urbano e industrializar la agricultura introduciendo nuevos cultivos y técnicas agropecuarias. No hay que olvidar que, desde poco antes del inicio de la Segunda Guerra Mundial, comenzó en México un proceso de industrialización, especialmente en el centro del país, así como un proceso de transformación de la agricultura hacia el cultivo de productos orientados a la industria y la ganadería (Hewitt, 1978).

Sin embargo, desde 1959 se comienza a cuestionar la disminución del monto del financiamiento público federal hacia la educación básica, argumentando que no era justificable contener el gasto público en educación argumentando el crecimiento demográfico, pues

también aumentan la población trabajadora, así como producción y el ingreso nacional. A su vez, los gastos en educación forman parte del desarrollo económico, porque aumentan la productividad de la población; elevan la capacidad de consumo; hacen posible la transferencia de mano de obra de posiciones de subocupación a puestos mejor remunerados y, por tanto, contribuyen a una mayor igualdad en la distribución del ingreso. [Navarrete, 1959, p. 26]

Una década después, hacia 1969, emerge una argumentación que aboga por

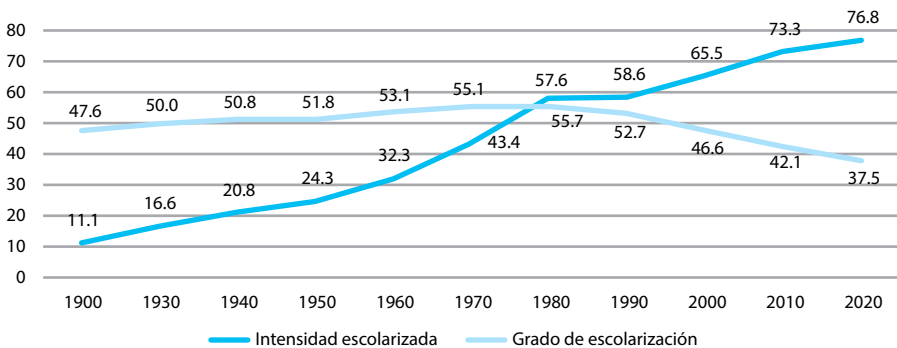
fomentar el desarrollo de sistemas nacionales de financiamiento de la educación superior a través de crédito educativo con la participación económica de los sectores públicos y privados, a fin de dar igualdad de oportunidades a la

juventud para ascender en la escala de sus conocimientos y contribuir más eficazmente a la transformación cultural, económica y social de sus países. [Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior; 1972, p. 43c3]

y se hizo un llamado para crear una Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo, argumentado que el incremento de los costos de la matrícula exigían combinar estrategias de financiamiento que incluían ahorros personales, recorte de gastos, posibilidades de empleo para estudiantes, especialmente internacionales. Aquí surge un modo distinto de argumentar en torno a la obligación gubernamental de financiar la educación, pues se abandona la idea del sujeto con escaso desarrollo mental, por el argumento de que mediante la educación se propicia la movilidad social.

Hacia 1970, se afirma que el financiamiento público a la educación se concentra —históricamente— en los niveles básicos considerados obligatorios, pero no así para la educación superior pública, a la cual se imponen otras condiciones para acceder al financiamiento gubernamental. Es posible advertir cómo, en la medida que disminuye la intensidad escolarizadora —porque se produce un aumento de la población de entre 3 a 24 años escolarizada, y disminuye paulatinamente la matrícula en la educación básica— el financiamiento también disminuye. Las tendencias de la intensidad escolarizadora se pueden observar en los gráficos 1 y 2 para el período 1900 a 2020.

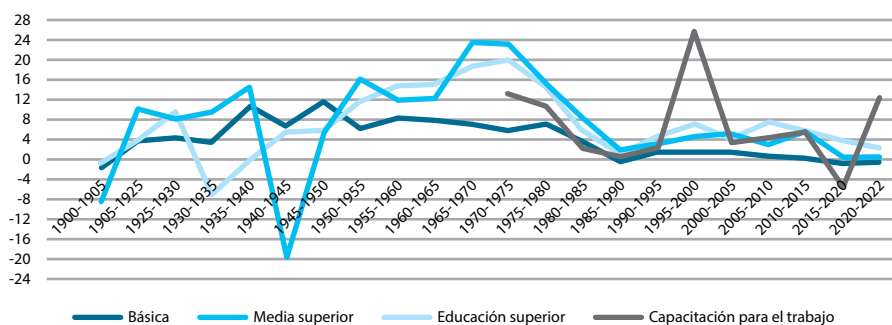
Gráfica 1. Intensidad y grado de la escolarización en México, 1900-2020



Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 2 en Anexos.

Ahora bien, la presión escolarizadora, ilustrada por la velocidad a la que crece la matrícula por nivel educativo, entre 1900 a 2020, evidencia que para la población infantil (educación básica) alcanzó su máximo hacia 1950-1955, y a partir de allí ha tendido a disminuir su crecimiento promedio anual.

Gráfica 2. Tasas de crecimiento promedio anual (TCPA) de la matrícula, según nivel educativo en México, 1900-2022



Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 1 en Anexos.

Hacia 1971 se inicia una nueva fase que pone el acento en la eficacia del gasto educativo para atender el aumento de la demanda (Muñoz, 1973), que se convierte, en 1976, en recomendación del Banco Interamericano de Desarrollo para financiar la educación con base en objetivos, es decir, planificando el gasto, indicando:

El financiamiento es una expresión de la asignación de recursos que hace una sociedad. Es natural que al tratar sobre la educación tengan que plantearse cuestiones fundamentales, entre ellas, los objetivos mismos de la educación, para determinar si el financiamiento, es decir, su monto, su forma, su incidencia, en todos sus muchos aspectos, contribuye o no al logro de los objetivos de la educación. [Urquidi, 1978, p. 113]

Como se advierte, con la expresión “educación” se alude a la organización y funcionamiento de las instituciones escolares, así como al volumen de la población a escolarizar, de allí que se fijen dos objetivos para la asignación del financiamiento: (1) romper con la inercia que presiona al aumento

de la educación y, (2) considerar a la educación como medio para transformar la sociedad haciéndola, por una parte, más productiva (objetivo económico de la educación) y, por otra, más justa en la distribución de los beneficios del desarrollo (objetivo social y político) (Urquidi, 1978, pp. 113-114), lo cual aparece, también, en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978) que establecía: “prever las aportaciones económicas [o financiamiento] correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior”, indicando, en el artículo 11:

A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades nacionales, regionales y estatales y a las necesidades institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura, el Estado proveerá a la coordinación de este tipo de educación en toda la República, mediante el fomento de la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior y a través de la asignación de recursos públicos disponibles destinados a dicho servicio, conforme a las prioridades, objetivos y lineamientos previstos por esta Ley. [Ley para la Coordinación de la Educación Superior, 1978]

La argumentación para reivindicar el financiamiento público de la educación superior se asienta en dos ideas: (1) contribuir a satisfacer necesidades nacionales, regionales y estatales de desarrollo, y (2) atender las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura como medio y contribución al desarrollo. Esta ley se reemplazó por la Ley General de Educación Superior que, en su Título Sexto determina la concurrencia de la Federación y las entidades federativas para financiar la educación superior pública en función de la “disponibilidad presupuestaria, del mandato de obligatoriedad de la educación superior y al principio de gratuidad en la educación en términos de lo establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (López, 2021, p. 74). Pero no sólo se advierte que el financiamiento depende de la disponibilidad presupuestaria, sino que se condiciona en consideración de “las necesidades nacionales, regionales y locales de la prestación del servicio de educación superior y se sujetará a las disposiciones de ingreso, gasto público, transparencia, rendición de cuentas y fiscalización que resulten aplicables” (López, 2021, p. 74), aunque se establece que el financiamiento no podrá ser inferior al ejercido en el año inmediato anterior.

Para 1982 se reconoce, por parte del Gobierno, la contención del gasto en educación media superior y superior argumentando que era debido a la necesidad de apoyar a la población de menores ingresos, pues era la que presentaba más dificultades para alcanzar el mínimo educativo (IMSS-COPLAMAR, 1982), aunque para justificar la disminución del gasto en educación, y porque concentrarlo en la educación básica constituía: “un servicio del que a corto plazo se puede prescindir, no sucede lo mismo con los gastos en otras necesidades esenciales como la alimentación, en los cuales cuanto menos ingresos tiene una familia, mayor porcentaje destina a ese rubro”, se asume que a menor ingreso mayores dificultades para alcanzar el mínimo educativo, a la vez que mayor nivel de escolaridad implica mayor ingreso y tipo de ocupación (IMSS-COPLAMAR, 1982, p. 41). De allí se transitó a una justificación de la tendencia a racionalizar la asignación y uso de los recursos financieros, bajo el criterio de que los recursos públicos son escasos, y el modo de racionalizarlos es mediante una planeación nacional, como se expresa en la Ley de Planeación (1983), que establece en el artículo 3º que: “mediante la planeación se fijarán objetivos, metas, estrategias y prioridades, así como criterios basados en estudios de factibilidad cultural; se asignarán recursos, responsabilidades y tiempos de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados” (Ley de Planeación, 1983).

Esa declaración y su expresión jurídica se convierten en el parteaguas para redefinir el financiamiento público a la educación, especialmente de educación superior, pues se afirma la idea de buscar financiamientos alternativos y de propiciar la eficacia, eficiencia y equidad en las labores educativas, ante la disminución del financiamiento planteado como recomendación por la OCDE y ANUIES (ANUIES, 1994) que argumentan que, ante la disminución del financiamiento público había que promover reformas en la gestión y el financiamiento y aprovechar las ventajas de los mecanismos del mercado, el cobro de cuotas a los alumnos y contratos con empresas, al mismo tiempo que separar financiamiento a investigación del destinado a enseñanza (ANUIES, 1994, p. 1). Mientras que, “la ampliación de la autonomía financiera de las universidades es con el fin de tratar de encontrar fuentes externas de ingresos” (ANUIES, 1994, p. 29). El documento cuestiona que las IES públicas hayan cumplido con los objetivos igualitarios ni a las exigencias del crecimiento económico, lo cual se convierte en punto de parti-

da para replantear el financiamiento. El argumento que se elabora es que las IES públicas, en esas condiciones se masificaron, de allí se planteó la creación otras IES públicas orientadas a la formación técnica especializada. En tanto que la disminución del gasto público se justificó argumentando la ineficiencia de las IES públicas tradicionales, razón por la cual se recomendó: diseñar políticas de financiamiento que propiciarán el cambio de las IES públicas, comenzando por inducir la búsqueda de fuentes de financiamiento alterno y propio (ANUIES, 1994, pp. 4-5).

El debate que se generó a partir de esas propuestas de ANUIES-OCDE se expresaron en el seminario “Políticas de financiamiento y apoyo de los organismos internacionales de la educación”, convocado por el CESU de la UNAM, donde se cuestiona la relación con el gobierno, el hecho de si el financiamiento tendría que ser completamente del Estado o no, así como el cobro de cuotas y las ayudas externas de organismos financieros internacionales (Cordera, 1995).

A partir del evento abundan las investigaciones que discuten acerca de la eficiencia y eficacia del financiamiento público asignado a las IES, por ejemplo, comparando las “formas de realizar las labores educativas que sean más eficientes, eficaces y equitativas” (Quintero, 1982, p. 8). En el mismo sentido, López Zárate (1996) trataba de dilucidar a quién compete financiar la educación superior, dado que tiene un papel fundamental en el desarrollo económico, cultural y en la convivencia y la democracia, de allí que examine la participación de los distintos niveles de gobierno y la relación entre los sectores público y privado de la educación (López, 1996, p. 12).

Desde los organismos internacionales se expande el discurso de búsqueda de nuevas opciones de financiamiento, hacia 1998, para los países de América Latina, bajo el supuesto de que ello asegura equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de los sistemas educativos bajo criterios de austeridad y racionalidad en la administración: la estrategia para demostrar tal aserto es comparar nuestras realidades con la de los países desarrollados y los países asiáticos de mayor crecimiento económico (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL, 1998). De manera concreta, este programa propone: “identificar nuevas opciones de política [pues] asistimos a la urgente tarea de mejorar la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de nuestros sistemas educativos y debemos hacerlo atendiendo a

criterios de austeridad en el gasto, racionalidad en la administración” (PREAL, 1998, p. 9). Se comparan lo que llaman modelos de financiamiento en relación al “éxito de las economías”. Este discurso se prolonga hasta 2001 en los estudios que patrocina la CEPAL (Sancho *et al.*, 2001, p. 9).

Hacia 2001, los estudios que tenuemente cuestionaron esas versiones destacaron la manera en que el crecimiento de la matrícula no tuvo como contrapartida un aumento del financiamiento público (García, 2001). Entre 2012-2013 se cuestionó que la disminución del gasto público, en especial el federal, era responsable de la crisis de la educación, en la década de 1980, expresada en la disminución de la matrícula (García, 2003, pp. 87-100). También se cuestionó, cómo el gasto público permitió ampliar la escolaridad, la cobertura, entre 1990 a 2010, pero se concentró en el nivel básico, cuando los niveles posbásicos exigen un mayor gasto por alumno (Olivera, 2013, p. 85). Aunque no faltaron los estudios que insisten, desde el discurso dominante, en que la evaluación del desempeño y la eficiencia del gasto es lo que permite enfrentar la disminución de gasto federal, así como propiciar mayor gasto de las entidades federativas (Morales, 2019).

La ANUIES, en 2019, asume la postura de que era necesario mejorar y hacer más equitativa “la asignación del financiamiento federal a las IES públicas”, con base en “el nivel de crecimiento logrado por cada institución [...] en rango de magnitud alcanzado por cada una de ellas en relación con sus homólogas”, la propuesta consistió en elaborar un índice de magnitud de las universidades públicas que muestra la heterogeneidad y permita la comparación de las IES públicas (ANUIES-Consejo Regional Sur-Sureste, 2019, pp. 1-2), ya que los recursos federales no consideran el tamaño y necesidades de las IES. El propósito declarado del estudio de ANUIES era proporcionar criterios objetivos para evitar los sesgos políticos en la asignación del financiamiento federal, a la vez que para diseñar las políticas públicas de financiamiento, lo cual supone, dar un estatus jurídico a tales criterios.

En ese mismo año, 2019, se pone de relieve lo que se ha denominado la crisis financiera de las universidades públicas estatales; es decir, de las universidades autónomas de las entidades federativas (UPES). Se señalaba que, de 34 universidades 11 estaban en plena quiebra financiera (Morelos, Oaxaca, Zacatecas, Chiapas, Estado de México, Tabasco, Veracruz, Michoacán, Nayarit, Guerrero y Baja California). Los problemas financieros se atribu-

yeron al aumento de los salarios y prestaciones que se calificaron como “exorbitantes” y la situación se ilustraba del modo siguiente:

Por ejemplo, hasta 90 días de aguinaldo y 32 días de prima vacacional en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos que, por cierto, está en quiebra financiera.

El desorden en el sistema de pensiones. Hasta 2017, pocas universidades contaban con fondos para pensiones y jubilaciones conformados por aportaciones de trabajadores y de la universidad; la mayoría de las universidades las pagaban con subsidios ordinarios, destinados a su funcionamiento. La edad de jubilación oscila entre 53 y 65 años. [Ugalde, 2019a]

Este es sólo un ejemplo de ese discurso que ha propuesto ajustes al financiamiento federal a las IES públicas mediante las acciones siguientes: aumentar las aportaciones de los gobiernos estatales hasta llegar a un 50%; limitar el pago de prestaciones por encima de la Ley; redefinir el sistema de pensiones y jubilaciones y limitar la creación de nuevas universidades públicas (Ugalde, 2019a). Como se observa, el eje de la nueva racionalización financiera en las universidades públicas, especialmente autónomas, es la contención de los salarios, el desmantelamiento de las prestaciones, pensiones y jubilaciones que se habían conquistado mediante negociaciones contractuales colectivas.

El centro del huracán en torno al financiamiento, a partir de 2018, ha sido la crisis financiera de las universidades públicas estatales autónomas, donde el grupo de consultores *Integralia*, produjo un estudio denominado: *Planeación, programación y rendición de cuentas del presupuesto de las universidades públicas en México: razones, resultados y retos* —patrocinado por la SEP— donde se plantea examinar las causas que han provocado “la insolencia económica [y] proponer alternativas de solución que garanticen la prestación de servicios educativos de calidad” (Ugalde, 2019b, p. 63); así, menciona como “causas de la disparidad de la proporción de financiamiento público por nivel de gobierno”: (1) la diferenciación que realizan las autoridades en turno; (2) la capacidad de negociación de los dirigentes universitarios; (3) la matrícula universitaria y no universitaria de cada institución; (4) “los salarios de los profesores, las prestaciones salariales y no salariales acordadas con los sindicatos, los sistemas de pensiones, los tipos

de seguridad social que se ofrecen”; y (5) la estructura administrativa para gestión universitaria (Ugalde, 2019b, pp. 11, 155-156).

El estudio de *Integralia* reitera una visión donde destacan, como detonantes de la crisis financiera de las universidades públicas estatales, el desvío de recursos; la falta de justificación y comprobación de gastos; los pagos a trabajadores eventuales sin formalización de contratación; el pago de sueldos a administrativos y docentes que no reúnen el perfil del puesto; los pagos indebidos a proveedores y prestadores de servicios; los adeudos al Servicio de Administración Tributaria (Ugalde, 2019b, p. 137), todo lo cual configuró, en los hechos, un reclamo —acusación— de falta de transparencia. Esto se refiere como corrupción, no sólo los llamados pagos indebidos en salarios y prestaciones y el desorden en el pago de pensiones. Las recomendaciones se resumen del modo siguiente:

[...] es necesario definir reglas claras para la asignación de recursos públicos; comprometer a las UPES a incrementar sus ingresos propios; frenar el incremento desordenado de salarios y prestaciones; y reformar el esquema de pensiones. Hacer de las universidades públicas instituciones sostenibles en el largo plazo requiere de orden administrativo, disciplina financiera y voluntad política [regular el crecimiento de la matrícula y del personal docente y no crear más instituciones al estilo de las universidades públicas estatales autónomas]. [Ugalde, 2019b, p. 137]

Tímidamente se esboza un cuestionamiento a las restricciones al financiamiento público, cuando se indica que:

Los principales factores que han contribuido al deterioro de sus finanzas son: (1) Los recursos ordinarios que reciben no han crecido en términos reales en los últimos ocho años, salvo incrementos por inflación, sin embargo, en el mismo periodo éstas han crecido en matrícula, oferta académica y plantilla docente; (2) Los recursos extraordinarios, como los que se destinan a infraestructura, han sufrido una caída drástica en los últimos cuatro años; (3) El crecimiento en los pasivos derivado del mal diseño de los fondos de pensiones de los 60 y 70; (4) La baja aportación de muchos gobiernos locales al sostenimiento de las mismas, dejando la mayor parte de la carga en la Federación. [Sánchez, 2020]

En esos discursos se omiten tres cuestiones: (1) la diversidad de instituciones de educación superior es el resultado de políticas educativas específicas que han tendido a restringir el crecimiento de las universidades públicas autónomas para crear instituciones que dependen directamente del gobierno federal o de los gobiernos estatales, destinadas a grupos sociales pobres o marginados; (2) que la extensión de las llamadas “prestaciones indebidas” ha sido el resultado de la contención del salario directo —desde hace décadas— y sin impacto en el momento del retiro o sin negociación sindical; (3) que la cuestión de las pensiones y jubilaciones se ha cuestionado a partir del momento en que el sistema de pensiones se privatizó, a la vez que los fondos de retiro han sido empleados para otros fines, en el caso del gobierno, para financiar obras públicas o programas sociales o, en el caso de las Afores, para invertir en financiamiento en obras de infraestructura que, en muchos casos, las empresas se han declarado en quiebra, y donde los rendimientos adjudicados a los trabajadores, por lo general, es inferior a las tasas de inflación. Sólo hasta 2022 se atisba una reacción de la Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios (CONTU), al pronunciarse en contra de la política salarial de topes salariales que lleva más de 40 años, la cual ha “generando una pérdida acumulada del salario real de los trabajadores universitarios equivalente a más del 70%”, pues los incrementos salariales “han quedado por debajo de la tasa inflacionaria” (Vera, 2022).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, atribuía la persistencia de la crisis financiera de las universidades públicas estatales a la disminución, rezago, adeudo e inequidad en las aportaciones de los gobiernos estatales (Rodríguez, 2023). En 2023, el discurso hegemónico de diversificación del financiamiento, es asumido por la UNESCO, aunque bajo la concepción de que la educación es un bien público y social que el Estado debe garantizar, en condiciones en que el gasto en educación tiene que competir con otras prioridades de gasto social, de allí la necesidad de diversificar los fondos de financiamiento con venta de servicios, consultorías, transferencias tecnológicas, donaciones, promover el ahorro de los padres para educación de sus hijos, empleos para estudiantes, becas y apoyos para estudiantes vulnerables y créditos educativos (UNESCO, 2022), con garantía de reembolso.

Así, en la discusión en torno al financiamiento a las IES, particularmente a las universidades públicas autónomas, han prevalecido las siguientes formas de argumentación de la década de 1950 al 2023: (1) al inicio se plantea que la obligación del financiamiento público es para la educación elemental obligatoria, de allí que la educación media superior y superior se restrinja a las disponibilidades presupuestarias de los gobiernos federales y locales; (2) de la década de 1970 a 2000, se advierten dos argumentaciones, una que esgrime la idea de la planificación y evaluación de resultados para la asignación de recursos públicos a la educación superior, y otra que dice que la educación superior tendría que buscar otras formas de financiamiento, entre ellas, el crédito educativo a los estudiantes, el financiamiento de organismos financieros externos, entre otras; (3) del 2000 al 2023, se ha venido esgrimiendo el argumento —en gran parte verdadero— de que los problemas financieros de las universidades públicas estatales se debe a dos cuestiones, la baja participación de los gobiernos estatales en el financiamiento, y los problemas de mal uso de los recursos asignados, esto es, problemas de corrupción, de allí que se recomienden asignaciones financieras con base en resultados; (4) de 2018 a 2023, se ha desplegado otra argumentación que declara como problema central el aumento de los salarios y las prestaciones indebidas, así como lo oneroso del sistema de pensiones y jubilaciones del personal universitario, de allí que se han emprendido acciones para tender a restringir los montos asignados a esos rubros.

La escolarización en México, 1900-2022

La escolarización, en el México posrevolucionario, adquiere un perfil específico. Los años posteriores a la Revolución de 1910, ésta se dirigió a transformar las formas de vida y producción de las masas campesinas y acompañó a la Reforma Agraria, entre 1930 a 1950, aunque se cruza con el proceso de industrialización que comienza en la década de 1940 y cierra hacia la década de 1970. Esto último se orientó hacia la conformación del mercado interno bajo la idea de la sustitución de importaciones y la independencia científica y tecnológica, cuando comienza otra fase de la industrialización ligada al mercado externo y la automatización impulsada por

la inversión extranjera directa y el endeudamiento externo. No obstante, en 1980 se profundizan los vínculos con el mercado externo, impulsando procesos de privatización del sector público paraestatal y los servicios públicos, como educación y salud. A partir de ese momento, la escolarización comenzó a ser regulada y controlada en términos de lo que se enseña y el modo en que se enseña bajo el discurso de la calidad de la educación, virando la atención hacia la formación de los profesores. Veamos algunos indicios de la escolarización en México.

En primer lugar, se tiene que la intensidad de la escolarización, entre 1900 a 2020, ciertamente se intensificó, ya que de representar sólo el 11.1% en 1900, ha llegado a 76.8% en 2020. Aunque esa intensidad de la escolarización se atenúa debido a las modificaciones de la estructura etárea de la población, ya que la población entre 3 y 24 años de edad ha tendido a disminuir, pues mientras en 1900 representaba el 47.6%, alcanzando un punto máximo en 1980 con 55.7%, es notoria su disminución hacia 2020 con 37.5% (ver cuadro 1). Ciertamente, ello es expresión de los cambios en la composición por edades de la población en México, pero apunta a una tendencia a disminuir el grado de la escolarización, ilustrado por la relación entre la población de 3 a 24 años, respecto de la población total del país, lo cual conduce, paulatinamente, a atenuar las exigencias de escolarización.

Tabla 1. *Intensidad y grado de la escolarización en México, 1900-2020*

<i>Relación</i>	1900	1910	1921	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
Intensidad de la escolarización (matrícula total/población de 3 a 24 años)	11.1	0.0	0.0	16.4	20.7	24.1	32.0	43.4	57.6	58.6	65.5	73.3	76.8
Grado de la escolarización (población 3 a 24/población total)	47.6	49.9	50.4	50.0	50.8	51.8	53.1	55.1	55.7	52.7	46.6	42.1	37.5

Fuentes: Elaboración propia a partir de INEGI. Censos de población de 1900 a 2020.

Ahora bien, la intensidad de la escolarización se expresa como *presión escolarizadora*, manifestada en la distribución de la matrícula por niveles educativos que se asocia a determinadas actividades u ocupaciones específicas; muestra ciertos modos de distribución de la matrícula en función a una habilitación concreta para las actividades económicas que han dominado, en ciertos momentos, en el país. En este caso, sirve de guía —para ilustrar

la presión escolarizadora— el momento en que se elabora una estadística continua acerca de cada nivel educativo, donde se incluye la capacitación para el trabajo. Para advertir la relevancia que adquiere la *presión escolarizadora*, se opta por mostrar el ritmo o velocidad a la que crece anualmente la matrícula por nivel educativo —y desagregando las modalidades de Profesional técnico (que se ubicaba en escuelas secundarias, prevocacionales y preparatorias) y Capacitación para el Trabajo, pues ambas modalidades han constituido los ejes para la formación de fuerza de trabajo calificada, antes que la formación profesional de tipo superior—, es decir, calculando una tasa de crecimiento promedio anual (TCPA).¹

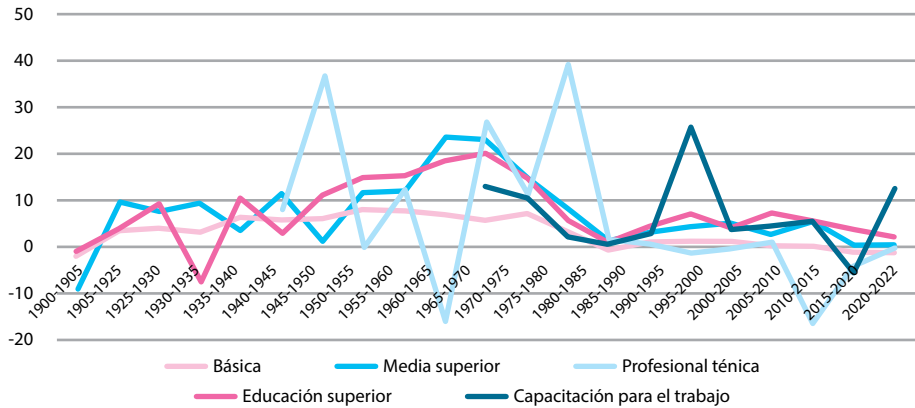
Así se tiene que, para el período de 1895 a 1900, las fuentes estadísticas sólo consignan la matrícula total que crece a un ritmo de 9.0% promedio anual, para descender a -1.7% entre 1900 a 1905. Lo relevante es que el ritmo de crecimiento promedio anual de la matrícula de educación básica, en el largo período de 1900 a 2022, se mantiene por debajo del crecimiento promedio anual de la matrícula total, excepto en el período 1955-1960, cuando registra un 8.0%. En cambio, la matrícula en educación media superior, con excepción de 1900-1905, registra una drástica disminución de -8.7% mayor al crecimiento promedio anual de la matrícula total (-1.7); en tanto que, en 1950-1955, crece a un ritmo de 1.2% frente al 6.5% del crecimiento promedio anual de la matrícula total; en todos los demás casos se encuentra por encima del crecimiento promedio anual de la matrícula nacional, quizá ello se explica por el hecho de que la educación media superior, (donde se incluía a la secundaria como educación media básica, la prevocacional y la vocacional) concentraba la preparación técnica para el trabajo industrial y de servicios.

La pérdida de relevancia de la formación técnica, ubicada en la educación media superior, se acompaña de una mayor importancia de la educación superior, a partir de 1950, cuando comienza un discurso que plantea la prioridad de la ciencia y la tecnología para el crecimiento económico, así se advierte que, de 1950-1955, el ritmo de crecimiento promedio anual fue de 11.2%, para educación superior, hasta alcanzar su punto máximo en 1970-1975 con un 20.0%. Sin embargo, a partir del siguiente período co-

¹ La fórmula que se utiliza para calcular la TCPA es $\left(\frac{V_f}{V_i} - 1\right)^{1/n} * 100$, donde: V_f = Valor final; V_i = Valor inicial; n = a número de años transcurridos en el período.

mienza a disminuir el ritmo de crecimiento promedio anual; en 1985-1990 sólo es de 0.9%, con una ligera recuperación en 2005-2010 al representar 7.2%, para volver a caer, y para 2020-2022 sólo alcanza un modesto 2.1% de crecimiento promedio anual (ver gráfica 3).

Gráfica 3. México, presión escolarizada, 1900-2022



Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 1 en Anexos.

La capacitación para el trabajo adquirió relevancia a partir de la década de 1970, aunque la capacitación para el trabajo se estableció con la creación de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola, destinados a jóvenes trabajadores sin una preparación específica, en las ramas de actividad de mecánica automotriz, electricidad, radio, dibujo industrial, albañilería, tejido mecánico, corte y confección (SEP, 2024, p. 11).

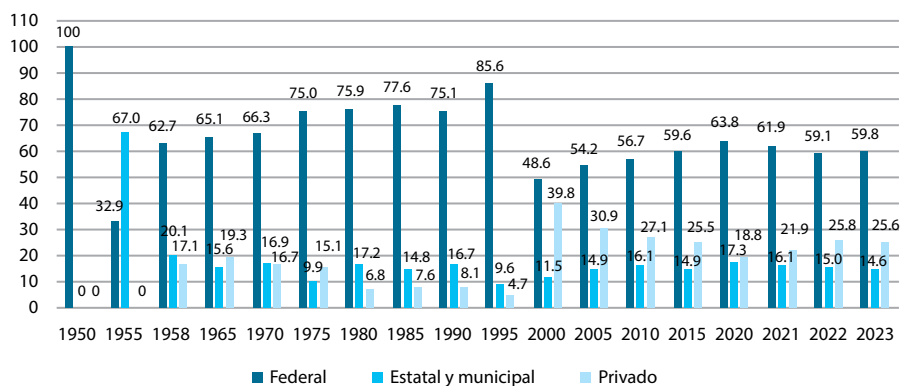
Reflexiones finales

Para no concluir: tendencias del financiamiento a la educación en México, 1950-2023

Ahora bien, en cuanto a las tendencias que ha seguido el financiamiento a la educación —por niveles de gobierno y del sector privado— es posible

reconstruir su evolución a partir de 1955, pues para 1950 no se identifican datos, excepto lo referido al gasto federal en educación, tiempo en que participaba con 32.9%, frente a 67.1% de los gobiernos estatales y municipales, a pesar de que la presión escolarizadora se concentraba en la población en edad de acudir a educación básica que representaba el 97.3% de la matrícula nacional. A partir de 1958, se observa un aumento en la participación del financiamiento federal (62.7% del financiamiento nacional) disminuyendo el financiamiento estatal y municipal a 20.1%, en tanto que el financiamiento privado constituye el 17.1%. El financiamiento federal alcanzó su punto máximo en 1995 con 85.6%, mientras que el financiamiento privado llegó a su nivel máximo en 2000 con 39.8%, en tanto que el financiamiento estatal y municipal, en conjunto, no han recuperado el nivel que tuvieron en 1955 (67.1%) (ver gráfica 4).

Gráfica 4. Distribución porcentual del gasto en educación por nivel de gobierno y sector, en México, 1950-2023



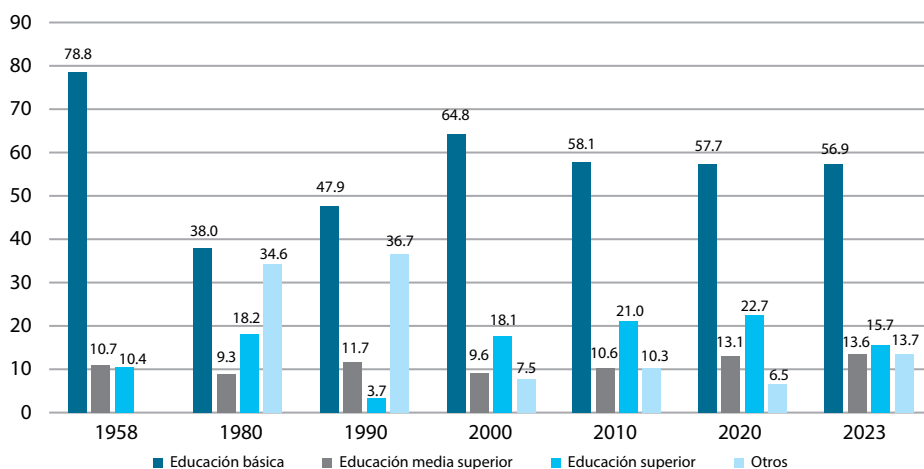
Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 2 en Anexos.

Ahora bien, como indicio de la relevancia que tiene la educación, dentro del gasto público, basta mostrar el modo en que el gasto federal en educación se ha distribuido por nivel educativo, entre 1958 a 2023.

En la gráfica 5 es notorio que la distribución de las asignaciones de financiamiento federal, por niveles educativos, han tendido a disminuir para la educación básica de 78.8%, en 1958, a 56.9% en 2023; la educación media superior pasó de 10.7% a 13.6%, en ese mismo periodo. En tanto que la

educación superior transitó de 10.4% a 15.7%; a la vez que se constituyó el rubro de *otros* que comprende gastos en Ciencia, Tecnología e Innovación, Cultura, Educación para Adultos, así como otros servicios educativos, al cual se destinó, en 1980, 14.6%, y en 2023 ya sólo representa 13.7% respecto del gasto federal total en educación (ver gráfica 5).

Gráfica 5. México: Distribución del gasto federal en educación, según nivel educativo, 1958-2023



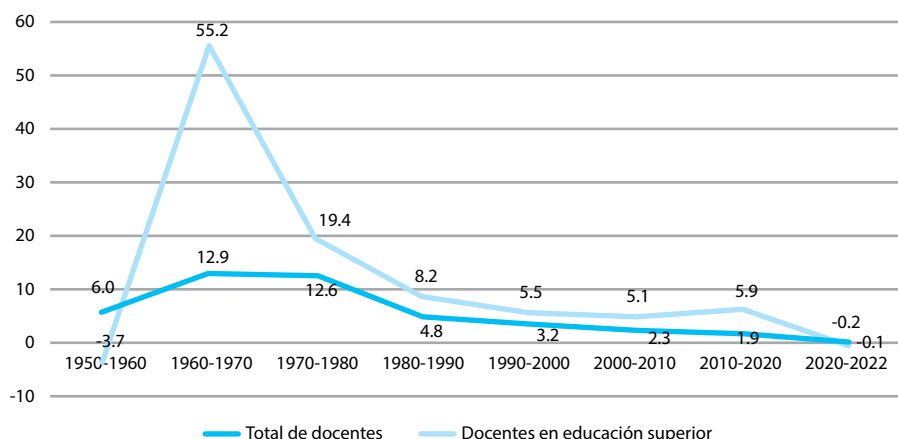
Fuente: Elaboración propia a partir del cuadro 2 en Anexos.

Finalmente, lo que se evidencia en las asignaciones del gasto público para educación es que ello ha dependido de la manera en que se ha pensado el papel que cumple la escolarización respecto de los procesos de industrialización y terciarización de la economía; a la vez que se asocia al modo en que está disminuyendo en grado de la escolarización, aunque se mantiene la presión escolarizadora hacia el grupo de jóvenes en edad de cursar la educación media superior, evidenciando que el tipo de fuerza de trabajo exigida por el aparato productivo es con formación técnica, no requiere, en lo fundamental, una fuerza de trabajo especializada de nivel superior.

Una de las consecuencias notorias en la disminución de la intensidad de la escolarización se ubica en la tendencia que ha seguido la ocupación de docentes, entre 1950 a 2022, tanto a nivel del conjunto del sistema educativo como a nivel de la educación superior, lo cual muestra en dónde se

ha puesto el acento para racionalizar la organización y funcionamiento de las instituciones escolares. Esa tendencia se muestra en el gráfico 6. La tendencia que se pone en evidencia es una contracción de la ocupación de docentes a partir de la década de 1970-1980, incluso, las tasas de crecimiento promedio anual, para el período 2020-2022 son negativas.

Gráfica 6. México: tasas de crecimiento promedio anual (TCPA) de matrícula y docentes, 1950-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI (1994). *Estadísticas de educación. Cuaderno núm. 1*; INEGI (2015). *Estadísticas históricas de México 2014*.

Así, los ajustes al financiamiento gubernamental para educación se mantendrán centrados en una disminución de la contratación de profesores y un desmantelamiento de sus contratos colectivos de trabajo. Es decir, la reconfiguración de los montos y tipo de prestaciones toda vez que el salario directo ha sido sometido a control, ya sea conteniendo el monto de los aumentos salariales o mediante estímulos al desempeño docente.

Bibliografía

- ANUIES. (1994). El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales (Williams, M. Gareth y Dorotea Furt, redactores). México: ANUIES/OCDE.
- ANUIES-Consejo Regional Sur-Sureste. (2019). Consideraciones sobre el financiamiento

- federal a las instituciones públicas de educación superior mexicanas a partir de su magnitud institucional. México: ANUIES-Universidad Veracruzana. <https://crss.anui.es.mx/wp-content/uploads/2019/01/IMI-Enero-2019.pdf>
- Ávila C. M. (1942). Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los artículos 3º, 31, Fracción I; 73 Fracciones X Y XXV; Y 123, Fracción XII, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, *Diario Oficial de la Federación*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf
- Ball, S. J. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*, (14), 15-137. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/442944>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Informe. Londres: Instituto de Educación-Universidad de Londres. https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Calcagno, A. E. (1997). El financiamiento de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (14), 11-44, en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1128/2134>.
- Calderón, H. F. (2012). Anexo Estadístico del Sexto Informe de Gobierno. Transformación Educativa. México, Presidencia de la República, pp. 326-344. <https://es.slide.share.net/jisj20/anexo-estadstico-del-sexto-informe-de-gobierno-2012-fch>.
- Carranza, V. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857. México, *Diario Oficial del Gobierno Provisional de la República*, 5 de febrero de 1917, en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf
- Carretero, B. (2018). Las 10 universidades públicas bajo alerta por crisis financiera, según diputados. *Expansión*. <https://politica.expansion.mx/congreso/2018/09/19/las-10-universidades-publicas-bajo-alerta-por-crisis-financiera-segun-diputados>
- Congreso General Constituyente. (1824). Decreto de 4 de Octubre de 1824. Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos. México. https://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1824.pdf
- Cordera, C. R., y Pantoja M. D. (Coords.). (1995). Políticas de financiamiento a la educación superior en México. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- De la Madrid, H. M. (1983). Ley de Planeación. México, *Diario Oficial de la Federación*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo103489.pdf>
- Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo-SEP. (2020). Programa de Desarrollo Institucional de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo 2020-2024. México, sep, en http://www.dgcf.semsem.gob.mx/files/portal/contenidos/normateca/PDI-DGCFT_2020-2024.pdf
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios. (2016). Historia de la educación tecnológica. México. <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti>
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1876). *Legislación mexicana o Colección completa de las dis-*

- posiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República* (Tomo II, pp. 564-566). México: Imprenta del Comercio. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/9585>
- García C. J. C. (2003). "Matrícula y gasto nacional en educación en México, 1976-2000. *Revista El Cotidiano*, 9(117).
- García G. C. (2001). Lo público y lo privado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 30(119), México. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/119>
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2023). Concluye con éxito el XXXIII Congreso Internacional de Crédito Educativo, con sede en Guanajuato. Gobierno del Estado de Guanajuato. <https://boletines.guanajuato.gob.mx/2023/09/10/concluyecon-exito-el-xxxiii-congreso-internacional-de-credito-educativo-con-sedeen-guanajuato/>
- Hewitt de Alcántara, C. (1978). *La modernización de la agricultura mexicana, 1940-1970*. México: Siglo XXI.
- IMSS-Coplamar. (1982). Necesidades Esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000. 2. Educación. México, Siglo XXI.
- INEGI. (1994). Estadísticas de educación. Cuaderno Núm. 1. México, INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825460266>
- . (2015). Estadísticas históricas de México 2014. México, INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825058203>
- . (s.f.). Censos y conteos de Población y Vivienda. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) (1972). Educación para graduados en ciencias agropecuarias y afines en América Latina. Tomo II Leyes, decretos y reglamentos (Comp. Carlos Socias Schlottfeldt). Buenos Aires: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12992?locale-attribute=es>
- Juárez, B. (1861). Ley sobre la Instrucción Pública en los establecimientos que dependen del Gobierno General. *El Monitor*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/3Reforma/im/1861May3%20MonitorRep.p.1-3-LIP.pdf>
- Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- López O. A. M. (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lces/LCES_abro_20abr21.pdf
- López, O. A. M. (2023). Anexo Estadístico del 5º Informe de Gobierno 2022-2023. México: Presidencia de la República.
- López, P., J. (1978). Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. México: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf
- López, Z. R. (1996). El financiamiento a la educación superior, 1982-1994. México: ANUIES.
- Morales, C. J. (2019). Evaluación del gasto público de la educación en México. *Carta*

- Económica Regional*, (23): 121-157. <http://www.cartaeconomicaregional.cucea.udg.mx/index.php/CER/issue/view/700/CER%20-%20123>
- Muñoz, I. C. (1973). Evaluación del Desarrollo Educativo en México (1958-1970) y Factores que lo han Determinado. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 3(3): 11-46. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1973_3_02.pdf
- . (1980). Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976). *Revista de la Educación Superior*, 9(34). <http://publicaciones.anuies.mx/revista/34>
- Muñoz, I. C., y Rodríguez, P. G. (1977). Origen, distribución y eficiencia del gasto educativo en México. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(3): 1-54. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1971_1980/r_texto/t_1977_3_02.pdf
- Navarrete, I. M. de (1959). Educación y gasto público. *Revista Investigación Económica*. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/7/pr/pr4.pdf>
- Nieto, A. R. A. (2014). La educación superior en México desde mediados del Siglo xx. *Sociólogos Blog de Actualidad y Ciencias Sociales*. México. [https://sociologos.com/2014/08/26/la-educacion-superior-en-mexico-desde-mediados-del-siglo-xx/#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20generales%2C%20esta%20d%C3%A9cada,seg%C3%BAAn%20Rollin%20Kent%20\(1993\)](https://sociologos.com/2014/08/26/la-educacion-superior-en-mexico-desde-mediados-del-siglo-xx/#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20generales%2C%20esta%20d%C3%A9cada,seg%C3%BAAn%20Rollin%20Kent%20(1993))
- Olvera, A. (2013). “Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3): 73-97. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Peña, N. E. (2018). Anexo Estadístico del Sexto Informe de Gobierno. Datos abiertos. México: Presidencia de la República. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sexto-informe-de-gobierno>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)-unesco. (1998). Financiamiento de la educación en América Latina. PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/04/1998-Financiamiento-de-la-educacion-en-America-Latina.pdf>
- Quintero, H., J. L. (1982). *Los mecanismos del financiamiento de la educación: estudio comparativo*. México: Universidad de Monterrey, División de Ciencias de la Educación.
- Ramos, S. (1990). Veinte años de educación en México. *Obras completas II. Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la filosofía en México*. México: UNAM.
- Rodríguez A. C. E. (2023). “Universidades públicas advierten crisis financiera; gobiernos adeudan 4 mmdp”, en *Crónica*. Sección Nacional. México, 6 de noviembre, en <https://www.cronica.com.mx/nacional/universidades-publicas-advierten-crisis-financiera-gobiernos-adeudan-4-mmdp.html>
- Sánchez V. V. M. (2020). “Repensar el financiamiento de las universidades públicas estatales”, en *Revista Nexos*, julio, en <https://educacion.nexos.com.mx/repensar-el-financiamiento-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- Sancho, A. et al. (2001). ¿Hacia dónde va el gasto público en educación? *Logros y desafíos. Vol. III. Una mirada comparativa*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://repositorio.>

- cepal.org/server/api/core/bitstreams/1f55d0c2-55d3-4e22-a898-5f6a1c6b-7be7/content
- SEP. (2023). Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Ugalde, L. C. (2019a). Crisis financiera de las universidades públicas estatales. *El Financiero*, México. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/luis-carlos-ugalde/crisis-financiera-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- (Coord.) (2019b). *Planeación, programación y rendición de cuentas del presupuesto de las universidades públicas en México: razones, resultados y retos*. México: Universidad de Guadalajara. <https://integralia.com.mx/web/category/estudio/>
- Unesco. (2022). Financiamiento de la educación superior. Webinar 5. en <https://www.iesalc.unesco.org/2022/02/08/rumbo-a-la-cmes2022-webinar-5-financiamiento-de-la-educacion-superior/>
- Urquidi, V. L. (1978). Financiamiento de la educación en América Latina. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 8(1): 111-120. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-del-centro-de-estudios-educativos/2>
- Vera, S. (2022). En 40 años salario universitario en México cayó 70%, alertan especialistas. *Intolerancia*. México. <https://intoleranciadiario.com/articles/educacion/2022/06/20/997766-en-40-anos-salario-de-universitarios-en-mexico-cayo-70-alertan-especialistas.html>

Anexos

Cuadro 1. Matrícula por niveles educativos en México, 1895-2022

Años	Niveles educativos					Total
	Básica	Media superior		Educación superior	Capacitación para el trabajo	
		Total	Profesional técnico			
1895	-	-	-	-	-	491980
1900	696168	7469	-	9757	-	713394
1905	638400	4231	-	9327	-	651958
1925	1102239	12435	-	16218	-	1130892
1930	1334717	17392	-	23713	-	1375822
1935	1555918	25358	-	15261	-	1596537
1940	2024296	29693	20988	23106	-	2077095
1945	2686251	n.d.	n.d.	29330	-	2715581
1950	3181979	37329	30051	29829	-	3249137
1955	4154724	66938	105348	46605	-	4268267
1960	5807236	106200	106200	80643	-	5994079
1965	8040918	169951	169951	140848	-	8351717
1970	10750545	369299	33861	271275	147752	11538871
1975	13896558	797845	78382	543112	243074	15480589
1980	18771732	1388132	122391	935789	369274	21464927
1985	21685038	1961936	359130	1199120	407703	25253797
1990	21325832	2100520	378894	1252027	413587	25091966
1995	22480724	2438676	387987	1532846	463403	26915649
2000	23732700	2955783	361541	2047900	1051702	29788085
2005	25175300	3658754	357199	2446726	1227288	32508068
2010	25666451	4187528	376055	3322646	1488455	34665080
2015	25897636	5286867	68581	4244401	1872298	37301202
2020	24597234	5353499	52662	4983206	1336288	36270227
2022	24109222	5379859	52193	5192618	1664100	36345799

Fuente: INEGI. *Estadísticas históricas de México 2014*; INEGI. *Estadísticas de educación. Cuaderno núm. 1, 1994*; INEGI. Para identificar la matrícula de educación media superior y superior, en los años de 1940, 1950: Muñoz Izquierdo, Carlos. *Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976)*; el dato de matrícula de educación superior de 1960 de Ricardo Arturo Nieto Almaraz. *La educación superior en México desde mediados del Siglo xx*; de 2010 a 2022 de SEP. *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, en <https://www.planeacion.sep.gov.mx/principalescifras/>

Nota: de 1940 a 1970 la educación profesional técnica registra datos superiores al total de la educación media superior, debido a que incluye carreras técnicas que se impartían en las secundarias, prevocacionales, preparatorias y vocacionales.

Cuadro 2. Gasto nacional en educación en México, por nivel de gobierno y sector, 1950-2022 (millones de pesos)

Año	Gasto nacional	Público total	Federal			Estatal	Municipal	Privado
			Total	SEP	Otras secretarías			
1950	314.0	314.0	314.0	314.0				
1955	2220.4	2220.4	731.2	731.2		1489.2		
1958	2168.0	1796.6	1360.0			436.6	371.4	
1965	6449.3	5207.6	4200.9			1006.7	1241.8	
1970	9079.6	7566.2	6024.2			1542.0	1513.4	
1975	16292.3	13832.0	12215.8			1616.2	2460.3	
1980	219.1	204.1	166.3	140.0	26.3	34.8	3.0	15.0
1985	1954.1	1805.3	1515.7	1357.2	158.5	278.3	11.3	148.8
1990	29722.8	27321.7	22333.9	18369.8	3964.1	4888.2	99.6	2401.0
1995	90113.2	85858.4	77178.2	68836.9	8341.3	8486.6	193.5	4254.8
2000	459243.2	276438.6	223384.9	219380.0	4004.9	52595.0	458.7	182804.6
2005	671196.7	464030.1	363559.7	345603.6	17956.2	99562.4	908.0	207166.6
2010	955471.9	696119.1	541931.8	514032.3	27899.6	152797.6	1389.6	259352.9
2015	1308325.4	975105.2	779507.6	720701.9	58805.7	195111.3	486.3	333220.2
2020	1359664.3	1103859.2	868132.7	808438.5	59694.1	235534.6	192.0	255805.1
2021	1472128.8	1149436.1	911954.5	847683.1	64271.4	237288.2	193.4	322692.7
2022	1631492.3	1210263.4	964899.5	895382.9	69516.6	245164.1	199.9	421228.9
2023	1729791.9	1287807.6	1035005.0	959958.9	75046.1	252596.6	205.9	441984.3

Fuente: Para 1950 y 1955, Navarrete, Ifigenia M. de. "Educación y gasto público"; para 1958 a 1975, Muñoz Izquierdo, Carlos y Pedro Gerardo Rodríguez. "Origen, distribución y eficiencia del gasto educativo en México"; de 1980 a 2023: Anexos de los Informes Presidenciales de Felipe Calderón Hinojosa; Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador.

Nota: Los datos de 1950 y 1955 son millones de pesos; de 1958 a 1975 son millones de pesos a precios de 1960; de 1980 a 2023 son millones de nuevos pesos corrientes.

Cuadro 3. *Distribución del gasto federal en educación por nivel educativo en México, 1958-2023 (millones de pesos)*

Años	Gasto total	Educación básica		Educación Media Superior		Educación superior		Otros	
		Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1958	2168.0	1709.1	78.8	232.8	10.7	226.1	10.4	-	0.0
1976	17361.2	10763.9	62.0	3420.2	19.7	3177.1	18.3	-	0.0
1980	166.3	63.2	38.0	15.4	9.3	30.2	18.2	57.5	34.6
1990	19333.9	9266.9	47.9	2261.7	11.7	716.9	3.7	7088.4	36.7
2000	223384.9	144718.5	64.8	21474.5	9.6	40339.1	18.1	16852.8	7.5
2010	541931.8	314729.1	58.1	57670.9	10.6	113789.1	21.0	55742.7	10.3
2020	868132.6	501200.6	57.7	113989.8	13.1	196687.7	22.7	56254.5	6.5
2023	1035005.0	589264.0	56.9	140856.0	13.6	162744.0	15.7	142141.0	13.7

Fuente: De 1958 a 1976, Muñoz Izquierdo, Carlos y Pedro Gerardo Rodríguez. "Origen, distribución y eficiencia del gasto educativo en México"; de 1980 a 2023: Anexos de los Informes Presidenciales de Felipe Calderón Hinojosa; Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador.

Nota: Los datos de 1958 y 1976 son millones de pesos a precios de 1960; de 1980 a 2023 son millones de nuevos pesos corrientes.

V. El financiamiento de la Unidad 201 en sus formas de organización administrativa

CONCEPCIÓN SILVA CHÁVEZ*

JESÚS GARCÍA MESINAS**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.05>

Resumen

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional fue una demanda del magisterio al Gobierno Federal en turno. Esto permitió su creación en 1978, como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Este decreto justifica la creación de las Unidades en el país, misma que se llevó a cabo por la presión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la formación de los profesores en servicio. En este sentido, se describirán las fases de la organización administrativa y el funcionamiento de la Unidad 201 Oaxaca. La primera describe su funcionamiento con una estructura centralizada en lo académico, administrativo y financiero. En la segunda, se modifica su operatividad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992, transfiriendo los servicios educativos a los estados, donde se presenta una dualidad: por un lado, obedece a la Unidad de Ajusco en lo académico, y en lo administrativo y financiero corresponde al Estado, así como la contratación de personal académico. En la tercera, se describe la recentralización financiera, administrativa y académica actual de la Unidad 201, a partir del 2015, cuando en el estado de Oaxaca se da una reorganización de los servicios educativos y el Gobierno Federal centraliza los procesos de sueldos y salarios a

* Concepción Silva Chávez. Maestría en Sociología. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, México.

** Jesús García Mesinas. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, México.

través del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo. Lo anterior no ha permitido conocer el presupuesto asignado en las diferentes fases de organización administrativa.

En las últimas décadas, la educación superior en nuestro país ha sufrido cambios no sólo en su vida académica, esto se debe a las reformas que se han implementado. Este nivel educativo ha desempeñado un importante papel en el desarrollo de nuestro país, porque ha brindado aspectos relevantes para los individuos y para la sociedad. Esta tarea se ha vuelto cada vez más compleja de realizar por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), debido a los modelos de financiamiento por los que han transitado. En este sentido, el presupuesto se ha venido reduciendo, limitando las funciones que la universidad desarrolla. Asimismo, se ha elaborado un marco normativo que busca la reorganización y equilibrio de este nivel educativo en el financiamiento.

El propósito del capítulo consiste en describir y revisar las condiciones del financiamiento de la UPN, Unidad 201 Oaxaca, a través de las formas de la administración pública por las que ha transitado, desde su creación en 1979 hasta hoy en día. Aunado a ello, se pretende analizar cómo se ha dado este proceso administrativo, financiero y académico, así como su operatividad a nivel estatal para el desarrollo de los servicios educativos que brinda. En este sentido, se explica el financiamiento y funcionamiento de la Unidad 201 Oaxaca de la UPN, desde su creación adherida a la UPN Ajusco como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con una administración centralizada y dependiente de las funciones sustantivas de la Universidad. Esto se da con la intervención del Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), quienes toman la decisión de crear una institución de nivel superior para la formación y profesionalización de los docentes en servicio.

El siguiente proceso que se analiza es el financiamiento y funcionamiento de la Unidad 201 Oaxaca de la UPN, como un organismo transferido a partir de 1992, donde se da un proceso de descentralización educativa como política nacional, dando la responsabilidad a los gobiernos estatales de la administración de los diferentes niveles de educación pública a través de la creación de las secretarías e institutos de educación estatal, como fue el caso de Oaxaca, donde se crea el Instituto Estatal de Educación Pública de

Oaxaca (IEEPO), con la figura de organismo descentralizado del Gobierno estatal; como consecuencia se da una dualidad en su funcionamiento administrativo y financiero a nivel estatal y académicamente dependiente de la UPN Ajusco.

El tercer proceso que explica el contexto financiero actual, identificando una recentralización educativa de la unidad 201 Oaxaca, con una dualidad administrativa por parte del gobierno del estado a través del IEEPO, la dependencia académica por parte del Ajusco y una centralización financiera por parte de la SEP, con la creación del Fondo de Aportaciones a la Nómina Educativa (FONE), en lo que se refiere a los sueldos y salarios del personal docente y no docente. Lo anterior ha permitido revisar cómo se ha venido transformando el financiamiento y funcionamiento de la Unidad 201 Oaxaca. A través de sus formas de administración pública pasó de un órgano desconcentrado a un órgano transferido, donde el proceso de descentralización no se concluyó, y en la actualidad se encuentra en una recentralización financiera.

Después de la descripción y análisis de las formas de organización y financiamiento de la administración pública, en las que se ha desarrollado la Unidad 201 Oaxaca de la UPN, desde la revisión de los procesos de reorganización de esta institución de Educación Superior como un organismo descentralizado del Gobierno estatal, se aborda la propuesta actual que se tiene en el Poder Legislativo del cambio, el cual consiste en el cambio de un organismo desconcentrado, a uno descentralizado de carácter nacional, recuperando a las unidades estatales.

Palabras clave: *Financiamiento, educación superior, UPN, servicios educativos.*

Marco teórico

La Unidad 201 Oaxaca de la UPN como parte del órgano desconcentrado de la UPN Ajusco

Durante los años setenta se desarrolló un proceso de organización centralizada de los servicios educativos, donde la administración pública operó a

través de la (SEP) ofreciendo servicios educativos con la vigilancia y ejerciendo el control desde el centro del país.

Bajo este contexto nacional en que se desarrollaba la educación, donde el Gobierno Federal tenía la centralización de los servicios educativos a través de la SEP y con la creación de órganos desconcentrados de la administración pública federal, manteniendo un control de éstos, la centralización se caracterizó porque las decisiones públicas y administrativas son adoptadas y resueltas desde el centro, generalmente el Poder Ejecutivo, con plena supremacía en todo el sistema y en todo el territorio, desde donde se planea y desarrolla la función educativa a través de la SEP.

Las primeras instituciones de educación superior se habían creado en la Ciudad de México, y los estudiantes emigraban hacia el centro del país para lograr tener una formación profesional en varios campos del conocimiento. Se desarrolló un proceso de expansión educativa, y el magisterio demandó ser incorporado al proceso de formación, actualización y profesionalización.

En el sexenio de José López Portillo (1972-1978), se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como IES, el 29 de agosto de 1978 por Decreto Presidencial, con una figura jurídica de un Organismo Desconcentrado de la SEP como parte del Plan Nacional de Educación. Como antecedente fue la creación y funcionamiento de la Unidad de Servicios Educativos en la región sureste del país en 1974 y, por otro lado, la presión del SNTE, dando lugar a la creación de las UPN's en los estados, aunque en sus inicios fueron en casas rentadas o instituciones de educación básica prestadas y con una planta docente que provenía de normales o de otros niveles educativos. Se masificó la UPN, creando 64 unidades similares a la del centro, lo cual ha mantenido su vinculación hasta hoy en día, con una relación con el SNTE. La UPN, como universidad para la formación de profesionales de la educación, es una institución centralizadora creada en la Ciudad de México e integrada con las distintas unidades en los 31 estados de la República Mexicana con carácter nacional.

En la creación de la UPN intervino el Secretario de Educación, Lic. Fernando Solana Morales y el Lic. Moisés Jiménez Alarcón como Rector. Con dos visiones diferentes; la primera, planteada por la SEP con el proyecto oficial de excelencia académica de los servicios educativos; y la segunda,

propuesta por el SNTE que planteó la masificación de los servicios de formación y actualización del magisterio.

De acuerdo con Acosta (1983), un órgano desconcentrado “consiste en una forma de organización administrativa, en la cual se otorga al órgano desconcentrado determinadas facultades de decisión limitadas y un manejo autónomo de su presupuesto o de su patrimonio, sin dejar de existir el nexo de jerarquía” (p. 87).

La desconcentración fue una estrategia del grupo hegemónico para seguir manteniendo y fortalecer la centralización de las políticas educativas, y es un proceso de control del aparato administrativo como es la SEP. El ámbito institucional de la UPN surgió en un momento donde la administración pública se encontraba centralizada y se veía un sistema educativo jerárquico y lineal. Una forma de organización es la desconcentración con ciertas facultades a ciertos órganos públicos relacionadas con su funcionamiento; donde se le otorgan ciertas facultades en la toma de decisiones, pero sigue manteniendo una dependencia de un órgano central como lo ha sido hasta el momento la UPN.

Se iniciaba un proceso de desconcentración como antecedente de la descentralización donde se delegaban ciertas facultades y toma de decisión. Esto se concretiza con la demanda del SNTE para el mejoramiento socioeconómico y profesional del magisterio en el periodo presidencial del Lic. José López Portillo. Un año más tarde de la fundación de la Unidad Ajusco, se crean las diferentes unidades en el país con la misma misión de la UPN, sustentadas en el artículo 8° del Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional. En octubre de 1979 se organiza, de manera particular, la Unidad 201 Oaxaca, su primer director fue el Mtro. Ángel Avendaño Illescas, quien fue legitimado en su cargo por el Mtro. Moisés Jiménez Alarcón, rector de la UPN Ajusco. El domicilio donde inició actividades, de manera formal, la Unidad 201 fue en Morelos 1008, en el centro de la capital de la ciudad de Oaxaca.

Financiamiento de los servicios educativos

Desde el decreto de creación se plantea que el financiamiento de la UPN —para su funcionamiento— era a través de una partida presupuestal desde

la propia SEP. Los sueldos y salarios del personal docente y no docente eran a través de nóminas centrales enviadas a la Unidad 201, y la administraba la UPN Ajusco. Las prestaciones de los trabajadores eran similares a las que recibían los trabajadores de la Unidad Central. El depósito en efectivo de la nómina se realizaba en el Banco Mexicano SOMEX, y en la Unidad se elaboraban los cheques para el cobro y se asignaba una cantidad de \$27,000.00 para gastos de operación que eran comprados con notas y facturas que eran remitidas a la UPN Ajusco.

La unidad elaboraba un proyecto de presupuesto anual, a partir de las necesidades de las distintas áreas académicas y sometía a la consideración de la rectoría en turno. Donde se contemplaban publicaciones de apoyo a la docencia y la edición de revistas, con la finalidad de difundir tanto interna como externamente las actividades de la universidad. Había financiamiento (viáticos) para la asistencia y participación a reuniones nacionales de académicos, donde no se limitaban los gastos de traslado, hospedaje y alimentación.

En este sentido, el modelo de financiamiento público era federal, centralizado en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Había un presupuesto federal que cobijaba a las unidades UPN en los estados, era de libre disposición según sus planes y proyectos institucionales, no había ningún tipo de condicionamiento externo para su ejercicio. Las autoridades legitimaban los gastos a través de procesos administrativos por medio de partidas donde venían etiquetados los presupuestos.

Esta primera etapa fue considerada de prosperidad, debido a que el presupuesto que recibía la Unidad de Ajusco justificaba el desarrollo de directrices académicas y administrativas en la formación de profesionales de la educación que incluía a las unidades UPN de los estados. Este modelo de financiamiento prevaleció hasta los inicios de los años noventa, que se caracterizó por la capacidad de gestión de cada Unidad UPN y el carácter nacional como consigna institucional desde su creación de la UPN.

Planes y programas de estudios

La unidad empezó a operar con el Sistema de Educación a Distancia (SEAD 75), en el que su función fue atender los programas relacionados con la

incorporación de las licenciaturas de mejoramiento profesional y que por acuerdo de la SEP pasarían a formar parte de la UPN. En esta etapa, la unidad tuvo matrícula de profesores en servicio que procedían del SEAD 75. El primer programa educativo diseñado por las y los académicos de las diferentes Unidades UPN del país fue el SEAD 79 implementado ese mismo año, en modalidad a distancia, donde los docentes recibían un paquete de antologías y guías de estudio, y cuando ya consideraban que estaban preparados, presentaban los exámenes, los cuales se remitían a la UPN Ajusco para ser evaluados y legitimar procesos administrativos. Las asesorías las recibían de manera individual en las instalaciones de la Unidad 201, donde se tenían materiales de estudio y libros que se requerían para la consulta de contenidos que les ofrecían las antologías. Los exámenes eran diseñados en la UPN Ajusco y los distribuían a las Unidades UPN de los estados. El personal docente de la Unidad 201 fungió como aplicador de éstos, para ser devueltos posteriormente para su validación y acreditación por la Unidad Central; era una administración y supervisión centralizada.

Posteriormente, se llevaron a cabo reuniones nacionales donde se valoró el funcionamiento de este ambicioso plan de estudios, el cual ya no resultaba pertinente dando origen a las Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Formal (Plan 85) en modalidad semiescolarizada, donde el objeto era la práctica docente de las y los profesores en servicio.

En 1990 se ofertan las Licenciaturas en Educación Preescolar y Licenciatura en Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90), dirigidas a maestros en servicio para el medio indígena con un enfoque intercultural en modalidad semiescolarizada. Estos dos últimos planes de estudio tuvieron demanda para los maestros en servicio; se crearon las tres primeras subse-des en las regiones de nuestro Estado para brindar servicios a aquellos maestros que se encontraban laborando en medios rurales alejados.

Personal docente y no docente

La universidad empezó a funcionar con personal docente que se integró de otros niveles educativos (normales y secundarias), los cuales empezaron a buscar mejores condiciones en la Unidad 201, hasta lograr el primer

concurso de oposición en 1980 que les otorgó sus nombramiento base como docentes de la UPN Unidad 201 Oaxaca. De la misma manera, se integró personal no docente que trabajaba en normales y en otras instituciones públicas con formación básica para llevar a cabo los procesos administrativos y servicios educativos a los profesores matriculados en los diferentes programas educativos que ofrecía la Unidad 201 Oaxaca.

La Unidad 201 Oaxaca como organismo transferido al Gobierno de Oaxaca

Un segundo momento fue el desarrollo del proceso de descentralización educativa en 1992, planteado en los ochenta a través del proceso de globalización, donde se pretendía implementarlo como una política pública para otorgarle facultades y autonomía a los estados, para intervenir y dar respuesta a los problemas que se presentaban en los tres niveles educativos. En esta misma década se fue conformando un nuevo modelo de financiamiento de asignación del presupuesto, bajo los criterios de desempeño institucional, mejoramiento y aseguramiento de la calidad y evaluación y rendición de cuentas. Para ello, el subsidio ordinario para la operación de las unidades y el proceso administrativo fueron cada vez más rigurosos.

En los noventa, se sumaron las recomendaciones de los organismos internacionales (OIT-UNESCO, OCDE, MB, etc.) a los países de América Latina, proponiendo la descentralización para dar mayor autonomía en el poder de decisión a las instituciones educativas con el objetivo de mejorar el desempeño de éstas. Con ello, se diseñan programas nacionales como el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), cuyo propósito es orientar y facilitar las tareas de formulación de proyectos, por parte de las IES, para la asignación de recursos extraordinarios y con esto poder conducir a una mayor calidad educativa. De igual forma, se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como un programa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para promover el mejoramiento de la educación superior; los comités se ocupan de evaluar y acreditar la pertinencia de programas académicos a través de una evaluación diagnóstica, y poste-

riormente son los pares los que opinan sobre el programa evaluado. Algunos autores plantean el inicio de políticas neoliberales que buscan la calidad de los servicios educativos a través de procesos de evaluación que den resultados como la acreditación de procesos e instituciones y que se apeguen a los lineamientos nacionales e internacionales.

La política de descentralización educativa implementada y la creación de estos organismos y programas de gobierno vino a trastocar la vinculación del gobierno federal con las entidades federativas, con el proceso de descentralización de 1992. De acuerdo al Congreso de la Unión, Cámara de los Senadores (2010), los organismos descentralizados “son entidades paraestatales cuya responsabilidad es hacerse cargo de un área estratégica, un área prioritaria, proporcionar un servicio público o social” (s/p). Los organismos descentralizados están normados en el artículo 45 de la (Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, 2023), donde se establece que “son organismos descentralizados las entidades creadas por ley o decreto del Congreso de la Unión o por decreto del Ejecutivo Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cualquiera que sea la estructura legal que adopten” (p. 65). Entendiendo este proceso como la delegación del poder para tomar decisiones y responsabilidades para los niveles inferiores de gobierno o a los consejos escolares. La descentralización ha sido presentada como la respuesta a la ineficiencia administrativa (Street, 1982).

En este periodo se promovió un modelo educativo (1989-1994), el cual establecía que los servicios educativos serían más ágiles y que las respuestas a las diversas problemáticas tendrían mejores resultados. Se define la descentralización educativa como la descripción de un proceso que determinan cuatro aspectos específicos:

1. Aspecto administrativo, que esencialmente consistió en la transferencia de inmuebles administrativos, planteles educativos y recursos materiales, humanos y financieros.
2. Aspecto educativo se refiere tanto a la transmisión de planes y programas educativos y pedagógicos, programas de formación docente y sistemas de seguimiento y evaluación como al otorgamiento del material didáctico.

3. Aspecto político, entendido como la delimitación de las condiciones laborales del personal relacionado con el quehacer educativo y como la definición de los lineamientos jurídicos normativos, tomando en cuenta las líneas de relación entre la Federación, el Estado y el Municipio.
4. Aspecto social, que comprende así las necesidades reales regionales y la relación del Estado con éstas, como el compromiso de los maestros, los padres de familia y los mismos educandos.

En este sentido, transferir la administración, las funciones, los recursos financieros, los bienes e inmuebles a los estados, para que administren los servicios educativos de manera estatal, creándose con ellos las secretarías e institutos de educación pública en cada entidad, para el caso de Oaxaca, se crea el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), como organismo descentralizado del Gobierno estatal. Se buscaba la ampliación de la educación obligatoria; la introducción de sistemas de evaluación; el desarrollo de programas compensatorios; la formación inicial y continua de los docentes; y la vinculación entre los niveles de educación básica, media superior y superior. Se transfirió de un determinado órgano central ciertas atribuciones, funciones, facultades, actividades y recursos a favor de otro órgano o institución.

A partir de este proceso de organización educativa y con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) publicado el 19 de mayo de 1992 en el Diario Oficial.

Después de la firma del acuerdo, la federación da inicio al proceso de transferir la responsabilidad de administrar los servicios de educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), así como la Normal e instituciones formadoras de docentes, donde la federación mantuvo la responsabilidad financiera y otras atribuciones, como parte de la política educativa. Esta transferencia incluye a las Unidades UPN's consideradas como instituciones formadoras de docentes por dedicarse a la formación y profesionalización de los docentes en servicio de educación básica. De acuerdo a (Ornelas, citado en Merino, 1994): "En un lapso de tres días, los estados recibieron

100.000 edificios e inmuebles, 22 millones de bienes inmuebles en equipo y materiales, más de 500.000 plazas de maestros, 115.000 puestos administrativos, con todas sus prestaciones y derechos sindicales. “(p. 77)

El ANMEB, más que un proceso de descentralización, lo que operó fue una federalización donde las funciones sustantivas (financiamiento y los planes y programas educativos) continuaron reservadas al Gobierno Federal y se traspasaron estructuras administrativas que no terminaron de concretizarse. Desde el punto vista económico, un gobierno descentralizado busca mejorar la distribución de los recursos.

El 18 de mayo de 1992 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el “Convenio que, de conformidad con el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, celebran, por una parte, el Ejecutivo Federal y, por la otra, el Ejecutivo del estado libre y soberano de Oaxaca, con la comparecencia del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado”, firmado por el Secretario de Hacienda y Crédito Público, Pedro Aspe, el Gobernador de Oaxaca, Lic. Heladio Ramírez López, el Secretario de Desarrollo Urbano y Ecología, Luis Donald Colosio Murrieta, el Secretario de la SEP, Ernesto Zedillo Ponce de León y el Director General del ISSSTE, Emilio Lozoya Thalman. A la par de este convenio se llevó a cabo el proceso formal de transferencia de los servicios educativos con el Acta de Transferencia, donde de manera particular se transfirieron los bienes muebles e inmuebles, personal docente, no docente.

Financiamiento de los servicios educativos

Por lo anterior, la infraestructura (bienes e inmuebles) y el personal docente, no docente de base, y los recursos financieros con los que contaba la Unidad 201 pasaron al control del IEEPO. En el caso de los inmuebles, sólo se contaba con un edificio ubicado en la calle Manuel Álvarez Bravo 112, San Felipe del Agua, Oax. El financiamiento de la Unidad 201 también fue establecido con un presupuesto similar al que tenía contemplado antes de este proceso para el pago de la nómina y los gastos de operación, donde éste era transferido a las Secretaría de Hacienda del Estado, y éste hacía el IEEPO; se da una clara triangulación de recursos financieros hacia la Unidad,

pero no la cantidad que le era asignada desde la federación. Es aquí donde ya se observaba una disminución de los recursos financieros que la unidad tenía antes de este proceso.

Ahora bien, con relación a los sueldos y salarios de los trabajadores, éstos fueron homologados de acuerdo con los tabuladores y prestaciones del Estado, al tiempo que se perdieron prestaciones, como ayudas diversas, la beca al desempeño docente, los pagos de algunas prestaciones que no tenían un límite de gasto, entre otras. Los gastos de operación se daban de manera mensual y con facturas a comprobar, ciertos gastos con costos altos implicaban un proceso de licitación aprobado por el IEEPO. Los servicios de agua, luz y teléfono eran cubiertos por el propio Instituto Estatal.

En el contexto nacional, se establecieron programas (FOMES y los PIFI's) de subsidio extraordinario no regularizables, donde las UPN's de los estados podían acceder a los recursos de los programas extraordinarios por la vía concursable, de acuerdo con las reglas o lineamientos de operación fijados por la autoridad educativa federal a través de la UPN Ajusco.

Se crea una partida interna denominada "ingresos propios", que son los recursos económicos generados por los procesos administrativos de inscripciones, reinscripciones, los trámites escolares y titulación que sirven para las necesidades institucionales que no cubre la autoridad estatal.

Planes y programas de estudio

La unidad 201 siguió operando las LEPEPMI 90, el plan 85, que más tarde fue sustituido por la Licenciatura en Educación (LE 94), debido a la demanda de los servicios que ofrecía. La unidad se vio en la necesidad de crear las siguientes seis subse-des en las regiones del Estado, ante la presión sindical de la Sección XXII de la SNTE, para ofrecer servicios educativos a los maestros en servicio que laboraban en comunidades alejadas, no tenían edificios propios, se hacían acuerdos con los municipios, directores de escuelas primarias o secundarias y solamente tenían una oficina que rentaban para llevar a cabo las funciones administrativas. El costo era cubierto con las cuotas de los alumnos.

En 1997 se ofertó la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe dirigida a profesionales de la educación básica; fue un diseño propio de la Unidad 201, con el aval y el apoyo de la UPN Ajusco para su registro, y la autorización y financiamiento del IEEPO para su apertura. En el 2002 se oferta la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), dirigida a los bachilleres y personas interesadas en el campo educativo, con líneas profesionalizantes (Gestión educativa; Educación inicial; Educación inclusiva; Educación intercultural; Educación de las personas jóvenes y adultos, y Orientación educacional).

Mientras que en 2013, se oferta la Maestría en Educación Básica (MEB), una propuesta curricular se diseña por las unidades UPN's de la Ciudad de México, bajo un enfoque por competencias profesionales y dirigido a maestros en servicio, con la finalidad de aumentar la matrícula y responder a la política educativa de Enrique Peña Nieto; sin embargo, este programa en la actualidad ha tenido revisiones y se ha reestructurado.

Para 2014, se integra un equipo de trabajo, con personal docente de la UPN Ajusco, docentes de la Unidad 201 e investigadores del Conahcyt en el campo de las matemáticas denominado "Cátedras Conahcyt", quienes a través de un proyecto a 10 años avalado por el organismo plantearon la creación de dos programas de maestría en matemáticas, uno dirigido a educación básica y otro a educación media superior.

Personal docente

Para cubrir la demanda en la sede y subsedes de ingreso de la matrícula, se continúa con los contratos y se crea la figura de personal docente de horas frente a grupo, donde el pago era en efectivo al final de cada semestre y eran agrupados en una nómina exclusiva del IEEPO. Ante la demanda de matrícula, se gestionó ante la autoridad estatal la integración a la planta académica de la Unidad 201 egresados de la licenciatura (Plan 85), denominados "comisionados" para realizar las funciones exclusivas de docencia que provenían del nivel básico, específicamente de primaria; se incorporaron sin tener una capacitación, solamente los conocimientos que habían adquirido en la universidad y su experiencia como docente de nivel básico.

Los concursos de oposición de 1994, 1998 y 2002 vinieron a revitalizar a la institución porque se incorporaron normalistas y universitarios. Lo anterior, trajo visiones diferentes sobre la formación de los maestros, los primeros con un énfasis en lo técnico e instrumental y los segundos por poner énfasis en la generación de conocimientos. Estos permitieron la basificación del personal comisionado y algunos de contrato.

La Unidad 201 Oaxaca como organismo transferido al Gobierno estatal y recentralizada de la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE)

Durante la primera y segunda década del siglo XXI, se replantean políticas para una nueva reorganización del sistema educativo con la finalidad de transferir íntegramente a las entidades todos los tipos, niveles y modalidades educativos en un nuevo esquema de corresponsabilidad. De manera específica, el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se puede caracterizar por la continuidad de un modelo económico neoliberal, respondiendo a las recomendaciones de la OCDE.

Esto permitió la implementación de la Ley del Servicio Profesional Docente, la estandarización de la evaluación que se concretiza con el desplazamiento de docentes formados en las normales. De manera concreta, en el 2013, se desarrolla una reforma educativa que nuevamente trastoca la vida universitaria de la UPN y se encarga de la actualización en 2014 con la estrategia nacional de formación continua para los maestros de educación básica.

En ese mismo año se inicia un proceso administrativo de recentralización del financiamiento a través del presupuesto por parte de la reorganización del Fondo de Aportaciones a la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). El cual forma parte de los ocho fondos del Ramo General, 33 aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, el cual tiene como objetivo apoyar a los estados con recursos económicos complementarios, para ejercer las atribuciones que en materia de educación básica y normal se les asignan a los estados. Este organismo operó en 2015 con el propósito de apoyar a los estados con recursos financieros, para cubrir el pago de servicios educativos correspondiente al personal que ocupa las

plazas transferidas en los estados en el marco del ANMEB. De la misma manera se pretende apoyar a las entidades federativas con recursos económicos complementarios.

A lo anterior, se reorganizan los servicios educativos en el Estado, dando origen a la creación el nuevo IEEPO, como organismo descentralizado del Estado que absorbe nuevamente a la Unidad 201, por decreto estatal del gobierno del Lic. Gabino Cue Monteagudo en 2015.

De acuerdo al (FONE, 2021), la entidad durante el ejercicio 2020 cubrió la nómina de un total de 119 092 plazas con el FONE, donde la cantidad aprobada para el estado de Oaxaca fue de \$ 23 528 537 149.00, la entidad recibe únicamente recursos referentes a servicios personales y gastos de operación.

Financiamiento de los servicios educativos

El control de la nómina de los servicios educativos es administrado por el FONE como un órgano federal, donde el intermediario es el IEEPO para generar los sueldos y salarios, las plazas para contrato de personal docente son sujetas a las disposiciones del IEEPO; tienen que ser justificadas con una carga excesiva en la docencia y las demás funciones sustantivas de la Universidad no tienen prioridad. Bajo este panorama y el cierre de programas educativos, como la LE 94 y tentativamente las LEPEPMI 90, desaparece la figura del personal docente de horas frente a grupo, así como el cierre de la mayoría de las subsedes, operando sólo la subse de Tlaxiaco con personal de base y comisionado de normales.

Asimismo, se han aperturado programas de licenciatura y maestría con los mismos recursos humanos, y no hay apoyos extraordinarios. La operatividad de la Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia para profesionalizar a los maestros en servicio del nivel de educación indígena, acordada por el Gobierno Federal, Sección XXII y el Gobierno Estatal, ofreciendo una beca mensual de \$ 4 500.00 y el seguro facultativo a través del IMSS. Las plazas de personal de base que han quedado vacantes para contrato no son autorizadas por la autoridad estatal; en la actualidad hay 14 plazas en receso del techo financiero que le corresponde a la unidad 201.

Respecto de la situación de las comunidades estudiantiles, éstas dejan de participar en las Becas de Movilidad Santander promovidas por la UPN Ajusco, ya que dejan de considerar a la Unidad 201 en programa de beca federal “Benito Juárez”, y además no tienen los mismos apoyos estatales y federales que sustentan los estudiantes de las universidades públicas y la UPN Ajusco.

Los gastos de operación dejan de ser operados de manera regular, como se habían venido ejerciendo trastocando el convenio de transferencia. Las necesidades institucionales de infraestructura y recursos se tienen que gestionar con la autoridad estatal que en ocasiones no se cubre; sin embargo, se tienen que comprobar los gastos a la autoridad estatal. Asimismo, se ha limitado la investigación y difusión de la cultura imponiendo un presupuesto mensual de \$10 000.00 para el pago de viáticos, bajo el esquema de un tabulador estatal y con un proceso administrativo de burocracia excesiva.

Bajo este esquema, la Unidad 201 sigue funcionando como un organismo transferido a nivel estatal desarrollando los procesos administrativos establecidos por el IEEPO, con una dependencia académica de la UPN Ajusco y apegándose a la política federal de financiamiento de los sueldos y salarios de los trabajadores a través del FONE.

Reflexiones finales

La operatividad de la Unidad 201 Oaxaca no ha sido clara desde el Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se contempla vagamente en el artículo 8º, al crearse por presión sindical y magisterial, sin infraestructura, recursos materiales, personal docente y no docente de otras instituciones educativas. Al ser parte de un órgano desconcentrado, el financiamiento para la Unidad 201 Oaxaca —para el pago de la nómina, los gastos de operación y el pago de viáticos— fue asignado bajo las consideraciones de una autoridad central como lo es la UPN Ajusco. A pesar de ello, se tenía certeza financiera. Los procesos administrativos eran claros y ágiles, donde la documentación se tenía a tiempo y de forma expedita con el apoyo de la unidad central.

El proceso de transferencia que se llevó a cabo en 1992, a través del ANMEB para la descentralización de los servicios educativos a los estados, el cual como política educativa se operó; no se concretó como estaba estipulada en el Convenio, donde se homologaron los sueldos y salarios, así como los gastos de operación, y se dejaron de pagar prestaciones que se tenían. El proceso de transferencia sólo contempló los bienes muebles e inmuebles, personal docente y no docente y los procesos administrativos.

Con la transferencia de los servicios educativos que ofrece la Unidad 201 Oaxaca, se observa que para el financiamiento se da un proceso de triangulación: Federación-Hacienda y Crédito público del Estado y el IEEPO, donde no se tiene la información con respecto al monto específico que la federación asigna a la Unidad 201. Como organismo transferido no se tiene certeza jurídica y eso la hace vulnerable, apegándose a las políticas federales y a los lineamientos impuestos por la autoridad estatal. La capacidad de los presupuestos en los estados ha sido insuficiente, lo cual obliga a crear un modelo de financiamiento como un elemento importante para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad, poniendo énfasis en criterios de distribución equitativa que reduzcan progresivamente la inequidad entre los estados de la república; en este sentido, una de las prioridades es gestionar, ante los órganos de Gobierno estatal y federal, un mayor presupuesto para tener mejores resultados.

Lo anterior exige que la federación incremente la inversión en educación superior pública, para lograr la expansión con equidad y mejorar la calidad del sistema, así como para alcanzar las metas establecidas en la política educativa. Establecer el esquema de subsidio para la UPN y, de manera particular, la Unidad 201 de Oaxaca, donde se considere el costo por alumno, tomando en cuenta criterios de desempeño institucional. Fomentar, en la institución, la búsqueda de fuentes complementarias de financiamiento, en particular con aquellas instituciones que se puedan hacer vínculos.

La Unidad 201 de la UPN Oaxaca, para trascender en la vida académica a nivel local y nacional, debe de convertirse en un organismo público descentralizado, adherido a la UPN Ajusco para conservar el carácter nacional; la unidad planteada como propuesta en la Cámara de Diputados a nivel Federal para su revisión y aprobación de ser un organismo descentralizado, con autonomía y personalidad jurídica.

Bibliografía

- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2023). Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LOAPF.pdf>
- Campiña, M. (2021). *Semblanza histórica de la upn 1978-2018. Revisión crítica*. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presentefuturo.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/Proceso-General-para-la-Evaluacion-y-Acreditacion-de-Programas-Educativos-de-Educacion-Superior.pdf>
- Congreso de la Unión de México. (Cámara de Senadores). (2010). Gaceta del senado. "Naturaleza jurídica de los organismos descentralizados". Recuperado de: https://www.senado.gob.mx/65/gaceta_del_senado/documento/27585#:~:text=%2D%20Son%20organismos%20descentralizados%20las%20entidades,la%20estructura%20legal%20que%20adopten.
- Diario Oficial de la Federación* (1978). Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978#gsc.tab=0
- . (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- . (1992). Convenio que de conformidad con Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica celebran el Ejecutivo Federal y el Ejecutivo del Estado libre y soberano de Oaxaca, con la comparecencia del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. <https://normateca.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-federalizaci%C3%B3n-educativa/14-principales-instrumentos-jur%C3%ADdicos>
- Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE). (2021). Evaluación específica del desempeño: Informe final 2021. http://www.transparenciapresupuestaria.oaxaca.gob.mx/pdf/evaluacion/evaluaciones/informes/2021/evaluaciones_2021/Informe%20Final%20EED%20FONE_2021.pdf
- González, S. M. (1998). Proceso de descentralización educativa en México y en el estado de Querétaro. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (44), 237-242.
- Merino, G. (1994). Las transferencias de la educación federal en México: una evaluación de sus criterios de equidad y eficiencia. *Gestión y Política Pública*, 6(1): 77-122. https://gestionypoliticapublica.cide.edu/ojsaide/num_antteriores/Vol.VI_No.I_1ersem/MJG_Vol.6_No.I_1sem.pdf
- Kovacs, K. (1983). La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Colegio de México. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163873>

- Moreno, P. (2021). UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro. <https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-135-pasado-presente-futuro.pdf>
- Oszlak, O. (1980). *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Argentina: Estudios Cedes.
- Silva, C. y García, J. (2022). El proceso de descentralización educativa: el caso de la Unidad 201 Oaxaca de la UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/fasciculos?view=article&id=521&catid=47>
- Stree, S., Pacheco, C. y Orozco, G. (1982). *Prospectiva de una descentralización educativa: pautas para estrategias de organización. Reporte preliminar de investigación*. México: Fundación Javier Barros Sierra.
- Universidad Autónoma de México (UNAM). (s.f.). *Derecho Administrativo*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1920/7.pdf>.

VI. La crisis del financiamiento en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

SAÚL REYES SANABRIA*
DANAE ARACELI SOSA TORRES**
JORGE HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.06>

Resumen

Este capítulo tiene como propósito realizar un recuento de las principales vicisitudes que ha tenido la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), en materia de financiamiento en los últimos años. La idea es hacer un análisis de las principales dificultades financieras y establecer una narrativa de los asuntos críticos y los temas emergentes derivados de la crisis del financiamiento que acompañan a la institución educativa de mayor cobertura en educación superior en el estado de Oaxaca.

Palabras clave: *Crisis, cobertura, financiamiento, universidad, educación superior.*

Introducción

Este escrito se interesa en documentar lo que ha sido denominado “historia reciente”, pasado cercano, historia actual o historia contemporánea (Carretero y Borrelli, 2008, p. 203), pues, hacemos una revisión de acontecimientos

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6353-7988>

** Maestra en Educación. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9246-5632>

*** Maestro en Antropología. Profesor tiempo completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6021-7561>

que se consideran vigentes y de los cuales hacemos un análisis de un segmento cronológico del tiempo presente (Aróstegui, citando a Osandón, 2006, p. 326) pues de acuerdo con Osandón, el presente puede ser explicado históricamente. Por consiguiente, nos interesa hacer énfasis en la reconstrucción histórica de un pasado —y en la construcción de un relato— que no es lejano en el tiempo y que nos ayuda a entender el presente.

A partir de lo anterior, se hace una revisión reconstructiva de la crisis del financiamiento en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca a través de un conjunto de relatos y visiones que dan cuenta de un *recuerdo compartido* (Carretero, 2006, p. 27) respecto a los acontecimientos relacionados con el tema que nos ocupa. La idea es hacer un tratamiento de los temas conflictivos presentes en la máxima casa de estudios en el estado de Oaxaca y establecer una narrativa analítica de los cambios más recientes derivados de la crisis del financiamiento. Como apuntan Dussel y Pereyra (2006), diferentes relatos y narraciones constituyen “secuencias cronológicas” que pueden llevarnos a elaborar una visión crítica respecto al pasado reciente, al hacer su reconstrucción, y así establecer una versión crítica de los acontecimientos referidos.

A este tenor cabe decir que, la historia reciente se interesa por develar los eventos conflictivos o de “alto impacto social” que se encuentran presentes en diversas sociedades, pues la historia inmediata se concibe como un “espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad” (Carretero y Borrelli, 2008, p. 204). En particular, nos interesa abordar los temas conflictivos —o contenidos conflictivos— y los eventos traumáticos que caracterizaron a este periodo histórico particular.

Crónica de la crisis

Una nota periodística con fecha del 28 de noviembre de 2017 mencionaba que, “aunque algunos no lo crean, la UABJO podría declararse en quiebra: Experto”. En la misma nota, se argumenta que, “algunos creen que no pasará nada, pero existe el peligro de la [sic] Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) se declare en quiebra financiera” (UABJO, 28 de noviembre 2017, p. 1).

A su vez, durante el informe de actividades en 2017 de la Fundación UABJO, el rector de la UABJO, Eduardo Bautista señaló que, en su administración —rectoría comprendida entre los años 2016-2020— se implementaron políticas de austeridad que lograron un ahorro de 110 millones de pesos en el periodo inmediato anterior (UABJO, 16 enero de 2018, p. 2).

Sin embargo, para el año 2019, el déficit de la UABJO superaba los 115 millones 394 022 pesos requiriendo 655 millones 703 561 pesos para un saneamiento real de sus finanzas (Zavala, 22 de octubre 2019, p. 2). En ese año se solicitaba a la 64 Legislatura del Congreso del Estado que el presupuesto asignado a la UABJO se incrementara en un 45% para “tener un saneamiento real de sus finanzas” (Zavala, 22 de octubre 2019, p. 2). En una nota anterior, Zavala (18 de septiembre 2019) indicaba otras cifras (diferentes) respecto a la crisis del financiamiento en la UABJO.

Ante la inminente crisis de financiamiento e insolvencia económica, la UABJO se vio obligada a revisar su estructura financiera y administrativa y dio inicio al saneamiento financiero de la institución (UABJO, 16 enero de 2018, p. 2). El saneamiento financiero ha sido uno de los puntos críticos en los últimos años y atrajo para sí un número importante de retos que se han vislumbrado para esta institución de educación superior en los años recientes, tales como la necesidad de reestructurar la institución con cambios profundos, la mejora de los procesos administrativos, la gobernanza y cambiar la imagen de la UABJO ante la sociedad oaxaqueña.

Cabe señalar que, desde esos años, ya se criticaban las asignaciones presupuestarias en materia de educación superior de los gobiernos estatal y del federal, pues los presupuestos otorgados a la educación superior ya no eran prioritarios a nivel nacional. En el caso de la UABJO, el problema se complicaba por la existencia de sus seis sindicatos, pues se consideraba que los líderes políticos no veían “provechoso” el establecer “acuerdos con grupos fraccionados como los que hay en la UABJO” (UABJO, 28 de noviembre 2017, p. 1).

En el año 2019, otras universidades públicas del país tenían también dificultades financieras; a nivel nacional, el panorama no era muy alentador, pues —como se sabía—, en México la inversión en educación superior es-

taba decayendo en los últimos años. En comparación con 2015, el gasto educativo total acumulaba una pérdida de 11.4% en términos reales. Los recursos para educación en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2022 (PPEF 2022) eran inferiores en unos 113.000 millones de pesos (considerando la inflación) respecto a 2015 (Moreno y Cedillo, 2021, p. 5).

Diferentes medios digitales estatales y nacionales de aquellos años refieren la crisis financiera de la UABJO y de otras universidades del país, las cuales fueron documentadas como parte de su historia reciente. A finales del año 2019, nueve universidades contaban con problemas económicos graves, incluso para el pago de nómina de los trabajadores (administrativos y académicos) y el pago a jubilados (Grijalva y Briseño, 2021, pp. 2275 y 2276). Según otras fuentes, para rescatar a estas universidades se requerían “fondos extraordinarios por casi 3 500 millones de pesos para cubrir las nóminas de su personal en lo que resta del año” (Román, 27 octubre de 2020, p. 1).

En la UABJO se mantuvo por varios años el “riesgo de un colapso financiero” (Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 1). Según se sabe, en el año 2019, el sistema de pensiones y jubilaciones de la UABJO absorbía el 30% de su presupuesto, las cuales para ese año fueron de “mil 49 millones de pesos, pero con la suma de las prestaciones laborales, que no son reconocidas por la SEP, representa 40% de sus recursos” (Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 1).

Según Zavala, en el año 2016 la UABJO contaba con una reserva de “110.6 millones de pesos, generados por los subsidios federales y universitarios”, que ya no eran suficientes para “hacer frente a las obligaciones por concepto de pensiones” (Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 2). Para el año 2020, el número de jubilados se estimaba que alcanzaría incluso a la tercera parte de empleados activos, y cuatro años después podría alcanzar el 50% de los empleados activos (Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 2).

En 2019, la UABJO enfrentó un déficit superior a los 300 millones de pesos, el cual se atribuía al sistema de pensiones y jubilaciones. De esta manera: “Para el cierre de 2019, por ejemplo, la institución requiere de más de 130 millones de pesos para cubrir sus compromisos de pago de salarios y prestaciones” (Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 2). En palabras del entonces Rector Eduardo Bautista Martínez:

En nuestra casa de estudios, desafortunadamente, tenemos un esquema que consiste en la doble jubilación: paga el seguro social y paga la universidad, jubilaciones dinámicas, actualizaciones de salarios, al grado de que en estos momentos para trabajadores universitarios es mucho más conveniente ser jubilados que activos. [Zavala, 18 de septiembre 2019, p. 2]

La crisis financiera e insolvencia de las universidades públicas se encuentra documentada en los últimos años en México. La UABJO, en particular, atravesó y atraviesa aún por una de sus etapas más controvertidas de su historia inmediata. A esta situación deben agregarse los *temas críticos* —y emergentes— que revelan las dificultades enfrentadas por la institución en los últimos años y los *grandes temas* (Carretero, 2007, p. 176) vinculados con esta narrativa de su historia reciente: la rendición de cuentas, la transparencia, la gobernanza, el saneamiento financiero, la responsabilidad social, las auditorías, el saneamiento de la plantilla laboral, la adopción de temas centrales en el modelo educativo (tales como las agendas globales del cuidado del medio ambiente, entre otras).

Al tema de la insolvencia financiera cabe agregar las denuncias en medios electrónicos respecto a la “opacidad” financiera de la UABJO y los señalamientos respecto a “insuficiencias administrativas” y corrupción a través del *outsourcing* o contrataciones de servicios con empresas (Garduño, 2020, p. 2). A tal grado llegó la desconfianza respecto al manejo de los recursos financieros al interior de la universidad que para el año 2020 la UABJO había “atendido 36 auditorías y tiene dos más en curso” (Juárez, 2020, p. 1).

De acuerdo con un informe elaborado por la Cámara de Diputados Federal, la UABJO presentó hasta abril del año 2018 un déficit de 380 135 000 pesos (Redacción RIOaxaca, 19 noviembre de 2018). Asimismo, la crisis financiera que se presenta en 10 universidades públicas, incluida la UABJO, ascendía en ese año a 18 619 millones de pesos (Redacción RIOaxaca, 19 noviembre de 2018).

Otras fuentes señalan que, en el año 2020, el entonces Rector de la UABJO, Eduardo Bautista Martínez solicitó a la fracción parlamentaria del partido Morena, en el Congreso de Oaxaca, un aumento presupuestal del 42.70% para el ejercicio presupuestal 2021 (*Tiempo Digital*, 8 de octubre de 2020, p. 3).

La UABJO no solamente toca las puertas del Congreso para decir que requerimos mayor financiamiento, sino para rendir cuentas, así lo expresamos en anteriores ocasiones, la UABJO no está (sic) en la mejor disposición de decir necesitamos, sino exponer qué estamos haciendo con los recursos económicos que recibimos (*Tiempo Digital*, 8 de octubre de 2020, p. 4).

En el año 2020 se estimaba que once universidades se encontraban en crisis y había que “rescatarlas”. En este recuento se encontraban las universidades públicas de las entidades políticas de Morelos, Oaxaca, Zacatecas, Chiapas, Estado de México, Tabasco, Veracruz, Michoacán, Nayarit, Guerrero y Baja California (*Tiempo Digital*, 8 de octubre de 2020, p. 4). También, en año 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP) informó que gestionó una bolsa de 2 500 millones de pesos ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, para rescatar a las universidades que se encontraban en crisis financiera y presupuestaria (Zavala, 27 de agosto de 2019, p.2).

La crisis del financiamiento de las universidades públicas afectaría los pagos de nómina de los trabajadores y también el pago de pensiones de los trabajadores jubilados, no solo en la UABJO sino también en otras universidades, tales como la Universidad Autónoma de Guerrero y la Universidad Autónoma de Nayarit. En el año 2019 se anunció un recorte de hasta 32.5% en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2019 (Redacción RIOaxaca, 19 noviembre de 2018).

Cabe señalar que el financiamiento en las universidades públicas en México es notoriamente diferenciado y desigual. Baste decir que el promedio de financiamiento federal “entre las 35 universidades públicas estatales es de 68%” (Sánchez, 29 de julio de 2020, p. 3). Sin embargo, universidades como la Autónoma de San Luis Potosí, la Autónoma de Yucatán y la Autónoma Benito “Juárez” de Oaxaca, todas ellas reciben un financiamiento federal mayor al 89%, mientras sus gobiernos estatales hacen una aportación menor que otros estados del país (Sánchez, 29 de julio de 2020, p. 3).

De acuerdo con Víctor Manuel Sánchez (29 de julio de 2020, p. 3), el porcentaje de recursos federales que recibieron las universidades autónomas estatales durante el año 2020 fue el siguiente:

Tabla 1. *Financiamiento federal en universidades del país, 2020*

<i>UNIVERSIDAD</i>	<i>FINANCIAMIENTO FEDERAL (%)</i>
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	90%
Universidad Autónoma de Yucatán	90%
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	89%
Universidad Juárez del Estado de Durango	87%
Universidad Autónoma de Tlaxcala	86%
Universidad Autónoma de Baja California Sur	84%
Universidad Autónoma de Nayarit	84%
Universidad Autónoma de Querétaro	83%
Universidad Autónoma de Zacatecas	80%
Universidad de Colima	80%
Universidad Autónoma de Aguascalientes	74%
Universidad Autónoma de Nuevo León	74%
Universidad Autónoma de Guerrero	73%
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	71%
Universidad Autónoma de Chiapas	71%
Universidad Autónoma de Campeche	70%
Universidad Autónoma de Sinaloa	70%
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	68%
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo	68%
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	67%
Universidad de Guanajuato	67%
Universidad Autónoma del Carmen	65%
Universidad Autónoma de Tamaulipas	60%
Universidad Autónoma de Chihuahua	60%
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	59%
Instituto Tecnológico de Sonora	54%
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	53%
Universidad de Guadalajara	51%
Universidad Autónoma de Baja California	51%
Universidad de Quintana Roo	51%
Universidad Autónoma de Coahuila	50%
Universidad Autónoma de Occidente	50%
Universidad Autónoma del Estado de México	50%
Universidad de Sonora	50%
Universidad Veracruzana	46%

Fuente: Sánchez (2020, p. 3).

Como se observa, las tres universidades con mayor financiamiento federal en 2020 fueron la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (90%), la Universidad Autónoma de Yucatán (90%) y la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (89%). Según otras fuentes, en 2019, la UABJO

recibió un presupuesto de 1 082 938 553 pesos, de los cuales 89.45% correspondía a la aportación federal y el restante 10.54% correspondía a la aportación estatal (Zavala, 22 de octubre 2019, p. 3). Sin embargo, al parecer, el presupuesto recibido no alcanzaría para cubrir el pago de salarios a trabajadores académicos y administrativos (Zavala, 22 de octubre 2019, p. 3).

Desde años anteriores, la UABJO y dos universidades más contaban con una aportación del Gobierno Federal equivalente al 90% (Grijalva y Briseño, 2021, p. 2279). En cambio, la Universidad de Guadalajara contaba con una aportación estatal superior al 60% (Rodríguez-Gómez, 2014, en Grijalva y Briseño, 2021, p. 2279).

De acuerdo con Grijalva y Briseño (2021), para el año 2020, tanto el Instituto Politécnico Nacional, como la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México, obtuvieron un 36.4% de financiamiento federal, y la UNAM recibió un 30% de ese recurso proveniente de la federación (Muñoz y Rodríguez-Gómez, 2004, en Grijalva y Briseño, 2021, p. 2279).

Asimismo, en 2020, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla obtuvieron un 30% de la aportación federal. En ese año, el 40% se dividió entre las otras universidades, pero la Universidad Autónoma “Benito Juárez” recibió el 0.7% del presupuesto asignado (Muñoz y Rodríguez-Gómez, 2004, en Grijalva y Briseño, 2021, p. 2279).

Para el año 2021, la UABJO recibía 88.4% de aportación federal, mientras el financiamiento estatal correspondía a 11.6% (Moreno, 2022). Esta desigualdad en el financiamiento a las universidades públicas estatales fue señalada en aquellos años por el entonces Rector Eduardo Bautista Martínez quien señaló que las “instituciones de educación superior no requieren de medidas paliativas o asistenciales, sino una política de Estado con perspectiva integral que dé prioridad al fortalecimiento de las universidades [sic] públicas” (*La Jornada*, 9 de marzo de 2017, p. 1).

En 2020, el Rector Bautista Martínez recalcó la urgencia de regular el cumplimiento del 50% y 50% de aportaciones de los gobiernos federal

y estatal. Hay estados que “aportan el 60% mientras que otras sólo otorgan el 10%” (*Quadratín*, 15 de septiembre de 2020, p. 2). Por ello, se subrayaba la necesidad de un financiamiento diferenciado y compensatorio (*Quadratín*, 15 de septiembre de 2020, p. 1).

Como se sabe, la UABJO se considera la institución de mayor cobertura educativa en el estado de Oaxaca, pero cuenta con una baja inversión por alumno si se le compara con otras universidades públicas del país. En el ciclo escolar 2002-2003, se señalaba que el promedio de inversión por alumno en el país era del orden de los 35.48 miles de pesos y el de la UABJO no rebasaba los 12.66 miles de pesos (Hernández, 2005, en Grijalva y Briseño, 2021, p. 2279).

En el año 2013, la UABJO contaba con un subsidio de 717 367 000 pesos, pero el subsidio por alumno no rebasaba los 26 904 pesos (*Quadratín*, 9 de abril de 2013, p. 1), mientras en ese mismo año la Universidad de la Cañada percibía 140 100 pesos por alumno y la Universidad Tecnológica de la Mixteca 81 000 pesos por alumno (*Quadratín*, 9 de abril de 2013, p. 1). Durante el ciclo escolar 2011-2012, la UABJO atendió una población escolar de 22 060 alumnos, distribuidos 6 003 estudiantes en educación media superior y 18 057 estudiantes en educación superior (*Quadratín*, 9 de abril de 2013, p. 1).

En 2019 se solicitaba a la 64 Legislatura del Estado una ampliación presupuestal del 45 % para lograr una relación promedio por alumno de 58 342.52 pesos, lo cual permitiría mejorar la calidad de la educación (Zavala, 22 de octubre 2019, p. 2). Para el 2020 se señalaba que los profesores de asignatura de la UABJO no ganaban más de 50 pesos por hora-clase y la institución se encontraba con el presupuesto más bajo para sus 23 700 estudiantes, con un promedio anual de menos de 40 000 pesos por cada uno (*La Jornada*, 9 de marzo de 2017, pp. 1-2).

Otras fuentes indican que, para el año 2022, la UABJO recibía un subsidio ordinario federal por alumno del orden de los 40 004, mientras la media nacional correspondía a 41 226 pesos, muy por debajo de la Autónoma de Yucatán que en ese año recibía un subsidio federal de 78 333 por alumno, y la Autónoma de Baja California Sur recibía 62 992 pesos por estudiante (Moreno, 2022). La UABJO sigue siendo la institución de educación superior más importante en el estado de Oaxaca. En el año 2019, la UABJO atendía a

una población estudiantil del orden de 24 759 alumnos, distribuidos en bachillerato, licenciatura y posgrado (UABJO, 2020, en Grijalva y Briseño, 2021, p. 2282), con ello atendía al 30 % del estudiantado en la entidad (Grijalva y Briseño, 2021, p. 2282).

Los temas críticos

Como dicen Carretero y Borrelli, todo relato histórico se basa y se construye con base en memorias (2008, p. 204), las cuales hacen referencia a grandes temas (Carretero, 2007, p. 176) y temas conflictivos. Como hemos dicho, los cambios más relevantes en la historia reciente de la UABJO tienen relación directa con la situación de insolvencia económica y financiera ya referida. En esta etapa de la universidad, aparecieron temas que hoy son cruciales en la vida actual de la UABJO. En el recorrido que hemos realizado aparecieron una serie de términos que aportan una idea de la magnitud de la crisis: opacidad, saneamiento financiero, rendición de cuentas, gobernanza, crisis financiera, corrupción.

El rector Eduardo Bautista comentó en el foro virtual de parlamento abierto, *Construyendo la Nueva Legislación para la Educación Superior*, que organizó la Comisión de Educación del Senado de la República:

se debe cambiar la narrativa de las universidades corruptas que daña la gestión, por valoraciones objetivas de los avances en transparencia y rendición de cuentas” y llamó a no confundir los informes preliminares de auditorías con sentencias judiciales, porque esto “da trato de delincuentes y desinforma a la opinión pública”. [EBM, 2020, párrafo 9]

En este escenario incierto ya se hacía énfasis en la necesidad del cambio, la gestión de la calidad, la gobernanza, “la renovación de acuerdos al interior de la universidad...”, así como la necesidad de una “mayor vinculación y gestión de procesos de corresponsabilidad con el Gobierno del Estado y la Federación” (*Respalda la ANUIES el Plan de desarrollo de la UABJO*, 2018).

En esta memoria conflictiva y controversial, se indican como “retos para la UABJO durante los próximos años” (*Respalda la ANUIES el Plan de desa-*

rrollo de la UABJO, 2018): “Mejor gobernanza, cobertura de matrículas, calidad con competencias globales, responsabilidad social y vías de financiamiento” (*Respalda la ANUIES el Plan de desarrollo de la UABJO*, 2018). Incluso se hablaba de la necesidad de construir una “nueva cultura universitaria” (*Respalda la ANUIES el Plan de desarrollo de la UABJO*, 2018).

De hecho, desde años anteriores a la crisis, podemos observar la emergencia de un discurso renovador respecto a las tareas y funciones de la UABJO y también respecto a su papel frente a la sociedad oaxaqueña. El tema de la calidad formará parte de esta diatriba conflictiva (y traumática) de crisis financiera e insolvencia económica. Surge con mayor fuerza el tema de la *transformación* de la universidad como parte de esta narrativa crítica (*Quadratín*, 2017, p. 1).

Ya desde el año 2017 se hablaba de la necesidad de transformar a la universidad y se hacía énfasis en una nueva cultura universitaria, es decir, en la necesidad de un cambio sustancial de la UABJO:

Este documento (se refiere al nuevo modelo educativo) se enmarca *en la nueva cultura universitaria* del Programa Institucional de Desarrollo (PID) 2016-2020, como eje trascendental, fijado en la ética y confianza que permite la construcción de contextos favorables sobre un escenario de nuevos retos, en virtud de plantear soluciones concretas (énfasis añadido) (*Quadratín*, 2017, p. 2.)

El *Plan Institucional de Desarrollo UABJO 2022-2024* (versión actualizada al 9 de agosto de 2022), en su Visión 2030, hace mención a los principios de transparencia, rendición de cuentas y finanzas sanas (UABJO, 2022, p. 73). El nuevo *Modelo educativo UABJO para la transformación social* (UABJO, 15 de noviembre de 2019) incluía la gobernanza como elemento importante del nuevo modelo educativo, considerando una gestión eficiente y un gobierno eficaz a través del ejercicio transparente de los recursos económicos (UABJO, 2019, p. 80). En el mismo documento se hace alusión a la “transparencia y rendición de cuentas” (UABJO, 15 de noviembre de 2019, p. 80), que era urgente y necesario ante los señalamientos de corrupción que se atribuían a la institución (Garduño, 2020).

Durante la presentación de la propuesta de transformación universitaria visión y acción 2030 de la ANUIES, en la Biblioteca Fray Francisco de Burgoa,

el Rector Bautista señalaba que, “dentro de la nueva cultura universitaria, un tema importante son las políticas públicas, la responsabilidad social, los procesos de vinculación y la política de equidad de género en términos de igualdad” (*Respalda la ANUIES el Plan de desarrollo de la UABJO*, 2018, párr. 8).

Cabe señalar que el nuevo Modelo Educativo UABJO para la transformación social (UABJO, 15 de noviembre de 2019, p. 80) incluye en su diseño una visión incluyente de la diversidad, la perspectiva de género y una visión intercultural de la universidad (*Quadratín*, 29 de junio de 2021, p. 2). Durante los años álgidos de crisis financiera, apareció entonces un discurso renovador y ejes temáticos (temas críticos) que acompañan a esta narrativa de crisis e insolvencia económica.

Reflexiones finales

Tal y como se expone en páginas anteriores, el financiamiento de la educación superior en México ha tenido una disminución gradual desde el año 2015 hasta nuestros días. Para el año 2022 se pronosticaba que, de mantenerse la situación actual, el 10-15% de las instituciones de educación superior en el país están en riesgo de no soportar la crisis y deberán cerrar sus puertas (Moreno, 2022, diapositiva 12).

En la actualidad, el financiamiento federal a las universidades del país requiere de un “esquema de financiamiento más equitativo que redistribuye las cargas presupuestales” (Sánchez, 2020, p. 7). De acuerdo con Grijalva y Briseño (2021):

El financiamiento público resulta cada vez más insuficiente y desigual entre las Instituciones de Educación Superior. Es necesario que estos criterios y toma de decisiones estén basadas en un mayor conocimiento y sensibilidad para reconocer los contextos de desigualdad económica y tecnológica en que operan las universidades estatales. [p. 2276]

De acuerdo con Moreno (2022), durante el año 2022, el gasto anual público y privado por estudiante en México fue de los más bajos del mundo, de alrededor de 7 341 dólares, mientras que el promedio de la OCDE fue de

17 555 dólares. El gasto por estudiante en México es apenas superior a lo que destinan Colombia (4 602 dólares) y Grecia (4 192 dólares).

Moreno y Cedillo (2021) afirman que las universidades públicas estatales, como las universidades de Apoyo Solidario (UPEAS) y las universidades interculturales en México (UI), se encuentran en la actualidad frente a un franco proceso de reducción del financiamiento federal, pues la suma de sus déficits anuales para el 2022 acumulan una pérdida de alrededor de 27 000 millones de pesos para este grupo de universidades, lo que es más...

El presupuesto presentado (en el año 2023) representa una pérdida de aproximadamente 31 000 millones de pesos a 2022, ajustando por la inflación, para este sector. No se trata de una cifra menor. La pérdida acumulada equivale a más que todo el presupuesto para CONACYT (Ramo 38) y alrededor de cuatro veces los recursos para el Sistema Nacional de Investigadores. [Moreno y Cedillo, 2021, p. 8]

El análisis de las dificultades, que en materia de financiamiento ha tenido la UABJO en sus últimos años, nos ha permitido hacer una narrativa crítica de las dificultades que ha enfrentado la institución en los últimos años y los avatares a los que se ha enfrentado en este tramo histórico de su vida reciente. El realizar una *narrativa crítica y dolorosa* —a partir de diferentes relatos de la crisis del financiamiento— permite mostrar diferentes aristas (visiones y posiciones críticas), donde la gestión de la memoria marca nuevos constructos para pensar y valorar a la universidad.

Apenas en años recientes aparecieron términos que antes no se utilizaban con el mismo fervor, donde destaca la transformación de la universidad como agenda para los años venideros, que incluirá rubros como el saneamiento financiero, la rendición de cuentas, la transparencia y las auditorías como parte de la historia reciente de la UABJO, así como la defensa de la autonomía (UABJO, 2019, p. 80) y el buen gobierno (UABJO, 2022, p. 110), como ejes irrenunciables de la vida universitaria.

Por supuesto que la condición estructural de *crisis financiera* es el motivo de estas transformaciones y el motor de estos cambios, que han marcado el rumbo de la máxima de estudios en su historia reciente y en los años venideros. La *nueva cultura universitaria* como constructo social también

se generará en el nuevo imaginario institucional, de modo que el nuevo modelo educativo de la universidad incluirá las nuevas agendas del siglo XXI de la UNESCO, tales como la igualdad, la inclusión, la igualdad de género (*Quadratin*, 2017) y, por supuesto, la preocupación por el ambiente y la sostenibilidad.

Bibliografía

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2): 201-2015. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pDf>
- Carretero, M. (2006). Introducción. En Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-38). Buenos Aires.
- Dussel, I., y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- Garduño, R. (17 de octubre de 2020). Reciben en San Lázaro expediente sobre presunta corrupción en la uabjo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2020/10/17/politica/reciben-diputadosdocumentos-sobre-presuntacorrupcion-en-la-uabjo-3193>
- Grijalva, O. y Briseño, L. (2021). El financiamiento de las universidades públicas en contextos de desigualdad social. En Guarro, A., Moreira, M. y Marrero, J. y Sosa, J. J. (2021). *XI CIDU Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. La transformación digital de la universidad* (pp. 2274-2285). https://www.researchgate.net/publication/350993405_El_financiamiento_de_las_universidades_publicas_en_contextos_de_desigualdad_social
- Juárez, A. (11 de octubre de 2020), Atiende uabjo 36 auditorías; 2 más en proceso: rector. *Quadratin*: <https://oaxaca.quadratin.com.mx/atiende-uabjo-36-auditorias-2-mas-en-proceso-rector/>
- La Jornada* (9 de marzo de 2017). Demanda rector de la uabjo mayor financiamiento a educación superior. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/03/09/estados/033n3est>
- Moreno, C.I. (2022). Financiamiento de la educación superior en el contexto internacional. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion10/Moreno2022_PresentacionModeloDeFinanciamientoES.pdf
- Moreno, C.I. y Cedillo, D. (2021). Educación superior, ciencia y tecnología en el ppef 2022: avances, rezagos y perspectivas. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/>

- educacion-superior-ciencia-y-tecnologia-en-el-ppef-2022-avances-rezagos-perspectivas/
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (15 septiembre de 2020). Necesario un horizonte de mayor igualdad para universidades públicas: EBM <https://www.uabjo.mx/necesario-un-horizontede-mayor-igualdad-para-universidades-publicas-ebm>
- Osandón, L. (2006) "La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento". En Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González. Enseñanza de la historia y memoria colectiva (pp. 323-346). Paidós, Buenos Aires.
- Quadratin. (9 de abril de 2013). UABJO, la universidad estatal con el menor subsidio por alumno del país. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/uabjo-la-universidad-estatal-con-el-menor-subsidio-por-alumno-del-pais/>
- . (3 de mayo de 2017). Presenta uabjo su Modelo educativo. quadratin Oaxaca. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/presenta-uabjo-modelo-educativo/>
- . (15 de septiembre de 2020). Necesaria, igualdad para universidades públicas: rector uabjo. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/necesariaigualdad-para-universidades-publicas-rector-uabjo/>
- . (29 de junio de 2021). La uabjo participa en la construcción del Plan Estatal de Educación Superior. <https://oaxaca.quadratin.com.mx/la-uabjo-participa-en-la-construccion-del-plan-estatal-deeducacion-superior/>
- Redacción RIOaxaca*. (19 noviembre de 2018). Enfrenta uabjo déficit de \$380 millones. <https://www.rioaxaca.com/2018/11/19/enfrenta-uabjo-deficit-de-380-millones/>
- Román, J. A. (27 octubre de 2020). Solicitarán universidades en crisis a diputados recurso extraordinario. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2020/10/27/politica/solicitaran-universidades-en-crisis-a-diputados-recurso-extraordinario-3905>
- Sánchez, V. M. (29 de julio de 2020). Repensar el financiamiento de las universidades públicas estatales. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/repensar-el-financiamiento-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- Tiempo digital*. (8 de octubre de 2020). Se agudizaría crisis de la uabjo en 2024; rector solicita 42.70% de presupuesto. <https://tiempodigital.mx/se-agudizaria-crisis-de-la-uabjo-en-2024-rector-solicita-42-70-de-presupuesto/>
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). (28 de noviembre 2017). *Aunque algunos no lo crean, la UABJO podría declararse en quiebra: Experto*. <https://www.uabjo.mx/aunque-algunos-no-lo-crean-la-uabjo-podria-declararse-en-quiebra-experto>
- . (19 de febrero de 2018). Respalda la ANIES el Plan de desarrollo de la UABJO. <https://www.uabjo.mx/respalda-la-anies-el-plan-de-desarrollo-de-la-uabjo>
- . (16 enero de 2018). Obligada a revisar estructura financiera y administrativa ante desafíos: Rector. <https://www.uabjo.mx/uabjo-obligada-a-revisar-estructura-financiera-y-administrativa-ante-desafios-rector>
- . (15 de noviembre de 2019). Modelo Educativo uabjo para la transformación social. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). (15 septiembre de 2020). Necesario un horizonte de mayor igualdad para universidades públicas: EBM <https://www.uabjo.mx/necesario-un-horizontede-mayor-igualdad-para-universidades-publicas-ebm>
- . (2022). Plan Institucional de Desarrollo uabjo 2022-2024 (versión actualizada al 9 de agosto de 2022). Oaxaca: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.
- Zavala, J. C. (27 de agosto de 2019). uabjo enfrenta crisis financiera, y rechazados aumentan protestas. *El Universal Oaxaca*. <https://oaxaca.eluniversal.com.mx/estatal/27-08-2019/uabjo-enfrenta-crisis-financiera-y-rechazados-aumentan-protestas>
- . (18 de septiembre de 2019). La uabjo en riesgo de quiebra por jubilaciones. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/uabjo-en-riesgo-de-quiebra-por-doble-jubilacion/>
- . (22 de octubre de 2019). Por crisis, la Universidad Autónoma de Oaxaca busca incremento del 45% en presupuesto 2020). *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/por-crisis-universidad-autonoma-deoaxaca-busca-incremento-del-45-en-presupuesto-2020/>

Segunda parte

**LA UNIVERSIDAD PÚBLICA:
¿VEHÍCULO DE MOVILIDAD SOCIAL?**

VII. El desafío de la movilidad social: un tema persistente en la educación superior en México

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS*

MARTÍN SÁNCHEZ ISLAS**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.07>

Resumen

Ante el fenómeno de la globalización y el contexto global de la sociedad del conocimiento y la inminente llegada a fines de esta segunda década del siglo actual, comprender la complejidad de la movilidad social resulta esencial para los especialistas en política educativa internacional, ya que en muchos de los discursos de los gobernantes y principales dirigentes de las instituciones políticas, sociales y económicas se recalca el papel fundamental que juega la educación, principalmente la educación superior para resolver los desafíos que derivan de la desigualdad social y económica de los connacionales de un país. Presentar el estado del arte y de la cuestión, particularmente de México, es el objetivo principal del capítulo cuya reflexión —después de desarrollar el tema— lleva a comprender cómo advertir, por un lado, que la educación no es la panacea de todos los males que se identifican por parte de los políticos, cuando en sus discursos hablan de cómo van a resolverlos si no los acompañan de otros instrumentos y estrategias además de lo educativo y, por otro lado, el rol que debe guiar los modelos educativos y las acciones estratégicas de todas y cada una de las instituciones de educación superior.

* Doctora en Pedagogía. Profesora en el Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4162-5870>

** Maestro en Educación. Responsable del área de capacitación y actualización del profesorado en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8884-1108>

Palabras clave: *Movilidad social, educación superior, política educativa internacional, modelos educativos.*

Introducción

El factor más importante de producción de la economía moderna es el conocimiento, el cual se transmite a través de la escolarización. Gribble (2008) menciona que, en el contexto de la sociedad contemporánea y la economía basada en el conocimiento, los trabajadores del conocimiento altamente calificados son vitales para impulsar el crecimiento económico a través de su capacidad para generar ideas innovadoras que impulsan el progreso y el avance. En dicho sentido, la educación es un compromiso fundamental de la sociedad moderna en su búsqueda del progreso colectivo. Por consecuencia, la educación tiene, por un lado, una función formativa cuyo fin es alcanzar mayor nivel de bienestar social y crecimiento económico (Locatelli, 2018). La educación superior reduce la desigualdad; propicia la movilidad social; contribuye para conseguir mejor empleo; amplía las oportunidades para la juventud; permite alcanzar mayor democracia, y asegura alcanzar mejores indicadores de ciencia, tecnología e innovación (Barragán, Tarango y González, 2022). Por otro lado, la educación cumple su función política reforzando la creencia en un futuro igualitario y promisorio. (Bourdieu, 1987)

El telón de fondo del rol de la educación superior en la actualidad y por la cual, según Villa (2016), ha habido una redefinición de dichos espacios institucionales, para producir conocimiento y poder participar en mercados de mayor competitividad, tiene como base el fenómeno de la globalización económica y las tendencias que marcan los organismos internacionales en busca de impulsar el crecimiento de la matrícula, la calidad y el financiamiento con el propósito de evitar las asimetrías en el desarrollo de los sistemas de educación superior, ya que, si bien algunas universidades sí tienen la capacidad para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, otras que no sí responden a las necesidades del mercado local. La literatura sugiere que las posibilidades de movilidad social ascendente están vinculadas al efecto acumulativo de la adquisición de educación su-

perior para los estudiantes universitarios de primera generación y, en general, la educación universitaria en México ha sido uno de los símbolos más importantes de la movilidad social, un habilitador de oportunidades en el mercado laboral y con amplios beneficios de desarrollo humano (López-Murillo, 2023).

De ahí la importancia que tiene la educación superior en la definición de las condiciones para la movilidad social, ya que el nivel educativo de las personas ha adquirido relevancia especial en la sociedad actual por cómo las diferencias educativas entre la ciudadanía causan divisiones sociales notables (Easterbrook *et al.*, 2016).

El propósito de este capítulo es definir qué es movilidad social y cuál es el papel implícito de la educación superior; sus desafíos y obstáculos más notables. Por consiguiente, el desarrollo de este objetivo se presenta en dos partes teóricas: una es la presentación somera del estado del arte del tema de movilidad social y educación superior, y el dos es el estado de la cuestión en México. Se espera —para efectos de los dos temas que se abordan en el libro que cobija este capítulo— coadyuvar en la comprensión de un tema tan complejo como el de movilidad social y cómo puede la educación superior contribuir con el desafío del mismo parece aún más complicado desentrañar y resolver dicha problemática.

El estado del arte de la movilidad social en relación con la educación superior

Para Atria (2004), un postulado en el debate contemporáneo acerca de los rasgos de la modernidad es que la sociedad a través de sus prácticas e instituciones afirma el valor de la equidad social y tiende a ella, es decir, que la sociedad es equitativa cuando sí asegura la igualdad de oportunidades y promueve la supresión de barreras económicas y sociales.

Empero y de acuerdo con Villa (2016), existen dos mecanismos de desigualdad que impiden la movilidad social, tales como una asimetría entre regiones o países, vinculadas con los cambios de producción a partir de los procesos de la globalización, específicamente los orientados a la educación superior que impactan en su capacidad de respuesta ante los requisitos y

requerimientos del desarrollo basados en el conocimiento. Segundo, en las diferencias de clase que divide a las sociedades en grupos opuestos, traducidas, por una parte, la desigualdad en la distribución de recursos materiales y simbólicos a los que los individuos pueden acceder y, por la otra parte, la asimetría de posiciones entre los individuos pertenecientes a los distintos grupos sociales.

Por consiguiente, en estos tiempos modernos, un gran número de países no han alcanzado la igualdad de oportunidades entre los integrantes de la sociedad, tanto sus prácticas como sus instituciones no están alcanzado esa finalidad. En el caso de la institución educativa, ésta tiene también un componente polémico adicional —de acuerdo con Barragán, Tarango y González (2022)—, dentro del propio sistema educativo, la falta de capacidad para formar sujetos con pensamiento crítico, creativo y ético; el hecho de que no se están obteniendo los resultados esperados por la sociedad en materia de preparación de los estudiantes; la escasa preparación de los docentes e ineficientes procesos de enseñanza-aprendizaje en regiones como América Latina y el Caribe (Botero *et al.*, 2017; Caicedo y Calle, 2019).

Fuera del ámbito educativo, la exclusión educativa que advierte Tarabini *et al.*, (2018) se interpreta como consecuencia directa de las condiciones socioeconómicas y que implica no ser reconocido como un estudiante adecuado dentro de la institución educativa; el no estar representado o considerado; ser estigmatizado o ignorado; el sentirse alejado de las prácticas y el conocimiento educativo y del no contar con las condiciones para una experiencia educativa satisfactoria para su aprendizaje y su desarrollo humano.

Incluso, lo que resulta peor es que quienes obtengan una menor educación, debido a la escasez de recursos a causa de una baja posición social, sufran la sutil discriminación por parte de aquellos de quienes se esperaría mayor sensibilización por estar mejor educados; personas que son marcadas desde la infancia y contribuyen a acrecentar la desigualdad social (Kuppens *et al.*, 2018).

Entiéndase por *movilidad social*: el cambio que viven las personas pertenecientes a una situación dada, en relación con su posición de origen en la distribución económica (Vélez, Campos y Fonseca, 2012; Vélez *et al.*, 2015). La movilidad social mide la dimensión de riqueza más los ingresos,

educación y ocupación de las personas y sus familias. De acuerdo con Grunsky y Cumberworth (2010), tanto para los sociólogos como para los economistas, si bien existen tres razones para estudiar la movilidad social, la principal es el compromiso de larga data con la igualdad de oportunidades. Las otras dos razones son: saber si las clases sociales están bien formadas, y responderse si hay tanto flujo de ingresos como para cuestionar las representaciones instantáneas convencionales de la desigualdad.

En educación superior, la movilidad social al ser estudiada ayuda a comprender la ampliación de la matrícula, la distribución por estrato social y género; así como el proceso de segmentación institucional que acompaña ese crecimiento. Existiendo para Daude (2010) dos supuestos: uno indica que, a medida que el nivel de bienestar de un hijo dependa del nivel socioeconómico de su familia, hay una mayor reducción en la libertad efectiva en la sociedad; y el otro es que, mientras más importante sea la situación económica parental, menor movilidad intergeneracional se dará entre el padre o la madre y el hijo o la hija.

Grunsky y Cumberworth (2010) sostienen que los sociólogos suelen realizar análisis de la movilidad intergeneracional en términos de ocupaciones debido a que éstas están profundamente institucionalizadas en el mercado laboral, por lo que sirven como un indicador general de las oportunidades de la vida. Por ejemplo, indican ellos que en una comida suelen preguntar a alguien que apenas conocen: ¿A qué te dedicas? Y su respuesta se ubica en las habilidades y credenciales; la capacidad de generar ingresos; los contactos sociales y redes; el prestigio y valor social; la trayectoria profesional e incluso las prácticas de consumo y actividades lúdicas o de ocio. Las ocupaciones están llenas de información sobre las personas. Habiendo, por tanto, *tres formas de analizar la movilidad social* en el ámbito educativo: primero graduar la deseabilidad general de la posición de los padres en el mercado laboral, y la asociación origen-destino que indica hasta qué punto es probable que los hijos asuman ocupaciones y estilos de vida deseables, en virtud de su acceso a los recursos económicos para permitirse una educación de élite, capitalizar toda vez egresados oportunidades laborales; su acceso a redes sociales que les proporcionan dichas posibilidades de acceso y, su acceso a recursos culturales que les proporcionan las habilidades intelectuales y sociales para calificar y tener éxito en las mejores ocupaciones.

Segundo, y con la finalidad de estudiar la movilidad social, a través de agregarlas en grandes clases sociales y examinar los intercambios entre estas clases, Grunsky y Cumberworth (2010) sostienen que las ocupaciones se entienden como el árbitro fundamental de la posición, suponiendo que las grandes clases sociales transmiten una constelación de condiciones laborales en un contexto social que afecta el comportamiento, toma de decisiones y la capacidad de adaptación al contexto cultural. Supone que todos los hijos nacidos en la misma clase social que sus padres tienen oportunidades de movilidad, al menos, similares o mejores, la clase social a la que pertenezcan es quien controla sus oportunidades de vida. La tercera es el enfoque de micro clases que, si bien comparte con el análisis anterior la idea de que los mercados laborales se encuentran balcanizados en categorías discretas, supone que dicha balcanización adopta la forma de ocupaciones institucionalizadas en lugar de grandes ocupaciones. Supone que los distintos mundos ocupacionales en los que nacen los hijos de algunas familias tienen consecuencias para las aspiraciones que desarrollan, las habilidades que se valoran y a las que tienen acceso y las redes a las cuales recurrir.

Grunsky y Cumberworth (2010), finalmente, indican que, además de estos tres enfoques, existe uno para estudios de movilidad educativa basado en el origen y destino educativo. Villa (2016) ha realizado sus investigaciones educativas sobre la movilidad social a partir de tres tipos de movilidades, la de bienestar económica, la educacional y la de percepción o subjetiva. La primera se mide obviamente por el ingreso familiar (bajo, medio o alto) y hace referencia a la posición socioeconómica que ocupa la familia en la sociedad. La segunda se mide a partir de la educación de los padres y hace referencia al tipo de instituciones educativas a las que pueden acceder los hijos. La última está relacionada con la apreciación que los integrantes de la familia—incluyendo a los hijos— tienen de su propia posición; y existen tres tipos de suposiciones: la posición socioeconómica, la posición laboral y la posición de prestigio. Es justamente a través de esta última percepción donde más puede analizarse la presunción de la función política de la educación, en donde existe la creencia de un futuro igualitario y de movilidad ascendente.

Cabe distinguir entre la movilidad social vertical, donde puede notarse si es intergeneracional o intrageneracional, y la movilidad social horizontal. Vertical u horizontal es con respecto a la dirección de la movilidad so-

cial que resulta dentro del mismo estrato (horizontal) o entre los estratos (vertical). Si en esta última hay cambio de una generación a otra (intergeneracional) o si los cambios que atraviesan los integrantes de una misma generación a lo largo de su vida les afecta en su trayectoria laboral (intrageneracional). La facilidad con la que una persona sube en la escalera socioeconómica de un país puede ser ascendente o descendente, incluso puede haber inmovilidad social (Orozco *et al.*, 2019; Barragán, Tarango y González, 2022).

Este análisis sobre la movilidad social importa por motivos de justicia, eficiencia y cohesión social, pero además por los obstáculos que llegan a presentarse en la educación superior y son aquellos conocidos por la literatura en formas de posturas teóricas y relaciones académicas o laborales, educacionismo, racismo de la inteligencia, meritocracia y primera generación de estudiante universitario. El educacionismo parte de que, como la educación desempeña un papel social trascendental, incluso al grado del discurso político de considerarse como la panacea de los males de la sociedad, la acumulación de títulos universitarios es el máximo fin para subir al último escalón de la escalera socioeconómica (Robertson y Dale, 2017; Barragán, Tarango y González, 2022).

El racismo de la inteligencia parte del prejuicio hacia quien recibe menos educación, crea una división social simbólica y significativa, con base en la medición de la inteligencia, y por la cual la clase dominante justifica el orden social. La inteligencia se basa en el número de títulos universitarios siendo la realización académica una autopista de alta velocidad para algunos, pero para otros, llena de obstáculos generando incluso a nivel laboral una consecuencia no deseada, como lo es la inflación de titulaciones, donde en algunos trabajos solicitan mayor preparación académica de lo que la tarea precisa, pero es la forma de seleccionar entre los candidatos a un puesto laboral. Existen universidades donde se produce y reproduce ese racismo a partir del establecimiento de relaciones verticales entre las personas. Por ejemplo, dirigirse a un colega por su grado académico o incluso exigir al personal administrativo ser tratados bajo ese título (Bourdieu, 1987; Solís, 2018; Barragán, Tarango y González, 2022).

La *meritocracia* es, como su nombre lo indica, distinguida por los méritos personales que se adjudican a una persona por determinados puestos

de responsabilidad, generando una competencia donde la educación formal que tiene acumulada una persona se cree que es lo que cuenta, en lugar de la clase social, etnia o sexo. Supone una cultura del esfuerzo en la cual, a quien trabaja duro, se le garantiza el éxito tarde o temprano. La motivación, inteligencia, aptitud, autoeficacia académica, hábitos, estrategias o estilos de aprendizaje, así como los aspectos familiares, variables socioeconómicas, clima escolar y los factores psicológicos determinan el rendimiento académico garante de éxito o fracaso de la trayectoria académica del estudiante. Lo cual trae como consecuencia no deseada la inevitable división entre ganadores soberbios y perdedores humillados creando un abismo social y desigualdad de reconocimiento (Sandel, 2020; Vitale *et al.*, 2020; Barragán, Tarango y González, 2022).

Los desafíos de la movilidad social y el rol de las universidades mexicanas

Cabe mencionar que, en términos mundiales, con respecto a la distribución del ingreso, es la región latinoamericana —incluyendo al Caribe— donde se ubican los índices más bajos en comparación (Villa, 2016), indicando una concentración de la riqueza *versus* altos niveles de pobreza e índices de desempleo y subempleo. En el caso mexicano, ha habido una movilidad social absoluta ascendente, mejorando los indicadores de bienestar en el conjunto de la distribución económica, empero mantiene baja movilidad social relativamente, lo que demuestra —según Vélez (2013) y Villa—, el grado de estratificación de la sociedad mexicana con fuertes barreras sociales a la movilidad que deben sobrepasar los sectores más desfavorecidos.

De acuerdo con la UNESCO (2020), el acceso a la educación superior en el mundo aumentó de 2000 a 2018, pasó al doble de un 19% inicial. En América Latina y el Caribe fue de un 23% a un 52%, aunque con una concentración por parte de los hijos en familias de estratos sociales altos; en los estratos más bajos pasó de un 5% a un 10%; mientras que en los más ricos pasó de un 22% a un 77%. Ya Villa (2016) mencionó que, en América Latina y el Caribe, si bien estaban incrementando los recursos a la educación, era común observar que los hijos de recursos altos en la escala social termi-

naran sus estudios, a diferencia de aquellos hijos que provenían de hogares desfavorecidos, y si llegaban a concluir dichos estudios, lo hacían en instituciones educativas de dudosa calidad, de acuerdo a su permanencia a un estrato social determinado. En México sí han aumentado las tasas de escolarización, aunque no es el mismo en lo que corresponde la distribución social, pues depende del grado de riqueza y desarrollo académico de las instituciones educativas ofertantes. Tampoco la cobertura ha resultado equitativa entre los grupos sociales, solamente hay una reproducción de las condiciones estructurales en la educación superior por estratos sociales.

Aunado a lo anterior, el sistema de inequidad imperante se ha visto reforzada por dos tendencias, la participación de la educación privada orientada a hogares más acomodados, y segundo, la diferenciación entre las instituciones educativas; unas que fomentan la investigación y el posgrado, cuyas metas están dirigidas a contribuir con la sociedad del conocimiento, y las demás, muchas más, dedicadas únicamente a la función docente que satisfaga, en apariencia, las demandas educativas locales; y es que entre las instituciones educativas en el mercado mexicano hay una notable diferencia en la calidad educativa que no facilita el ingreso de sus egresados al mercado laboral (Daude, 2010; Villa, 2016).

En consecuencia, México tiene una sociedad segmentada; las diferencias de clase impactan de manera directa la inserción estudiantil a cierto tipo de instituciones de educación superior, lo cual conlleva una inclusión social desigual, dependiendo no sólo de los recursos económicos de la familia, sino de la escolaridad de los padres y el sexo del estudiante. Coincide el nivel de ingreso familiar del estudiante y el máximo grado escolar alcanzado por sus padres con el nivel académico de las universidades en las que estudian los hijos, demostrando que el sistema de educación, particularmente de educación superior, refuerza la permanencia en la posición social de origen, promoviendo la inmovilidad social; así como lo no deseable, el educacionismo y el racismo de la inteligencia de la que ya se mencionó arriba.

En México, como en el resto de los países latinoamericanos, son siete obstáculos los que se deben superar: (1) la diferenciación; (2) acceso y permanencia de la escolaridad desigual que causa el racismo por dicha división social; (3) el que una buena educación no sea suficiente para superar los

efectos del retraso económico familiar; (4) el que egresar de la educación superior no garantiza más el ascenso en la escalera socioeconómica, aún cuando sí importa en el mercado laboral dado el efecto de la meritocracia y nepotismo; (5) el discurso contradictorio y doble de la pobreza económica, donde los pobres que deben ser incluidos en el desarrollo resultan ser los más excluidos del mismo; (6) las instituciones de educación superior necesitan mayor esfuerzo para contrarrestar las desventajas que experimentan sus egresados con el relación al capital social y económico, y por último (7) la educación superior resulta inequívocamente la panacea si no se le acompaña con otro tipo de estrategias de desarrollo económico y político (Barragán, Tarango y González, 2022).

Hamui (2022) recuerda que por muchos años se pensó que contar con una licenciatura aseguraba en gran medida una mejor posición social. En la actualidad esta idea ha ido perdiendo peso, puesto que tanto la distribución del ingreso como el de la riqueza muestran un fuerte proceso de concentración, un crecimiento más desigual, por lo que ella analiza si es posible la movilidad social en el contexto mexicano, cómo se refleja en el caso de los universitarios. Señala que, en su revisión de la literatura, encontró que las condiciones que permiten la movilidad social son la situación económica de los países, así como el acceso a las oportunidades, puesto que el mecanismo que sostiene a las personas que se mueven son las oportunidades a las que tienen acceso.

A diferencia de otros autores, Hamui (2022) analiza la movilidad social a través de la postura teórica de Appadurai (2004) de la *aspiración*, definida como la capacidad cultural que los estudiantes vislumbran en grupo su futuro, ya que como colectividad representan imaginarios futuros sobre la vida. Entonces la cuestión es si los estudiantes de instituciones de educación superior en México aspiran a la movilidad social intergeneracional; hay a diferencia de las *expectativas*, proyecciones a futuro a largo plazo, inmersas en campos disciplinares, organizados curricularmente en las que se logran acciones socialmente definidas.

En su investigación, Hamui (2022) sostiene que en México, dado que los espacios universitarios son asimétricos, se divide a las instituciones de acuerdo con el grado de desarrollo académico: en consolidados y en vías de consolidación, tanto en el sostenimiento público como privado. Parte del

hecho que cada sistema educativo universitario propicia la construcción de estructura de oportunidades a las que acceden diferenciadamente los estudiantes. Por ende, en la aspiración de movilidad identifica cuatro variables: el deseo; la posición familiar; el logro educativo que se manifiesta en el último año del programa educativo, y la construcción y el aprovechamiento de las oportunidades que brindan las instituciones de educación superior y los apoyos sociales. Estas variables asocian cuatro razones a la percepción de movilidad: (a) ser universitario es un logro que conlleva una marca distintiva que se traduce en un mejor status social y económico que el de los padres, sobre todo, si son de primera generación en acceder a la educación superior; (b) el rol del universitario se acompaña con un sistema de aspiraciones entre los que destaca la obtención del trabajo deseado y su percepción de un cambio respecto a su propia familia; (c) la aspiración del universitario de que al encontrar el trabajo deseado vivirán bien aunque lo que implica no es tan preciso, pero al menos se esperan posiciones sociales equivalentes al prestigio de su formación disciplinar o siempre igual o mejor que la vida a la que están acostumbrados en el seno familiar y (d) la aspiración a ser independiente ante la posibilidad de una inserción laboral congruente con la formación y socialización adquirida (Hamui, 2022). Respecto a esta última aspiración Villa, Canales y Hamui (2017) dicen que el trabajo deseado es aquel que esperan, por el cual recibirán una remuneración económica que les permita vivir, disfrutar, continuar sus estudios de posgrado si así lo definen. También lleva implícita la movilidad social intergeneracional con el debido reconocimiento social.

Sin embargo, Krozer (2021) hace notar que esas aspiraciones chocan con la desigualdad social y económica y las percepciones de los ciudadanos de a pie por lo que surge una aspiración más, el esforzarse más para merecer el logro de sus metas educativas. Pero, en realidad, no todos los y las estudiantes viven y proyectan igualmente su porvenir o pueden aspirar a todas las aspiraciones para ser reconocidos socialmente por su esfuerzo. Un ejemplo, no todos optan por la movilidad estudiantil nacional o internacional para potenciar el ascenso en su posición; y mientras que algunos ingresan a instituciones de educación superior consolidadas, otros se conforman con ingresar a instituciones con menor calidad académicas o a aquellas que se adecuen a sus condiciones, sin saber que de entrada se les

ubica en un contexto de oportunidades desiguales y con proyecciones distintas.

Solís (2014) llama a eso *desigualdad horizontal* entre los distintos tipos de estudiantes, según sea la institución de educación superior. Saravi (2015) distingue, al respecto, entre escuela total y acotada para advertir también las diferencias en los procesos de socialización, la primera cuenta con las mejores condiciones para proveer al estudiante vivir una experiencia educativa acorde al desarrollo profesional y personal exitoso; por el contrario, en la segunda, los estudiantes suelen tener responsabilidades familiares o trabajar para poder estudiar. Ambas expresan mundos culturales distintos. Hamui (2022) menciona que, el acceso a una universidad consolidada significa la posibilidad de construirse oportunidades que se traducen en una mayor aspiración y cambiar el rumbo de la vida profesional, social y de prestigio, pues al interior de esos espacios educativos se sitúa un contexto cuyas oportunidades, beneficios y retos para los que acuden a ellas aún no perciben la desigualdad hasta que egresan y buscan trabajo, ya que son los mejor acomodados en la escala social quienes reciben mejores oportunidades debido a su posición familia.

Reflexiones finales

Amartya Sen (2010) sostiene que la desigualdad es multidimensional y debe medirse mediante las capacidades de lo que las personas pueden hacer o ser; para ella, las conexiones son causales en las diversas dimensiones (el reconocimiento económico, social, político y cultural) y entre más estrechas son dichas conexiones, más amplias son las desigualdades, aunque las dimensiones relevantes varían de una sociedad a otra. Tocante a las oportunidades, las sitúa entre dos puntos de vista, los objetivos alcanzados y la libertad para alcanzarlos, ambos se conjugan en la oportunidad para lograr lo que se aspira. Hamui (2022) menciona que las oportunidades son lo que el estudiante construye mediante lo que decide y de cómo actúa a partir de sus capitales y condiciones que pone en juego para lograr lo que desea y valora en la circunstancia estructural en la que se encuentre. Sin embargo, la movilidad social no siempre se concreta debido al escaso crecimiento

económico y a la alta desigualdad social en un país como México. Es cierto que las instituciones de educación superior en muchas ocasiones no reparan, al establecer sus modelos educativos o sus estrategias políticas, en el tema de trasfondo de la movilidad social, por lo que meramente reproducen el status quo establecido en la sociedad; están más preocupadas por temas como el del financiamiento y el alcanzar la calidad educativa para sostenerse económicamente, que en pensar en cómo y cuánto contribuyen a enfrentar los desafíos que la movilidad social ascendente y descendente les presenta.

Los y las estudiantes, como sus familias, traen consigo una serie de expectativas, de aspiraciones, de esfuerzos e incluso de competencia para acceder a mejores y más oportunidades dentro de la sociedad. La cultura del esfuerzo y la competencia está implícita para acceder y mantenerse hasta lograr egresar y conseguir insertarse en el mercado de las profesiones, laboralmente hablando. Mientras estudian el plan de estudios que siguen es el mismo; dependiendo del tipo de sistema educativo al que pertenecen será su experiencia y seguirán sosteniendo esas creencias hasta que egresan y empieza la carrera de encontrar un trabajo para vivir bien y mejorar su posición en la escalera social. Ahí llegarán verdaderamente a comprender cuál es su capacidad de agencia y de qué familia provienen; las oportunidades de conseguir una a una sus aspiraciones y vivir bien, aunque el bien tenga distintas definiciones dependiendo del estrato social en el que se ubique.

Los obstáculos más allá del educacionismo o la meritocracia, más que racismo es discriminación de la inteligencia a la que se verán más expuestos social y culturalmente hablando. Hoy por hoy, algunas vocaciones perciben económicamente más, aunque socialmente el haber alcanzado títulos académicos genere cierto aire de superioridad en el trato entre aquellos que son universitarios de los que no lograron serlo. La educación superior no es la panacea que resuelve todos los males que los políticos mencionan en sus discursos; coadyuva y tiene un rol protagónico, sin duda, pero debe ir acompañado de mejoras en la salud, en el mismo gobierno y la comprensión social del tema. De lo contrario no se va a resolver nada con mayor cobertura y acceso a la educación superior como ha sido la pretensión del actual Gobierno.

Algunas preguntas seguirán sin respuestas que realmente incidan en la resolución de dichos problemas y obstáculos; pero se concluye que el rol que tienen las instituciones de educación no debe ser minimizado; por el contrario, importa y mucho para hacerle un verdadero frente a la exclusión educativa y mejores oportunidades de inserción laboral, a la desigualdad económica, a la discriminación académica, en sí a la inmovilidad social horizontal, intergeneracional, ascendente.

Bibliografía

- Atria, R. (2004). *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*. CEPAL.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. *Culture and Public Action*, 59, 62-63.
- Barragán-Perea, E.; Tarango, J., y F. González-Quiñones. (2022). Obstáculos para la movilidad social de egresados de educación superior: La persistencia de las brechas en el acceso a las oportunidades. *Diálogos sobre Educación*, (25), 1-15.
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D., y A. Jiménez. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. *Poiésis*, 1(33), 85-103.
- Bourdieu, P. (1987). The Forms of Capital. En Richardson, J. (Ed.), *Handbook of Theory for the Sociology of Education*. Greenwood Publishing Group.
- . (2002). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Taurus
- . (2005) El racismo de la inteligencia. Archipiélago. *Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (66), 45-48.
- Caicedo, G., y Calle, R. (2019). La educación: Escasa preparación del docente, consecuencias y soluciones. Atlante. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/educacion-preparacion-docente.html>
- Robertson, S., y Dale, R. (2017). Comparing Policies in a Globalizing World: Methodological Reflections. *Educação & Realidade*, 42(3), 859-875.
- Daude, C. (2010). Educación, clases medias y movilidad social en América Latina. Centro de Desarrollo de la OCDE. *Pensamiento Iberoamericano*, (10), 29-48.
- Easterbrook, M.; Kuppens, T. y A. Manstead. (2016). The education effect: Higher educational qualifications are robustly associated with beneficial personal and socio-political outcomes. *Social Indicators Research*, (126), 1261-1298.
- Flores-Crespo, P. y Rodríguez-Arias, N. (2021). Educación superior tecnológica y movilidad social. Un estudio longitudinal basado en historias de vida. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 39-57.
- Gribble, C. (2008). Policy options for managing international student migration: The sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1): 25-39.

- Grunsky, D., y Cumberworth, E. (2010). A national protocol for measuring intergenerational mobility? The Stanford Center on Poverty and Inequality. Institute for Research in the Social Sciences (IRiSS). Stanford University.
- Hamui, S., M. (2017). El estudio y el trabajo entre alumnos de espacios universitarios asimétricos. En L. Villa, L.; A. Canales y M. Hamui S. (Eds.), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM-Conahcyt.
- Hamui, S. M. (2022). Mirando al futuro: ¿Aspiran los estudiantes universitarios de instituciones mexicanas públicas y privadas consolidadas a la movilidad social? *Sociológica México. Nueva Época*, año 37, (106), 79-122.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos*, 40(162), 178-196.
- López-Murillo, K. (2023). Diverse socio-economic backgrounds and international pathways: European mobility opportunities through a scholarship programme for Mexican doctoral students. *CIHE Perspectives. Innovative and Inclusive Internationalization*, (19), 48. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01005-z>
- Kuppens, T., Spears, R., Manstead, A., Spruyt, B., y Easterbrook, M. (2018). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology*, (76), 429-447.
- Orozco, M., Espinosa, R., Fonseca, C., y Grajales, R. (2019). Informe de movilidad social en México 2019: Hacia la igualdad regional de oportunidades. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/Informe-Movilidad-Social-en-M%C3%A9xico-2019.pdf>
- Mancini, F. (2019). *Movilidad social intrageneracional y desigualdades de género en México*. Documento de trabajo 8. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/08-Mancini-2019.pdf>
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Savitri, E., Rai, N., y A. Ratu. (2020). Preparing future skills and professional communication skills. *IPTEK: Journal of Proceedings Series*, (7), 15-17.
- Sen, Amartya. (2010). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles, (Coords), *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales en los jóvenes en México* (pp. 71-106). Colegio de México.
- Solís, P. (2018). *Barreras estructurales a la movilidad social intergeneracional en México: Un enfoque multidimensional*. CEPAL.
- Stuart, F. (2016). Horizontal inequalities. En SSC, IDS y Unesco (Eds.), *World Social Science Report. Challenging inequalities: Pathways to a just world* (pp. 51-54). Unesco.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: Including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851.
- Unesco-IESALC. (2020). *El acceso de los más desfavorecidos a la Educación Superior es un desafío para enfrentar en América Latina y el Caribe*. Unesco-IESALC.

- . (2021). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022. Los actores no estatales: ¿Quién elige? ¿Quién pierde? Unesco.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(226), 379-408.
- Vélez, G. R.; Campos, V., R., y Fonseca G. (2012). El concepto de movilidad social: Dimensiones, medidas y estudios en México. En R. Campos V, J. E. Huerta Wong y R. Vélez G. (Eds.), *Movilidad social en México: Constantes de la desigualdad*. Centro de Estudios Espinoza Yglesias.
- Vélez, R., y Monroy-Gómez-Franco, L. A. (2017). Movilidad social en México: Hallazgos y pendientes. *Revista de Economía Mexicana*, (2), 97-142.
- Villa Lever, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 66(68): 51-64. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2016.68.381>
- Villa Lever, L.; Canales S., A. y M. Hamui S. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM-Conahcyt.
- Vitale, A., Fernández, E., y Cabrera M. (2020). Economía de la educación: Un acercamiento al estudio de los rendimientos educativos. *Publicaciones e Investigación*, 14(1), 1-11.

VIII. La educación universitaria en los estudios sobre movilidad social de jóvenes indígenas

ELSA MARÍA BLANCAS MORENO*

LAURENTINO LUCAS CAMPO**

SAÚL VÁZQUEZ RODRÍGUEZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.08>

Resumen

Se presenta una revisión exploratoria de un conjunto de investigaciones realizadas, principalmente, en México sobre movilidad social de jóvenes indígenas, quienes han concluido o cursan estudios de nivel superior. Este ejercicio se hace a partir de teorizar aspectos conceptuales y metodológicos, clave de estudios sobre movilidad social, hechos desde la sociología europea y latinoamericana. Para el análisis de las investigaciones enunciadas, se emplea una matriz con interrogantes tales como: ¿Qué se intenta analizar en estas investigaciones? ¿Cuáles son las preguntas de indagación? ¿Cuál es la fuente de los datos empíricos? ¿Cómo se hace el análisis de la movilidad social? ¿Cuáles son los aportes de estos estudios en términos de identificar un patrón de movilidad social de jóvenes indígenas que cursaron o están realizando estudios terciarios? Los resultados permiten afirmar que las investigaciones sobre movilidad social de jóvenes indígenas con estudios terciarios se comenzaron a realizar hace apenas una década y que su estruc-

* Doctora en Ciencias de la Educación. Asesora Académica de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9892-4193>

** Doctor en Ciencias Sociales. Asesor Académico de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-2538>

*** Doctor en Educación. Asesor Académico de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-3554>

tura teórico conceptual presenta un desarrollo incipiente o, incluso, está desdibujada. En tanto que su estructura metodológica permite el desarrollo de diversos análisis estadísticos y descriptivos.

Se concluye con esta revisión exploratoria que aquellos jóvenes indígenas que cursaron estudios universitarios, o los cursan, enfrentan además del peso social de su origen: un entorno escolar precario, discriminación por origen étnico y rechazo en la estructura ocupacional; por tanto, no tienen asegurada una movilidad social ascendente a pesar de haber logrado altos niveles de escolaridad con relación a sus padres.

Palabras clave: *Educación universitaria, movilidad social, jóvenes indígenas, movilidad intergeneracional, movilidad intrageneracional.*

Introducción

Al abordar la temática de la educación universitaria en los estudios sobre movilidad social de jóvenes indígenas nos planteamos tres interrogantes: ¿Qué sabemos, en general, sobre la movilidad social?, ¿Qué sabemos, en particular, sobre el peso de los estudios terciarios en la movilidad social? y ¿Qué sabemos, en específico, sobre la movilidad social de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso? Estas preguntas sirven como ejes para la revisión documental, la reflexión analítica y dan estructura al texto que se presenta.

En el primer apartado se presentan aspectos clave de investigaciones sobre movilidad social realizadas en Europa, a fines de la década de 1970 y en América Latina en las dos primeras décadas del siglo XXI. Estos aspectos clave son cinco: (1) el concepto de clase social, (2) esquema de clases sociales como herramienta teórico-metodológica, (3) variables empleadas en los estudios inter e intrageneracionales de movilidad social con enfoque de clase, (4) consensos teóricos y metodológicos al emprender investigaciones en esta línea y (5) límites identificados en las investigaciones referidas.

En el segundo apartado se analiza el vínculo entre origen social, educación superior y movilidad social. En las investigaciones, los resultados no son contundentes y tampoco compartidos; lo que sí puede ubicarse con

claridad es un debate permanente acerca del peso de los estudios terciarios en la movilidad social.

Para dar respuesta al tercer cuestionamiento, en el último apartado, se aborda el tema de la movilidad social vinculada con los estudios universitarios de jóvenes indígenas. Se analizan cinco estudios de tipo cuantitativo y uno cualitativo. Para su exposición fueron divididos en investigaciones de movilidad social intergeneracional e intrageneracional. Con esta revisión exploratoria, y como reflexión final, se establece que aquellos jóvenes indígenas que cursaron estudios universitarios, o los cursan, enfrentan además del peso social de su origen: un entorno escolar precario, discriminación por origen étnico y rechazo en la estructura ocupacional; por tanto, no tienen asegurada una movilidad social ascendente a pesar de haber logrado altos niveles de escolaridad con relación a sus padres.

Investigaciones sobre movilidad social de clase: aspectos clave

Desde la aparición de la obra de Sorokin (1959) y en fechas recientes, el concepto de clase social ha sido una herramienta analítica ligada a los estudios de movilidad social, ya sea para argumentar su consideración o para dejar de usarlo. Por ejemplo, al emprender sus investigaciones sobre este tópico, Sorokin optó por emplear la tríada estatus económico, político y ocupacional, dejando de lado este concepto que representaba problemas analíticos y empíricos. En cambio, Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979 y 2010) lo usan en su propuesta teórico-metodológica para estudiar la movilidad social en tres sociedades europeas. Así mismo, Mancini lo incorpora a su trabajo de investigación para el caso de México conceptualizando de la siguiente forma:

Las clases sociales se entienden como posiciones que ocupan los trabajadores a partir de compartir situaciones de mercado de trabajo similares y esas posiciones se supone que están jerárquicamente ordenadas y estratificadas a partir, no solo de la ocupación, sino también de otras variables relacionadas con el mercado de trabajo, con la posesión o no de medios de producción. La es-

pecialización de las tareas que realizan los trabajadores, la capacidad y los grados de autonomía y de autoridad que tienen respecto a sus puestos de trabajo. Esto es importante por dos razones. Primero, porque el estudio de clases no es el estudio de ocupaciones, sino que es una agregación más amplia que tiene implicaciones tanto teóricas como metodológicas importantes para entender la cuestión de la movilidad y, por otro lado, es importante porque con estas definiciones de clase, trabajamos las retribuciones del mercado en términos de recursos, de ingresos [y] no forman parte de la composición de clase social y por eso trabajamos exclusivamente con este tipo de variable, dejando de lado la parte de los retornos [...] una especie de variable dependiente precisamente de estas clases sociales. [Mancini, 2019, 00:06:25]

Se debe subrayar que, actualmente el esquema de clases propuesto por Erikson, Goldthorpe y Portocarero (1979 y 2010) domina, con adaptaciones, para emprender estudios de movilidad social intergeneracional (MSI) y movilidad social intrageneracional (MSII) en Europa y América Latina (CEEY, 2023; Mancini, 2019; Solís y Boado, 2016 y Jorrat, 2014). En la tabla 1 se reproduce el esquema referido.

Tabla 1. *Versions of the class schema*

<i>Original ninefold</i>	<i>Sevenfold</i>	<i>Fivefold</i>	<i>Threefold</i>
(I) Higher-grade professionals, administrators and officials; manager en large industrial establishments; large proprietors.	I + II	I + II + III	I + II + III + IVa y b
(II) Lower grade professionals, administrators and officials, higher-grade technicians, manager in small business and industrial establishments, supervisors no-manual employees			
(III) Routine non-manual employees in administration and commerce; sales personnel, other rank-and-file service workers	III		
(IVa) Small proprietors; artisans, etc., with employees	IVa + IVb	IVa + IVb	
(IVb) Small proprietors, artisans, etc., without employees			
(IVc) Farmers and smallholders; self-employed fishermen	IVc	IVc + VIIb	IVc + VIIb
(V y VI) Lower-grade technicians; supervisors of manual workers; skilled manual workers	V + VI	V + VI	V + VI + VIIa
(VIIa) Semi- and unskilled manual workers (not in agriculture)	VIIa	VIIb	
(VIIb) Agricultural workers	VIIb		

Nota: Erikson, Goldthorpe y Portocarero (2010, p. 189).

Este esquema de clases y sus adecuaciones en siete, cinco o tres niveles, ha sido de utilidad para trabajar las tasas de movilidad relativa o absoluta. Lo que ha permitido conocer las probabilidades o porcentajes que determinadas personas o grupos pasen, por ejemplo, del nivel viib (clase de origen) al nivel iva o ii (clase de destino). O bien identificar que, en ciertas cohortes generacionales, los miembros de una clase (nivel i) por diversos mecanismos y factores se autoreproducen, y con ello evitan la movilidad social de las otras clases: agricultores y trabajadores manuales no calificados, sobre todo.

Un tercer aspecto es que en los estudios de movilidad social intergeneracional de clase se analizan dos variables:

- (i) la ubicación actual de la clase del encuestado —o el destino de clase— ...
- y (ii) el origen de la clase del demandado según el índice de ocupación y situación laboral de su padre ... de otro ‘cabeza de familia’ o tutor. [Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979, p. 418]

Se trata de medir con relación a la primera variable la influencia del nivel educativo, factores laborales del mercado de trabajo, el nivel socioeconómico y la ocupación de los ascendentes, entre otros elementos.

Para el caso de los estudios de movilidad intrageneracional de clase también se analizan dos variables: (a) “las posiciones sociales ocupadas durante el primer empleo y (b) las que ocupan los trabajadores a partir de su trabajo actual o a una determinada edad, según la información disponible.” (Mancini, 2019, p. 2).

En México, el CEEY ha realizado Encuestas de Movilidad Social (EMOVI) en los años 2006, 2011 y 2017. Asimismo, a partir del año 2016 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) creó un Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI), donde se brinda información estadística de la población de 25 a 64 años de edad. Dicho de otra manera, México cuenta con bases de datos para hacer los análisis estadísticos correspondientes a diversas medidas con relación a la movilidad social de clase.

Como penúltimo aspecto, Mancin (2019) señala cuatro supuestos básicos en torno a los cuales hay consenso teórico y metodológico entre los investigadores de la movilidad social:

- 1) Ésta se explica tanto por características individuales —afectivas y otras no necesariamente— como por características estructurales relacionadas con las condiciones de mercado laboral, con las barreras sobre todo organizativas, institucionales y productivas que impiden que determinados grupos sociales puedan acceder a puestos específicos.
- 2) La importancia de la educación y del origen social. Los estudios están tratando los efectos directos del origen social. [Y se cuestiona] por qué dos personas con el mismo nivel educativo tienen, sin embargo, posibilidades de movilidad [social] distintas, y eso es lo que se conoce como brechas de clase. Eso es una caja negra, hay que identificar todos los mecanismos para poder explicar esas desigualdades.
- 3) Cualquier análisis de movilidad de clase presupone un esquema conceptual y unas reglas de medición para poder establecer un esquema de clase. Actualmente, el esquema de clases más utilizado en sociología es el propuesto por Erickson, Goldthorpe y Portocarrero (1979 y 2010), porque pueden hacerse comparaciones con relación a otros contextos.
- 4) En la movilidad intrageneracional es fundamental considerar la edad porque la estratificación social va cambiando con el paso del tiempo. Existen dos conceptos clave, uno es el de madurez ocupacional y el otro es el ritmo de crecimiento de la movilidad. El primero se refiere al momento en que las personas ya no cambian de posición, de clase o de puesto de trabajo. Hay varios estudios que ahora analizan las trayectorias desde el primer empleo hasta los diez primeros años de experiencia en el mercado de trabajo porque dicen que a partir de esos diez años se puede lograr ese punto de madurez ocupacional; es un debate abierto. El ritmo de crecimiento de la movilidad explica cómo, a lo largo de la vida, las primeras posiciones de clase son menos estables y se cambia más de trabajo; al paso del tiempo, las trayectorias laborales obtienen un ritmo mucho más decreciente y la movilidad prácticamente es inexistente (CEEY, 2023, 00:24:09).

Vamos a cerrar este primer apartado señalando algunos límites de los estudios sobre movilidad social que sus mismos autores u otros han identificado. Solís y Boado (2016), como Mancini (2019), en sus estudios sobre movilidad intergeneracional y movilidad intrageneracional, respectivamente, enfatizan —con enfoque de clase— la necesidad de emprender este tipo de estudio para identificar qué diferencias hay desde una perspectiva de género; aunado a esto, hablan de reforzar las herramientas teóricas y metodológicas para precisar el peso de la condición de clase de origen y la obtención de credenciales académicas. Con respecto a reforzar las herramientas teóricas y metodológicas, Mancini expone:

[Hoy] comienza a surgir una perspectiva que se llama de las microclases, donde se puede avanzar a un nivel más detallado de ocupaciones y en vez de hablar de grandes clases [por ejemplo] en la clase de servicios, que es la clase más alta de todas que involucra directivos y profesionales donde se ha demostrado que el tipo de comportamiento que tienen los directivos no tiene nada que ver con el comportamiento que pueden tener ciertos profesionales, sobre todo, profesionales liberales que han quedado bastante precarizadas en los últimos años. También es un gran problema, sobre todo, para el caso de México, las clases de los trabajadores por cuenta propia donde se aglutina a muchísimos trabajadores que realmente tienen muy pocas cosas en común más que ser trabajadores por cuenta propia. [CEEY, 2023, 00:32:07]

En específico los estudios de movilidad intrageneracional de clase se pueden potenciar si nos preguntamos

¿Hasta dónde las condiciones de marginalidad con las que ingresa alguien en el mercado de trabajo es una característica transitoria o pasajera y hasta dónde es una condición fija? ¿Cómo toman decisiones los individuos a la hora de cambiar o de permanecer en un trabajo? ¿Cuántos cambios de trabajo hacen falta para poder acceder a una determinada clase? ¿Cuántas clases sociales experimentó una persona a lo largo de su vida? ¿Cómo se logra llegar a una determinada clase? ¿Cuáles son las clases que protegen más a sus miembros y cuáles los expulsan más? [y] ¿Cuáles son las clases que ofrecen pasajes de movilidad ascendente y cuáles no? [CEEY, 2023, 00:18:43]

Cabe mencionar que las investigaciones sobre movilidad social en Europa y países de América Latina han consolidado un enfoque de clase, y a partir de éste se estudian los cambios en las posiciones no sólo de trabajo de personas o grupos de éstas, sino también las modificaciones que sufren con relación al mercado laboral, los medios de producción y los comportamientos sociales que manifiestan. Estas investigaciones han sido de dos tipos: inter e intra generacional.

Movilidad social y su relación con los estudios terciarios

Al revisar investigaciones realizadas acerca de la relación que existe entre los estudios universitarios y la movilidad social, los resultados que encuentran los estudiosos del tema no son contundentes y tampoco compartidos; lo que sí puede ubicarse con claridad es un debate permanente acerca de los resultados obtenidos. Por ejemplo, algunas investigaciones muestran cómo en las sociedades más desiguales la relación entre el origen social y la educación es permanente a lo largo del tiempo (CEEY, 2023); en contraste se reconoce que, en las sociedades más flexibles, las posibilidades de movilidad social son más altas y no muestran una relación tan directa con el origen social; incluso, el peso de la educación en el primer empleo va siendo menos evidente, para dar paso a otros factores como eventos de oportunidad social, empujes de algunos sectores industriales, entre otros.

Según Mancini (CEEY, 2023), se puede observar que, en el primer empleo, la educación y el origen social pueden tener mucho peso, pero éste se va diluyendo conforme avanza la trayectoria laboral en donde se adquieren habilidades nuevas, conocimientos nuevos y experiencias de aprendizaje laboral. Sin embargo, los estudios universitarios siguen siendo un factor clave para el análisis del futuro educacional y laboral de los jóvenes tanto en la movilidad social ascendente como en la horizontal.

Para ilustrar el caso latinoamericano, la investigación realizada por Jorrat (2014) explora la relación entre los orígenes de clase de los padres y los destinos educacionales de hijas e hijos; a través de cuatro cohortes por año de nacimiento (1934-1955; 1956-1968; 1969-1979; 1980-1993), en Argentina. El tratamiento de los datos es cuantitativo y se basa en modelos

loglineales de independencia, asociación o fluidez constante y efectos uniformes contando —como herramienta fundamental para el estudio— la aplicación de diversos software de análisis de datos. A *grosso modo*, en el estudio realizado se identifica que los niveles educacionales se expandieron a lo largo de las distintas clases para las cohortes revisadas.

La investigación también expone que, para la clase cúspide (Erickson, Goldthorpe y Portocarero (1979 y 2010) identifican que, para el caso de las hijas, el crecimiento en los niveles educativos es marcado —sobre todo de la educación superior—, más que en los varones. Los autores lo relacionan con el aumento de la matrícula femenina en todos los niveles educativos a nivel mundial. Ahora, en relación a los aspectos metodológicos se establecieron tres hipótesis a saber, ¿Existe asociación estadística entre clase social de los padres y logros educacionales de los hijos? Si existe, ¿ha permanecido constante a lo largo de las cohortes de nacimiento? O tal asociación ¿se ha debilitado o fortalecido a lo largo de las cohortes? Para constatar se utilizaron tres modelos estadísticos, el de asociación nula o independencia condicional; el de asociación constante y el unidiff (efectos multiplicativos uniformes). Los resultados obtenidos son los siguientes:

- El modelo core sugiere que la asociación entre origen social y destino educacional exhibe una inercia más bien fuerte a través de las cohortes.
- El análisis Chi 2 explica que la asociación entre orígenes de clase y destinos educacionales se vuelve más fuerte (es mayor el nivel de desigualdad).
- La fuerza de la asociación entre orígenes de clase y destinos educacionales habría crecido para los varones alrededor del 11% en la segunda mitad del siglo xx.
- Los resultados estadísticos apoyan la hipótesis de fuerte desigualdad persistente en cuanto a las oportunidades educacionales, según los antecedentes sociales.
- Las pautas de los varones se repiten en las mujeres.
- La asociación entre orígenes de clase y destinos ocupacionales se debilitaría al moverse hacia la cohorte más reciente.

Jorrat (2014) concluye que se confirma que la desigualdad entre los orígenes de clase y los logros educacionales parece persistente en el tiempo, y observa que, en las cohortes revisadas, la fuerza de la asociación entre orígenes-destino crecería para los hombres y disminuiría para las mujeres. En los resultados identifica que la ocupación del padre sigue siendo fundamental en la movilidad o no de la clase social, lo cual sugiere fuertemente que la asociación entre origen y destino es marcada.

Por su parte, los análisis que se realizaron con el modelo Corel sugieren —según Jorrat (2014)— que las propensiones a la movilidad dependen de diversos rasgos de las posiciones de clase, no exclusivamente de las posiciones de clase de origen. Este resultado implica que el destino de los hijos o hijas no se reduce a diferencias jerárquicas, sino que es producto de una compleja red de relaciones sociales en la esfera laboral.

Los resultados obtenidos por Jorrat (2014) sugieren que la asociación entre origen-destino parece volverse más fuerte, según ascienden los niveles educativos; por ejemplo, el nivel superior es el que exhibe menos desigualdad. Para el caso de la asociación entre la clase social del padre y la de sus hijas mujeres, no se reconoce una diferencia por niveles de educación o puede parecer más fuerte e incluso más desigual cuando ascienden los niveles de estudio.

En resumen, los análisis estadísticos sugieren que la asociación entre orígenes y destino es marcada y continúa estable al paso del tiempo, sobre todo, para las cohortes de varones (Jorrat, 2014). Para el caso mexicano, por razón de las minorías étnicas que se encuentran en el país, resulta importante revisar qué estudios se han realizado al respecto de la movilidad social de los jóvenes indígenas y tratar de responder ¿Cuáles son los aportes de estos estudios en términos de identificar un patrón de movilidad social de jóvenes indígenas que cursaron o están realizando estudios terciarios?, a lo cual se dedica el siguiente apartado.

Movilidad social de jóvenes indígenas derivada de sus estudios universitarios

En respuesta a: ¿Qué sabemos, en específico, sobre la movilidad social de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso?

se revisaron seis investigaciones: cinco de tipo cuantitativo y una cualitativa. Cinco se refieren a experiencias en el contexto de México y una aborda el caso de jóvenes Mapuche en Chile.

Movilidad social intergeneracional de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso

Rojas, Aguad y Morrison (2019) establecen la relación entre diversidad étnico-racial en México y su influencia en la movilidad social, dividiendo su trabajo en dos partes. Primero presentan una descripción de los datos utilizados, así como una discusión de los principales retos para realizar una caracterización cuantitativa de las personas afrodescendientes o indígenas; también una caracterización del perfil demográfico y socioeconómico de los pueblos indígenas y afrodescendientes con base en datos de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015).

En la segunda parte Rojas, Aguad y Morrison (2019) realizan una exploración conceptual, estableciendo la relación entre raza, etnicidad y la movilidad social. Presentan literatura sobre la relación entre las características étnico-raciales y la condición socioeconómica, así como el concepto de movilidad social y la cuantificación de este fenómeno. Especial relevancia tiene el análisis respecto a la MSI, la cual se refiere a “cómo cambia la situación de una generación en relación con la de generaciones anteriores” (2019, p. 21). Para ello, se basan en dos categorías de movilidad, absoluta y relativa.

Luego del análisis cuantitativo del perfil de movilidad social en México, resaltan —Rojas, Aguad y Morrison—: (2019) (1) una correlación fuerte entre el percentil de los entrevistados y el de su hogar de origen; (2) que la autoidentificación como indígena y afrodescendiente se asocia con menores niveles de riqueza en promedio, independientemente del color de piel. Lo que permite observar que quienes se asumen como indígenas o afrodescendientes se caracterizan por tener una riqueza menor con relación a quienes no lo son; (3) en el caso de pueblos indígenas se observa mayor movilidad en la media, no así para personas afrodescendientes, lo que establece cierta relación entre la movilidad social, dada por los años de escolaridad, vinculada con el origen social indígena de las personas; (4) un tono de piel más

claro se asocia con un mayor nivel de riqueza y también con una menor movilidad intergeneracional en la media, lo que significa que los no indígenas se caracterizan por una mayor riqueza y años de educación frente a quienes sí lo son; (5) la introducción de un control por el color de piel tiene poco efecto en la magnitud o significancia estadística de las variables de autoidentificación. Además, Rojas, Aguad y Morrison (2019) reconocen la existencia de discriminación y rechazo en la estructura social que incide en la situación y movilidad social intergeneracional de la población de estudio.

En el estudio de Ramos (2021), se aborda el caso de jóvenes mayas o de origen maya para observar, desde una perspectiva cualitativa, la existencia de desigualdades, en relación con su capacidad de agencia y movilidad social en México. El perfil de los entrevistados incluyó a jóvenes de entre 18 y 30 años que se encontraban estudiando una licenciatura o graduados recientemente. La información empírica se recopiló entre 2018 y 2019 en universidades de la ciudad de Mérida, de Peto y Valladolid, Yucatán. Se realizaron 33 entrevistas en profundidad a 19 mujeres y 14 hombres, de contextos urbanos y rurales. Los resultados muestran cómo un restringido acceso a la estructura de oportunidades, en función del origen social, y un entorno escolar precario perpetúan la condición educativa desventajosa hasta el nivel universitario.

Quando el origen social desfavorable se conjuga con entornos escolares precarios se profundiza aún más el restringido acceso a la estructura de oportunidades. Las escuelas a las que asisten los jóvenes en áreas rurales o pauperizadas en las urbes sufren la falta de recursos materiales, la inexistencia de actividades extracurriculares, el sobrecupo en las aulas o la falta de preparación e interés de los maestros en enseñar o cultivar los hábitos escolares, en conjunto se convierten en el eje de partida para afianzar la cadena de las desventajas. [Ramos, 2021, p. 248]

Ramos (2021) constata que a la educación superior acceden mayormente jóvenes que se asumen como indígenas, pero que no hablan una lengua autóctona, junto con los que viven en contextos urbanos. Ello significa que el acceso a la educación superior de indígenas se produce entre quienes pierden sus repertorios culturales. Esto, en consecuencia, posibili-

ta cierta movilidad social. Así, quienes abandonan a través del tiempo, los rasgos de su pertenencia cultural a un pueblo indígena tienen mayor posibilidad de ingresar a realizar estudios universitarios. Lo que a su vez genera un proceso complejo, de abandono o apropiación de elementos culturales, lo cual puede ser visto como aculturación o abandono de la cultura indígena. O también puede significar la incorporación y enriquecimiento de nuevos referentes que fortalecen la identidad y cultura de los indígenas radicados en las ciudades.

Por su parte, la investigación de Pérez (2014) es de tipo cuantitativo. La fuente de donde se recuperan los datos es la EMOVI elaborada por el CEEY (2011). Para realizar el análisis de los datos, Pérez recurrió a la técnica *propensity score matching*, para crear grupos de individuos comparables que permitieran aislar el impacto de la condición étnica. Se vinculan los estudios universitarios con el fenómeno de la movilidad social, considerando el origen familiar indígena de las personas en quienes centra el interés. Se plantea que:

A pesar de los esfuerzos y logros educativos de un individuo, provenir de un hogar indígena reduce sus posibilidades de alcanzar un nivel educativo y ocupacional mayor en relación a sus padres y en comparación a individuos no indígenas. [Pérez, 2014, p. 7]

Los datos arrojan que “los distintos estudios revisados evidencian el efecto negativo de la condición étnica en el grado de movilidad social de grupos minoritarios” (Pérez, 2014, p. 38). Es decir, el hecho de que una persona tenga un origen étnico, o reconozca pertenecer a un pueblo indígena en México, marca fuertemente la tendencia a tener menores grados de escolaridad. Y, cuando se logra acceder a estudios universitarios, prevalece una tendencia donde “una persona indígena tiene mayores probabilidades de ubicarse en un nivel ocupacional por debajo del que ocuparía una persona no indígena” (p. 8). Lo que permite comprender que el origen étnico, es un fuerte marcador de la movilidad social y escolar.

La investigación de Czarnecki y Durán (2017) es cuantitativa y analiza la movilidad educativa intergeneracional (MEI) entre quienes tienen o tuvieron padres hablantes de lenguas indígenas. También la fuente de donde

recuperan datos es de la EMOVI, elaborada por el CEEY (2011, p. 411). El levantamiento se realizó “entre mujeres y hombres de 25 a 64 años de edad, de ámbitos urbanos (75% de la muestra) y no urbanos (25%). Se llevaron a cabo un total de 11 240 entrevistas” (p. 412), aunque en el estudio se utilizaron 10 536. Se precisa que:

En la muestra utilizada, el 25% habitan un medio rural y el 75% en urbano. Entre los entrevistados que tenían padres no-HLI, apenas el 2.4% habita en medio rural, mientras que entre los entrevistados con ambos padres HLI, esa cifra se eleva hasta el 30.7% (p. 413).

El estudio se basó en las nociones de movilidad social intra e intergeneracional, centrandó la atención en esta última. También se toma, como un concepto clave, la MEI para analizar algunos de los resultados, lo que permite a Czarnecki y Durán plantear que “la MEI que experimenta un individuo que nació en un hogar indígena es equiparable a la de un individuo cuyo padre era desempleado” (2017, p. 417).

Lo cual sitúa a quienes provienen de un hogar con miembros indígenas en una situación de desventaja. También se logra apreciar que: “las desigualdades se acentúan aún más cuando comparamos el logro educativo de los individuos que tienen (tuvieron) padres no-indígenas frente a quienes tienen (tuvieron) dos padres hablantes de lenguas indígenas” (Czarnecki y Durán, 2017, pp. 413-414). En ese sentido, estos resultados muestran el peso específico que tiene el origen social indígena, de quienes logran acceder a grados escolares en nivel superior, pero debido a dicho origen ven limitadas sus posibilidades de movilidad social, especialmente ascendente.

Por otra parte, el único trabajo recuperado que aborda el tema de movilidad social indígena, en Chile, es el de Tereucan, Briceño y Galván (2022), quienes elaboraron un estudio respecto a la movilidad social intergeneracional en estudiantes universitarios en Mapuche de la Araucanía. El estudio tiene como objetivo analizar la percepción de movilidad social intergeneracional de estudiantes universitarios mapuche, a partir de la construcción de una tipología de proyecciones futuras con relación a las variables de origen social y educacional de sus padres. El estudio fue cuantitativo no

experimental de corte transversal, en el cual se empleó una técnica de análisis multivariado, orientada a la formación de conglomerados dentro de una muestra según variables independientes.

El instrumento de recolección de datos es un cuestionario basado en: (a) La EMOVI México y (b) Survey Intergenerational Mobility and Preferences for Distribution (2022, p. 151). La muestra fue de 200 estudiantes, entre 18 y 28 años, 63.5% mujeres y 36.5% hombres: “Se utilizó el método de análisis de clúster bietápico, el cual es recomendado para variables categóricas” (2022, p. 151).

En términos conceptuales, el triángulo Origen-Educación-Destino (OED) en la literatura internacional sobre movilidad social “es una línea de investigación vinculante que explora, en términos comparativos, en distintos países las relaciones existentes entre el origen social de una persona, su educación y el destino ocupacional o social” (Tereucan, Briceño y Galván, 2022, p. 149). Esto permite establecer ciertas premisas asociadas respecto a la discusión de la meritocracia a partir de los resultados. Por su parte, para los perfiles de percepción de movilidad social en universitarios mapuche, se construyó como variable de referencia un Índice de Percepción Movilidad Social. Este consideró la diferencia entre el estrato socioeconómico, en el que actualmente se posicionan las y los estudiantes, y el percibido a futuro. “Posteriormente, se realizaron pruebas de contraste chi cuadrado de independencia (X^2), para analizar la asociación entre el Índice de percepción de movilidad social y las variables sociodemográficas” (Tereucan, Briceño y Galván, 2022, p. 152).

En los resultados, Tereucan, Briceño y Galván (2022) destacan que la asociación estadísticamente significativa entre el índice de percepción de movilidad social, la educación de los padres-madres y el estrato socioeconómico actual, donde la percepción de los estudiantes sondeados es una percepción positiva respecto a su nivel de estudios logrados hasta ese momento, con respecto al nivel de estudios de sus padres, revela cinco criterios: (1) movilidad estancada, (2) movilidad mínima en estudiantes de segunda generación universitaria, (3) movilidad mínima en estudiantes de primera generación universitaria, (4) movilidad moderada, (5) movilidad significativa, de los cuales, en la percepción de movilidad de los estudiantes mapuche con situación socioeconómica baja, es mayor con relación a la

situación actual de sus padres, lo que significa dos y tres escalones de la escala de éstas cinco posibles. Esta proyección de movilidad está delimitada por tres variables importantes: “(a) el origen socioeconómico bajo, (b) el origen eminentemente rural, y (c) ser primera generación de estudios superiores” (Tereucan, Briceño y Galván, 2022, p. 154).

Movilidad social intrageneracional de jóvenes indígenas con estudios universitarios concluidos o en curso

El único trabajo que aborda la movilidad social intrageneracional es el de Negrín, Pérez y Galindo (2022), que es de tipo cualitativo, en el cual indagan acerca de las representaciones de la movilidad social en mujeres universitarias indígenas en Tabasco, México. El trabajo dilucida cuál es la representación social de mujeres indígenas respecto a su movilidad social, una vez que han concluido sus estudios universitarios y se han logrado insertar al ámbito laboral o están realizando estudios de posgrado.

Una de las preguntas orientadoras del trabajo fue ¿la movilidad social de mujeres indígenas se percibe como benéfica en las representaciones sociales de dichas mujeres? Para responder al cuestionamiento, los autores llevaron a cabo el análisis narrativo respecto al diálogo sostenido con 10 mujeres indígenas que habían concluido sus estudios universitarios en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) o que estaban realizando un posgrado. Con base en dichas narrativas, los autores establecen algunos resultados. Éstos refieren a que los testimonios de las mujeres indígenas consultadas permiten inferir la percepción de una movilidad social, dada por haber logrado acceder a estudios universitarios, lo que les ha permitido mejorar su situación social y laboral.

Sin embargo, un aspecto endeble es el que se refiere al marco conceptual señalado en el trabajo, el cual es difuso; si bien se recuperan nociones como educación y género, no se logra notar con claridad cómo se vinculan con otros conceptos como el de movilidad social de mujeres indígenas.

Reflexiones finales

Una vez analizados los seis trabajos sobre movilidad social de jóvenes indígenas con estudios universitarios o en curso, las investigaciones sobre el vínculo origen social, estudios universitarios y movilidad social presentan algunos aspectos para el caso mexicano, se lograron analizar cinco trabajos que enfatizan el interés sobre la movilidad social y educativa de la población indígena con una década de antigüedad. En consecuencia, se puede decir que el interés investigativo en grupos sociales caracterizados por rasgos de desigualdad o exclusión, como los pueblos indígenas, es reciente y apenas comienzan a ser estudiados bajo una perspectiva sociológica de su MSI y MSII.

Los desarrollos teóricos, conceptuales y metodológicos de las cinco investigaciones aún son incipientes; enuncian conceptos como movilidad social, MSI, MSII, desigualdad social, educación superior, movilidad absoluta y movilidad relativa. Esto plantea a los estudiosos del tema, el enorme reto, de desarrollar enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos que permitan enmarcarlos dentro de una tradición teórica o escuela de pensamiento consistente como las descritas en el primer apartado de este texto.

En cinco de las investigaciones revisadas sobre movilidad social de jóvenes indígenas, las fuentes de información de donde se recuperaron los datos no fueron generadas por los autores de los estudios, sino que retomaron los datos elaborados y recabados por otras instancias. Esto, en cierta medida, es una limitante, ya que los resultados e interpretaciones se encuadran a lo que las instancias generadoras de los datos, sondearon originalmente.

A nivel internacional y nacional, existe una tendencia por adoptar el esquema de clase elaborado por Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1979 y 2010) para los estudios de MSI y MSII. En la revisión documental realizada para este trabajo se puede identificar que el modelo antes mencionado puede no ser suficiente para explicar todos los fenómenos de movilidad social que se identifican en las sociedades contemporáneas, sobre todo, en América Latina; por tanto, sería necesario establecer un esquema más específico que incluyera algunas microclases, lo cual resultaría también pertinente

para los estudios de movilidad social de jóvenes indígenas con estudios universitarios.

Por último, uno de los trabajos revisados concluye que, en las últimas décadas, los jóvenes pertenecientes a diversas clases sociales, tienen más oportunidades de estudiar; sin embargo, las ventajas relativas a los orígenes privilegiados (familias con más recursos) persisten a lo largo del tiempo de manera importante.

Bibliografía

- Centro de Estudios Espinosa Yglesias-ceedy. (12 de julio de 2023). *Análisis de clase y movilidad intergeneracional: tendencias recientes en los estudios sobre desigualdad social* [Video]. Seminario sobre Desigualdades, Movilidad social y Equidad. Sesión a cargo de la Dra. Fiorella Mancini. <https://www.youtube.com/watch?v=4Jp7WSLcJXA&t=72s>
- Czarnecki, L., y Durán Osorio, I. L. (2017). Pero el chicalote pronto se marchita. Movilidad social de los grupos hablantes de lenguas indígenas en México. En K. Valverde Viesca, E. Gutiérrez Márquez J. A. Flores López, C. Á. González Martínez, *Ciudadanía y calidad de vida: Debates, retos y experiencias en torno al desarrollo social en México y América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., y Portocarrero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden [Movilidad Intergeneracional de Clase en Tres Sociedades Europeas: Inglaterra, Francia y Suecia]. *The British Journal of Sociology*, 30(4): 415. <https://doi.org/10.2307/589632>.
- . (2010). Intergenerational Class Mobility and the convergence thesis: England, France and Sweden [Movilidad intergeneracional de clase y la convergencia de tesis: Inglaterra, Francia y Suecia]. *The British Journal of Sociology*, 61(1): 185-219. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01246.x>
- Jorrat, J. R. (2014). *De tal padre, ¿Tal hijo? Estudios sobre movilidad social y educacional en Argentina*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Mancini, F. (2019). *Movilidad social intrageneracional y desigualdades de género en México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Negrín Nieto, G., Pérez Vargas, A., y Galindo Quintanilla, T. L. (2022). *Representaciones de la movilidad social en mujeres universitarias indígenas en Tabasco* (Ponencia). Actas del VII Congreso de investigación, desarrollo e innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (pp. 294-298). México.
- Pérez Sandoval, M. (2014). *Movilidad social de la población indígena en México*. (Tesina). CIDE.
- Ramos Arcos, V. H. (2021). Jóvenes mayas o de origen maya hacia la universidad: des-

- igualdades, agencia y movilidad social. *Estudios de Cultura Maya*, 58, 237-270. <https://doi.org/10.19130/iifl.ecm.2021.58.23868>
- Rojas Lomelín, M. A., Aguad Revilla, J. y Morrison J. A. (2019). Diversidad étnico-racial en México y su influencia en la movilidad social. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Solís, P., y Boado, M. (2016). *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. El Colegio de México-Centro de Estudios Esponosa Yglesia. https://www.researchgate.net/profile/Patricio-Solis/publication/303752443_Y_sin_embargo_se_mueve_Estratificacion_social_y_movilidad_intergeneracional_de_clase_en_America_Latina/links/59ee74a6aca272029ddf70c1/Y-sin-embargo-se-mueve-Estratificacion-social-y-movilidad-intergeneracional-de-clase-en-America-Latina.pdf
- Sorokin, P. (1959). Social And Cultural Mobility [Movilidad social y cultural]. *The Free Press of Glencoe*. https://ia804704.us.archive.org/13/items/in.ernet.dli.2015.275737/2015.275737.Social-And_text.pdf
- Tereucan Angulo, J. C., Briceño Olivera, C., y Galván Cabello M. (2022). Movilidad social intergeneracional en estudiantes universitarios Mapuche de la Araucanía. *Diálogo Andino*, (67), 148-157.

IX. La influencia de la bioética en la movilidad social y educativa

MARCELA VEYTIA LÓPEZ*

OCTAVIO MÁRQUEZ MENDOZA**

ROSALINDA GUADARRAMA GUADARRAMA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.212.09>

Resumen

La bioética, la movilidad social y la movilidad educativa son conceptos que desempeñan un papel crucial en la configuración de la sociedad moderna. La bioética aborda cuestiones éticas relacionadas con la vida y la salud. Por lo tanto, aspectos como la movilidad social y la movilidad educativa son conceptos cruciales en el estudio de la sociedad contemporánea. La primera se refiere a la transición o cambio de un individuo o grupo de individuos de una posición a otra de diferente rango o posición en la jerarquía social, económica o cultural, mientras que la segunda se centra en el papel de la educación en este proceso. Ambos conceptos están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente, ya que la educación relacionada con el ingreso económico desempeña un papel fundamental en la promoción de la movilidad social.

Palabras clave: *Bioética, movilidad social, movilidad educativa, ingreso, educación.*

* Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora investigadora del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-6504>

** Doctora en Humanidades. Profesor investigador del Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2404-1889>

*** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora e Investigadora del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7034-2677>

Movilidad social: definición y tipos

La movilidad social se refiere al movimiento de individuos o grupos de un estrato social a otro (Blejer, 1977). Este movimiento puede ser ascendente cuando una persona o grupo mejora su posición social, o descendente cuando la posición social se deteriora (Campos- Vázquez *et al.*, 2015), ante lo cual toman parte una serie de condiciones personales; sobre todo, el nivel de ingresos, el nivel educativo o la profesión. (Fernández-Guzmán, 2019).

Por su parte, Vélez-Grajales, Campos-Vázquez y Fonseca (2015) mencionan que la movilidad social alude a los cambios experimentados por los miembros de una sociedad en su posición en la distribución socio-económica. Una condición necesaria para lograr una sociedad móvil es garantizar la igualdad en las condiciones de competencia. Para ello, sin embargo, es menester proporcionar a los miembros de una sociedad de herramientas y condiciones básicas como la educación y la salud, y por el otro, garantizar las condiciones de igualdad de competencia en el mercado laboral. De concretarse la premisa anterior, la realización de vida de los individuos dependerá en mayor medida de su talento y esfuerzo, disminuyendo la probabilidad de que ésta sea determinada por sus características personales o físicas.

Fernández (2022) menciona que la concepción sobre movilidad social se refiere a la capacidad de un individuo o grupo social para transformar su posición en el sistema social. Se puede comparar la profesión, el poder adquisitivo, la educación, entre otras. La movilidad social también repercute en la cohesión social, la igualdad, la estabilidad económica y la felicidad. En consecuencia, resulta imprescindible separar los aspectos que posibilitan la movilidad, así como aquellos que pueden suponer una barrera para tal efecto. Campos (2015) considera que la movilidad social mide el grado en que una persona u hogar cambia su estatus socioeconómico en un periodo de tiempo determinado. De tal forma, al medir la movilidad social, resulta posible cuantificar por cuán cerca o lejos se está del ideal de una sociedad meritocrática. En esa sociedad, cualquier persona, independientemente de en qué familia o colonia nazca, puede desarrollar y potenciar las habilidades que cultive para poder tener una vida plena.

La movilidad social es definida por Dalle (2019) como el agrupamiento poblacional perdurable, delimitado con base en el tipo y magnitud de recursos sociales, económicos y culturales, los cuales contribuyen a delinear las oportunidades de vida con las que cuentan las personas. Para comprender la consolidación de una clase social específica, así como su reproducción en el tiempo, resulta necesario dar cuenta tanto de los grupos ocupacionales a los que pertenecen los individuos como de las formas de sociabilidad desarrolladas entre sí. Esto significa que las clases sociales determinan una identidad o una forma de concebir al mundo social a partir de unos consumos y gustos, creando una dimensión simbólica que las distingue.

En el mismo sentido, Dalle (2019) considera que los estudios sobre la movilidad proporcionan elementos para recrear en qué medida las posiciones de clase ocupadas por las personas se heredan o si es posible trascenderlas en la experiencia propia o a través de los hijos y las hijas. Así, la movilidad social constituye una medida del carácter abierto o cerrado de una sociedad y del nivel de inequidad con que se distribuyen las oportunidades de acceso a distintas posiciones de clase jerarquizadas en términos de estatus socioeconómico, poder y prestigio. De modo tal que se pueden considerar, según Dale, cuatro enfoques típicos sobre movilidad social.

1. Los estudios vinculados con el análisis de la evolución de la estructura ocupacional en un período específico, los cuales se basan en la observación de cambios en el tamaño y en la composición de las clases o fracciones de clase.
2. El análisis de la movilidad intergeneracional; estudio consistente en la comparación de la clase originaria, así como la posición de clase del encuestado/a en el momento de la encuesta.
3. Los estudios que indagan sobre el proceso de logro de estatus, los cuales analizan el peso relativo de factores adscritos ligados a la herencia social familiar (posición de clase y nivel educativo de los padres, origen étnico) y adquiridos (educación) en el logro ocupacional (de clase). Dichos estudios comparan los grupos sociales, al tiempo que analizan los cambios en el tiempo, para conocer la existencia de tendencia hacia la reproducción de las desigualdades de

origen o una apertura de la estructura de estratificación social a través de la educación.

4. Los estudios biográficos sobre las trayectorias familiares de clase, los cuales posibilitan la comprensión de experiencias ligadas a los cambios intergeneracionales de inserción objetiva en la estructura social (Dalle, 2016).

La movilidad social es un fenómeno complejo, el cual permite observar la capacidad de las personas y las entidades sociales para permutar su posición en la jerarquía social. Este concepto resulta fundamental para comprender la dinámica de las sociedades modernas, pues posibilita el mejoramiento de las condiciones de vida, al tiempo que promueve la equidad y la justicia social. En modo tal, la movilidad social se puede manifestar de varias formas:

Tipos de movilidad social

La movilidad social vertical se produce cuando un individuo o grupo cambia su posición en la jerarquía social. Este tipo de movilidad puede ser ascendente o descendente y es comúnmente asociada con cambios en el estatus económico y educativo (Sorokin, 1959). Según Lipset y Bendix (1959), la movilidad vertical es un indicador clave de la apertura y la igualdad de oportunidades en una sociedad. Mientras que la movilidad social horizontal se refiere al cambio de posición social dentro del mismo estrato o nivel. Esto implica un cambio en la ocupación o el estatus laboral, sin afectar la posición general en la jerarquía social (Sorokin, 1959). Por ejemplo, un empleado que cambia de trabajo dentro de la misma categoría laboral experimenta una movilidad social horizontal.

Otro aspecto importante dentro de la movilidad social es la movilidad intergeneracional, la cual se determina comparando la posición de los progenitores del individuo, respecto a la posición de él mismo en una misma edad determinada, de manera que sea una movilidad social ya sea ascendente, en la cual se alcanza una promoción social, o descendente en la cual el resultado es una degradación social (Sokołowska, 2014). Para el estudio

de la movilidad social intergeneracional se consideran tres dimensiones: ingreso, educación y clase social o estrato socioeconómico (Vélez-Grajales, Campos-Vázquez y Fonseca, 2015); en cuanto a la movilidad intrageneracional, esta considera los cambios y movimientos en el ciclo de vida de un individuo tomando en cuenta factores como la ocupación y el ingreso (Marcel, 2009).

La movilidad educativa se enfoca en el papel que la educación juega en la movilidad social. La educación se considera una herramienta fundamental para el ascenso social, ya que proporciona conocimientos y habilidades que pueden mejorar las perspectivas laborales y económicas de un individuo. Aguilar-Cruz y Pérez-Mendoza (2017) mencionan que la movilidad educativa permite el desplazamiento de estudiantes hacia nuevos escenarios de aprendizaje, con el propósito de fomentar el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural, articulando novedosas formas de la transmisión de la educación como parte de la formación del estudiante.

La educación amplía las oportunidades disponibles para los individuos. Según Boudon, “la educación no sólo es un medio para adquirir conocimientos, sino que también es un vehículo para acceder a ciertos trabajos y posiciones en la sociedad” (1974, p. 56). Un individuo con una educación más sólida, generalmente, tiene acceso a trabajos mejor remunerados y con mayores perspectivas de crecimiento; es decir, el nivel de instrucción y de cualificación se convierten en instrumentos de selección para el acceso al empleo y a la promoción dentro de una profesión (González-García, 1993). Se ha identificado que en los grupos poblacionales de menores ingresos sus integrantes aumentaron su logro educativo en la primaria, alcanzando a los grupos con mayores ingresos en los niveles de conclusión y reduciéndose, así, la brecha entre la población de ingresos más rico y la más pobre (CEPAL, 2020).

La educación también desempeña un papel importante en la movilidad intergeneracional, que se refiere a la capacidad de una generación para mejorar su estatus social en comparación con la generación anterior (Yáñez-Contreras y García-Correa, 2013), por lo que la educación es un predictor clave de la movilidad intergeneracional. Los hijos de padres con educación superior tienen más probabilidades de acceder a la educación

superior y, en última instancia, mejorar su posición social. La educación superior sigue siendo estratégica para la sociedad como uno de los mecanismos, quizá el más poderoso, en la movilidad social de sus egresados (López-Morales, 2018).

Interconexiones entre movilidad social y movilidad educativa

La relación entre la movilidad social y la movilidad educativa es innegable. La educación es un factor clave en la promoción de la movilidad social, ya que proporciona a los individuos las herramientas necesarias para mejorar su posición en la sociedad. A su vez, la movilidad social puede afectar la inversión en educación y las perspectivas educativas de las generaciones futuras.

La educación es a menudo considerada como el principal vehículo de movilidad social. Un estudio de Blanden y Gregg (2004) en el Reino Unido encontró que “la educación superior es un predictor sólido de la movilidad social ascendente”. Aquellos que obtienen títulos universitarios tienden a tener más oportunidades de empleo y, en última instancia, una mayor movilidad social.

La movilidad social también tiene un impacto en la inversión en la educación de las generaciones futuras. Cuando los padres experimentan una movilidad social positiva, a menudo están dispuestos a invertir más en la educación de sus hijos, lo que puede crear un ciclo de movilidad ascendente. Por el contrario, la movilidad social descendente puede llevar a una disminución de la inversión en la educación, lo que dificulta la mejora del estatus social. A pesar de su importancia, la educación no siempre garantiza la movilidad social. Existen desafíos significativos en el acceso a una educación de calidad, que pueden ser un obstáculo para aquellos que buscan mejorar su posición social. La desigualdad en la educación, la falta de recursos, la discriminación y otros factores pueden limitar las oportunidades educativas y, en última instancia, la movilidad social.

Desafíos y barreras para la movilidad social y educativa

A pesar de la importancia de la movilidad social y educativa, existen numerosos desafíos y barreras que limitan el acceso a oportunidades educativas y la capacidad de mejorar la posición social. Algunos de estos desafíos incluyen:

- *Desigualdad económica y acceso a la educación.* La desigualdad económica es un obstáculo importante para la movilidad social y educativa. Las familias de bajos ingresos a menudo enfrentan dificultades para acceder a una educación de calidad, lo que perpetúa la brecha de oportunidades. Un informe de la UNESCO (2016) señaló que “la desigualdad en la inversión en educación puede exacerbar la desigualdad en la movilidad social”.
- *Discriminación y sesgo en la educación.* La discriminación y el sesgo en la educación son barreras significativas para la movilidad social. Las personas pertenecientes a grupos minoritarios o marginados pueden enfrentar obstáculos adicionales en su acceso a una educación de calidad y en la búsqueda de empleo. Esto puede limitar sus perspectivas de movilidad social.
- *Costos de la educación y la deuda estudiantil.* Los crecientes costos de la educación superior y la acumulación de deuda estudiantil pueden convertirse en una carga para los individuos y sus familias. Esto puede limitar las decisiones educativas y profesionales, lo que afecta la capacidad de lograr la movilidad social. Investigaciones de Dynarski (2015) han destacado la importancia de abordar la deuda estudiantil en la promoción de la movilidad educativa y social.

Sin embargo, la movilidad educativa también está marcada por la desigualdad. Las barreras económicas, la falta de acceso a educación de calidad y la discriminación pueden limitar las oportunidades educativas, lo que a su vez afecta la movilidad social.

Bioética. Un marco ético para abordar desigualdades

La bioética es una disciplina que aborda cuestiones éticas relacionadas con la vida y la salud, incluyendo temas como la toma de decisiones médicas, la investigación en salud y la justicia en la distribución de recursos de atención médica. Aunque la bioética se ha centrado tradicionalmente en cuestiones médicas y de investigación, su alcance se ha expandido para abordar cuestiones sociales y éticas más amplias, incluyendo la desigualdad en salud y la justicia social.

Con base en determinadas aportaciones históricas se ha considerado que el concepto de bioética fue introducido en 1970 por el bioquímico y oncólogo estadounidense Van Ransselaer Potter, a través de un artículo publicado en la revista *Perspectives in biology and medicine* titulado “Bioethics: The science of survival”. Con dicho término, Potter se refería a las problemáticas inherentes al vertiginoso desarrollo tecnológico, el cual otorga al ser humano el poder de alterar el medio ambiente, así como el de manipular la intimidad del ser humano. Por añadidura, la bioética pretende orientar este inherente poder en beneficio del ser humano y de su entorno natural (Maya Mejía, 2011).

Otras acepciones sobre el tema consideran que la conceptualización sobre la bioética surgió durante 1927, cuando el filósofo alemán Fritz Jahr acuñó el concepto para referirse a las decisiones morales pragmáticas y sensatas que debían tomarse en el ámbito clínico. De tal modo, la bioética servía como marco referencial para las ciencias, las cuales deberían mantener una evidente responsabilidad moral y respeto hacia todas las formas orgánicas del planeta (Tacumá Prada, 2021). Florencia Luna significa a la bioética como una ciencia enmarcada en la necesidad de reflexionar sobre los dilemas éticos manifiestos en la medicina y la ciencia. Tal es el caso de la admisibilidad de la investigación con células embrionales, decisiones al final de la existencia, el aborto, entre otras. Así, la bioética pugna por la defensa de la dignidad de las personas (Florencia Luna, 2008).

Hernández Álvarez asume que la bioética se manifestó a raíz del surgimiento de incipientes problemáticas morales, es decir, preguntas focalizadas hacia los sistemas de valores existentes, propiciados por la intervención

humana sobre la vida de las personas. En consecuencia, la bioética utiliza los preceptos éticos para reflexionar sobre los mismos y emplearlos en beneficio de la colectividad (Hernández Álvarez, 2001).

La bioética es, en suma, una respuesta primordial a la gran cantidad de conflictos acontecidos a partir del irrefrenable avance de los conocimientos científicos y tecnológicos en áreas tan divergentes como la medicina y la biología, aunados a la identificación de los efectos destructivos en el medio ambiente, como consecuencia de la contaminación (Arana, 2001). Por lo anterior, la bioética puede ser un marco útil para abordar las desigualdades en la movilidad social y educativa. La bioética promueve la toma de decisiones éticas que tengan en cuenta los valores, la justicia y el bienestar de todos los individuos. En el contexto de la movilidad social y educativa, la bioética puede desempeñar un papel crucial al abogar por políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación.

Ahora bien, la bioética puede influir en la movilidad social y educativa de diversas maneras. Aquí se exploran algunas de las formas en que la bioética puede abordar las desigualdades en estos ámbitos:

- *Acceso a la atención médica y educación de calidad.* La bioética promueve la idea de que todas las personas tienen derecho a una atención médica de calidad y a una educación de calidad. Esto implica abogar por políticas que garanticen el acceso a servicios de salud y educación sin importar el origen étnico, el género o el nivel socioeconómico. La bioética aboga por la eliminación de barreras económicas y la discriminación que puedan limitar el acceso a estos servicios esenciales.
- *Justicia distributiva.* La justicia distributiva es un principio central en la bioética que se refiere a la distribución justa de recursos y oportunidades. En el contexto de la movilidad social y educativa, la bioética aboga por la redistribución de recursos para garantizar que las personas tengan igualdad de oportunidades. Esto puede incluir la asignación equitativa de recursos educativos y la implementación de políticas que reduzcan la brecha de desigualdad en la educación.

Ética en la investigación y política educativa

La bioética también se aplica a la investigación y la política educativa. La investigación en educación debe ser ética y evitar prácticas discriminatorias o sesgadas. Además, las políticas educativas deben ser evaluadas desde una perspectiva ética para garantizar que promuevan la igualdad de oportunidades y la justicia educativa.

La bioética desempeña un papel en la toma de decisiones éticas relacionadas con la genómica y la medicina personalizada, que tienen el potencial de influir en la movilidad social. Garantizar que estas tecnologías sean accesibles y equitativas es fundamental para prevenir la exacerbación de las desigualdades sociales.

Aunque la bioética ofrece un marco ético valioso para abordar las desigualdades en la movilidad social y educativa, existen desafíos y barreras significativas en su aplicación. Algunos de estos desafíos incluyen:

- *Falta de conciencia y formación.* La falta de conciencia y formación en bioética puede limitar su aplicación efectiva en la movilidad social y educativa. Es importante promover la educación en bioética para que los profesionales de la educación, la salud y otros campos puedan comprender y aplicar principios éticos en su trabajo.
- *Resistencia a los cambios y la inercia institucional.* La resistencia a los cambios y la inercia institucional pueden dificultar la implementación de políticas y prácticas éticas en la educación y la atención médica. Superar estas barreras requiere un compromiso con la equidad y la justicia.
- *Desafíos políticos y financieros.* La bioética a menudo se enfrenta a desafíos políticos y financieros. Las decisiones éticas a veces pueden entrar en conflicto con intereses económicos o políticos. La superación de estos obstáculos requiere un enfoque basado en principios éticos y la presión de la sociedad civil.

Reflexiones finales

La movilidad social y educativa son aspectos cruciales de una sociedad justa y equitativa. La educación desempeña un papel fundamental en la

promoción de la movilidad social, pero las desigualdades en el acceso a la educación y la atención médica pueden limitar estas oportunidades. En este contexto, la bioética emerge como un marco ético valioso para abordar las desigualdades en la movilidad social y educativa.

La bioética promueve la igualdad de oportunidades, la justicia distributiva y la toma de decisiones éticas en la atención médica y la educación. Sin embargo, existen desafíos en la aplicación efectiva de la bioética, incluyendo la falta de conciencia, la resistencia a los cambios y los desafíos políticos y financieros.

En última instancia, la bioética puede servir como un faro ético que guíe nuestras acciones y políticas hacia una sociedad más justa y equitativa, donde la movilidad social y educativa estén al alcance de todos, sin importar su origen social o económico. La aplicación de principios éticos en estos ámbitos es esencial para construir un mundo más igualitario y justo. La combinación de movilidad social, movilidad educativa y bioética es una poderosa herramienta para abordar desafíos sociales y trabajar hacia un futuro más prometedor para todos.

Bibliografía

- Aguilar-Cruz, F. Pérez-Mendoza, J. (2017) Movilidad Social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida. *Opción*, 33(84): 664-697.
- Arana, F., y Madero, J. I. (2001). ¿Qué es la Bioética? *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, (52). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195218277004>
- Blanden, J. (2011). Cross-Country Rankings in Intergenerational Mobility: A Comparison of Approaches from Economics and Sociology. *Journal of Economic Surveys*, 27(1), pp. 38-73.
- Blanden, J. y P. Gregg (2004). Family income and educational attainment: a review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245-263.
- Blejer, J. (1977). *Clase y estratificación social*. México: Edicol.
- Boudon, R. (1974). *Educación, oportunidades y desigualdad social: perspectivas cambiantes en la sociedad occidental*. Nueva York: Wiley-Interscience
- Campos-Vázquez, M., Huerta Wong, J., y Vélez Grajales, R. (Eds.). (2012). *Movilidad social en México: constantes de la desigualdad*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Campos Vázquez, R. (2015). *Promoviendo la movilidad social en México*. El Colegio de México.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/116). Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires Argentina.
- Dalle, P., Boniolo, P., y Navarro-Cendejas, J. (2019). Efectos del origen social familiar en el logro educativo en el nivel superior en Argentina y México. Caminos diferentes, desigualdades similares. *Revista de Educación y Derecho*, (19). <https://doi.org/10.1344/REYD2019.19.29091>.
- Fernández Guzmán, Eduardo (2022). La movilidad social como tema de estudio en la Historia y los estudios migratorios: un acercamiento global. *Revista CIMEXUS*, 17(2).
- Hernández, M. (2001). La Bioética y el pluralismo ético. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, (1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54510110>.
- Luna, F. (2008). *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lipset, S. M. (1959), *Agrarian socialism. The Cooperative Commonwealth Federation in Saskatchewan*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles.
- González-García, L. (1993). Nuevas relaciones entre educación, trabajo y empleo en la década de los 90. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- López-Morales, C. (2018). La educación superior como base de la movilidad social de sus egresados por medio de la docencia universitaria. Caso: Universidad Nacional, Campus Coto. Conferencia.
- Maya Mejía, J. M. (2011). ¿Qué es la bioética en el ámbito contemporáneo? *ETICES*, 3(2).
- Santiago Ruiz, A. de los Á., García Rodríguez, J. F., y Santiago, P. R. (2018). Movilidad estudiantil. Nuevas experiencias académicas, otros significados. *Atenas*, 1(45). Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478058273003>
- Sorokin, P. A. (1959). *Social and Cultural Mobility*. Glencoe: Free Press.
- Tacumá Prada, C. P. (2021). *La relación entre Bioética y salud pública*. Colombia: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.
- Vélez Grajales, R., Campos-Vázquez, M., y Fonseca, C. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias ceey.
- Yáñez-Contreras, M., y García-Correa, C. (2013). Métodos para la medición de la movilidad intergeneracional educativa en América Latina y Colombia. Análisis y perspectivas. *Entramado*, 9(2): 12.

Sobre los autores

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A&M-Kingsville, Texas, EE. UU. Actualmente es Investigadora en el Instituto de Estudios de la Universidad de la UAEMéx. Cuenta con el Perfil Deseable PROMEP otorgado por la SEP desde 2008 a la fecha, y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt, nivel 1. Es Coordinadora Nacional de la Red de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad” y líder del Cuerpo Académico “Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico” de 2017 a la fecha. El campo de investigación al que pertenece es Ciencias del Lenguaje, Políticas Educativas y Lingüísticas. De las publicaciones más recientes destacan: *Política universitaria y estudios sobre la universidad de cara al cambio del modelo educativo*(2022). Es autora de los artículos indexados “Estudio sobre la política lingüística, índice de titulación y pérdida del aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad Autónoma del Estado de México”, publicado en la *Revista Educación* de la Universidad de Costa Rica (2023), y “Revisión de la política educativa y lingüística en el nivel superior y su relación con el índice de titulación en un espacio universitario”, publicado en la *Revista Digital Ciencia@UAQro* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8710-4333>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.es/citations?user=cuAMxI4AAA&hl=es>

ACADEMIA: <https://uaemex.academia.edu/DraGuadalupeNancyNavaG%C3%B3mez>

WEB OF SCIENCE RESEARCHERID: B-4746-2016

CORREO ELECTRÓNICO: ngnavag@uaemex.mx

Emilio Gerardo Arriaga Álvarez

Doctor en Estudios Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Profesor-investigador del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) y de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente es Director del Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx. Cuenta con el perfil PROMEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Sus líneas de investigación son: problemáticas del nivel medio superior y superior de la UAEM, procesos laborales y sociología del poder y la educación. Entre sus publicaciones destacan: “Integración económica y educación superior en México”, en *Tiempo de Educar*, revista interinstitucional de investigación educativa, Toluca, México (2003); “El ajuste estructural en la educación superior pública en México: una mirada”, en *La educación superior en América Latina. Globalización, exclusión y pobreza*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (2004); y “La educación superior latinoamericana en el espacio no euclidiano de la historia”, en *Convergencia*, Revista de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México (2004).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6431-1735>.

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=fKA1lSgAAA&hl=es>

WEB OF SCIENCE RESEARCHERID: B-1569-2016

CORREO ELECTRÓNICO: egarriagaa@uaemex.mx

Rosalba Moreno Coahuila

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Actualmente, la Dra. Moreno está adscrita como investigadora de Tiempo Completo al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), perfil PRODEP, SNI, nivel I. Fungió como coordinadora de la Maestría en Práctica Educativa del Nivel Medio Superior de la UAEMéx. Profesora en la Facultad de Planeación Urbana y en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad” y del Cuerpo Académico “Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8529-2636>

WEB OF SCIENCE RESEARCHERID: B-1609-2016

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=mdir-9AAAAAJ&hl=es>

CORREO ELECTRÓNICO: rmorenoc@uaemex.mx

Addy Rodríguez Betanzos

Doctorado en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales y Políticos desde 1995, en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Imparte docencia en la Licenciatura de Relaciones Internacionales. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt), nivel I. Su área de interés en la investigación está fuertemente relacionada con su quehacer académico institucional en 29 años de experiencia, “La educación superior”, por lo que, a lo largo de estos años en la universidad, se ha desempeñado como jefa del Programa de Estudios del Caribe; directora de Intercambio Académico; jefa del Centro Emprendedor de Negocios y jefa del Programa de Innovación Educativa. Asimismo, en 2011-2012, coordinó la creación del Modelo Educativo de su universidad. Cabe resaltar que desde 2007 a la fecha fundó con otros colaboradores la Red de Educación, Política y Universidad (REPU), y ahora para el xv, aniversario está como editora responsable del 15 libro que anualmente publica la red en materia de Políticas Educativas e Internacionalización.

Sus publicaciones incluyen varios libros, diversos capítulos de libros y artículos, sobre el tema de la educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4162-5870>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=iuGH918AAAAJ&hl=es>

CORREO ELECTRÓNICO: addrودي@uqroo.edu.mx

Martín Sánchez Islas

Licenciado en Lenguas Modernas. Maestro en Educación. Maestro en Tecnología Digital para la Educación y egresado del Doctorado en Innovación Educativa y Sociedad en Red. Además, cuenta con una certificación en diseño instruccional y gestión de proyectos e-learning. Es originario de Othón P. Blanco, Quintana Roo.

Es responsable del área de capacitación y actualización del profesorado en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, desde 2022 hasta la fecha. Anteriormente, ocupó el cargo de responsable del área de evaluación docente des-

de 2018 hasta 2022, y previamente fue encargado del área de trayectoria escolar de 2018 a 2020. Además, ha colaborado en el departamento de innovación educativa y en la Dirección General de Sistemas en la creación de materiales multimedia y manuales interactivos para consulta del profesorado. Asimismo, imparte docencia a nivel licenciatura desde 2012 hasta la fecha, y ha sido profesor de posgrado Conahcyt y director de tesis de maestría de 2018 a 2020. También colaboró como profesor de educación básica en los Estados Unidos de Norteamérica de 2010 a 2011.

Tiene experiencia en la creación de ambientes virtuales de aprendizaje, elaboración de avatares, microcápsulas multimedia y objetos digitales de aprendizaje para el desarrollo de diversas asignaturas y contenidos de cursos de capacitación del profesorado, así como en la gestión de plataformas educativas (sistemas de gestión del aprendizaje) y en la elaboración de propuestas de innovación en la automatización de procesos. Su interés en líneas de investigación abarca educación, políticas educativas, tecnología educativa, innovación y sociedad en red. Además, ha publicado algunos artículos en colaboración con otras autoras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8884-1108>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=IrBN8f8AAA&hl=en>

CORREO ELECTRÓNICO: martin.sanchez@uqroo.edu.mx

Concepción Silva Chávez

Actualmente, colabora como Investigadora en el Cuerpo Académico en Formación: Sociología de la educación y procesos educativos de la UPN Unidad 201 Oaxaca. Es integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad”. Las líneas de investigación que desarrolla son: Sociología de educación y Procesos educativos. De las publicaciones más recientes destacan: *Equidad Educativa en Oaxaca* (2020) y *El proceso de descentralización educativa: El caso de la Unidad 201 Oaxaca de la UPN* (2021).

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Concepci%C3%B3n+Silva+Ch%C3%A1vez&btnG=

CORREO ELECTRÓNICO: conchissc@yahoo.com.mx

Jesús García Mesinas

Maestro en Administración Educativa por la Universidad Lasalle Benavente, Puebla. Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO). Actualmente, colabora como Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. Cuenta con perfil deseable PRODEP otorgado por la SEP del 2023 a la fecha. Es integrante del Cuerpo Académico en Formación “Sociología de la educación y procesos educativos” de la UPN Unidad 201 Oaxaca. Es integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad”. Integrante del Cuerpo Académico CA-081, del 2013 a la fecha. Las líneas de investigación que desarrolla son: Sociología de educación y Procesos educativos. De sus publicaciones más recientes destacan: *Equidad Educativa en Oaxaca* (2020) y *El proceso de descentralización educativa: El caso de la Unidad 201 Oaxaca de la UPN* (2021). Es coautor de los artículos: “Factores asociados a las trayectorias escolares y permanencia de estudiantes indígenas del Telebachillerato Comunitario en Oaxaca”, publicado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa en el 2019 del COMIE y “La Inter y Multidisciplinariedad de Conocimientos: Encuentro y Diálogos entre Cuerpos Académicos sobre Ingeniería de Software y Procesos Educativos en Oaxaca”, publicado en el Congreso Internacional de Investigación de la Academia Journals en el 2021.

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Jes%3%BAs+Garc%3ADa+Mesinas&btnG=

CORREO ELECTRÓNICO: mesinass@gmail.com

Laurentino Lucas Campo

Doctor en Ciencias Sociales (Sociedad y educación). Maestro en Desarrollo y planeación de la educación. Licenciado en Sociología. Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. El Dr. Lucas Campo es reconocido en el SNI I Conahcyt en el nivel I de 2016 a la fecha. También cuenta con perfil deseable PRODEP del 2023 a la fecha. Es integrante del Cuerpo Académico (CA-081) en Formación “Sociología de la educación y procesos educativos” del 2020 a la fecha. Es integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad”. Miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RED FEIAL) (Nodo México). Las líneas de investigación que desarrolla son: (a) Formación de profesionales en educación intercultural bilingüe en México; (b) Desigualdades educativas en México

de jóvenes indígenas universitarios. Las últimas tres publicaciones son: (1) (coautor, 2022) *Los estudiantes docentes indígenas de la UPN en el marco de la Estrategia Nacional de Iniciación a la Docencia en el Medio Indígena (2021-2025)*; (2) (2021) *La formación de profesores de educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional 201, Oaxaca*; (3) (2020) *La mirada docente en la formación de la Licenciatura en Lengua y cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla: aprendizajes y retos*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-2538>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Laurentino+Lucas+Campo&btnG=

ACADEMIA: <https://upn.academia.edu/LaurentinoLucasCampo>

CORREO ELECTRÓNICO: lauren.lucas308@gmail.com

Maximiliano Valle Cruz

Maestro y Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde es integrante del Cuerpo Académico Teoría, Historia y Políticas de la Educación. Integrante de la Red de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad. Principales líneas de investigación que desarrolla son: políticas educativas y teoría crítica de la sociedad. Autor de los capítulos en libros: “México, de sujetos educativos y proyectos nacionales” (2021) y “Transformación de las políticas sociales y educación” (2019); y los artículos “History, critique and politics”, en *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II época, núm. 21, 2019, y “La ocupación y los profesionistas en México, 1900-2019”, en *Revista de Psicología* de la Universidad Autónoma del Estado de México, vol. 8, núm. 16, 2019.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7609-0151>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=XhJLOzgAAAAJ&hl=es> y

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Maximiliano-Valle-Cruz>

CORREO ELECTRÓNICO: mvallec861@profesor.uaemex.mx

Octavio Márquez Mendoza

Profesor investigador de Tiempo Completo, categoría F, del Instituto de Estudios sobre la Universidad, IESU, Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor en Humanidades, UAEMéx. Doctor en Ciencias de la Salud, área Bioética, UNAM. Maestro en Ciencias, UNAM. Maestro en Administración de Instituciones de Salud, La Salle. Especialista en Psiquiatría General, Hospital Central Militar. Psicoterapeuta Analítico de Grupo, AMPAG. Médico General, UNAM. SNI Conahcyt en el nivel II. CVU PROMEP Individual (2014 a la fecha) y CVU PROMEP CA (2017 a la fecha). Líder de Cuerpo Académico Consolidado: Bioética y Salud Mental. Publicaciones de artículos: “The Attitudes and Participation of Men in Making Decisions About the Voluntary Interruption of Pregnancy” C. Martínez-Méndez, M. Veytia-López, O. Márquez-Mendoza, *Sexuality Research and Social Policy*, 20(3), 1064-1071, 2023; Improving the Implementation of Advance Directives, en Spain B. Herreros, P. Gella, E. Valenti, O. Márquez, B. Moreno, T. Velasco, *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 32(2), 270-275 2023; “Ética y bioética de la investigación en ciencias de la salud”, en *Ética de la investigación universitaria. Perspectivas multidisciplinarias 1*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2404-1889>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.es/citations?user=4abBv-oAAAAJ&hl=es>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Octavio-Marquez-Mendoza>

CORREO ELECTRÓNICO: omarquezm@uaemex.mx

Jorge Hernández Hernández

Maestro en Antropología Cultural por la University of California, Santa Barbara (UCSB). Maestro en Estudios Latinoamericanos por la University of Connecticut (UConn). Licenciado en Relaciones Internacionales por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Colaborador del Cuerpo Académico “Estudios Educativos” del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6021-7561>

CORREO ELECTRÓNICO: jorge.hernandez@gmail.com

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestra en Sociología con mención honorífica por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; diplomados en investigación con perspectiva de género y en políticas públicas con perspectiva de género por la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca-Instituto de la Mujer Oaxaqueña-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Es profesora-investigadora del IISUABJO con Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores del Conahcyt, nivel II, Líder del Cuerpo Académico Estudios Sociales en nivel consolidado, sus líneas de investigación son Movilidad y flujos migratorios y políticas públicas; Género y cambio climático; educación e interculturalidad y estudios en sociedades contemporáneas desiguales. Es Representante Nacional del Nodo México de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL), es miembro de la Red de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad” y del grupo de Trabajo de CLACSO en Educación e Interculturalidad. Sus publicaciones más recientes son: “Re-inventar las universidades del siglo XXI: retos para una transición civilizatoria pos-pandémica” (2023) en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, es una publicación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.; “La configuración de la Región Turística Biocultural Entre las políticas públicas y el patrimonio biocultural” (2023). *Estudios Sociales, Revista de alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*; “Violencia estructural en la UABJO, el desafío del modelo educativo para la transformación social” (2022), “Las lenguas originarias en la UABJO. Una oportunidad para pensar la construcción de conocimiento desde el diálogo de saberes” (2022); “El modelo educativo de la UABJO, una ruptura epistemológica necesaria” (2020); “La crisis de las Universidades en el contexto global. El caso de la UABJO-México y la Universidad de York. Canadá” (2019), entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3130-6160>.

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=vduMO-UA AAAJ&hl=es>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/publication/313125730>

CORREO ELECTRÓNICO: rvicky52@gmail.com

Ana Margarita Alvarado Juárez

Doctora y Maestra en Ciencias Sociales en el área de Estudios Rurales por el Colegio de Michoacán, A.C. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad La Salle Benavente, Puebla. Maestra en Planificación del Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Licenciada en Administración de Empresas por la misma Institución. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), nivel I. Cuenta con el Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado: Estudios Sociales de la UABJO y de la Red Nacional de Cuerpos Académicos: Educación, Política y Universidad. Su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento se orienta al estudio de la movilidad humana, remesas y su impacto socioeconómico. Dentro de sus publicaciones recientes destaca el libro: *Caravanas de migrantes centroamericanos. Origen, tránsito y destino*, 2020, UABJO, Juan Pablos; capítulo en libro en coautoría “Violencia estructural en la UABJO: El desafío del modelo educativo para la transformación social”, en G.N. Nava Gómez, A. Ochoa Cervantes y A. Rodríguez Betanzos (coords.) *Política universitaria y estudios sobre la universidad de cara al cambio del modelo educativo*, 2022, Dykinson; así como el artículo indizado “Remesas y desarrollo rural en comunidades mexicanas de alta intensidad migratoria”, publicado en 2004, en la revista *Huellas de la Migración*, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-9251>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.es/citations?user=vuG6gEUAAA&hl=es>

CORREO ELECTRÓNICO: ana_alvarado38@hotmail.com

Danae Araceli Sosa Torres

Maestra en Educación en el Campo de la Formación Docente con mención honorífica por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Ciudad de México. Profesora de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO. Integrante del Cuerpo Académico “Estudios Educativos” del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9246-5632>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Danae+Araceli+Sosa+Torres&btnG=

CORREO ELECTRÓNICO: dana-1720@hotmail.com

Saúl Vázquez Rodríguez

Doctor en Educación, por la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México. Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca y Licenciado en el Área de Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca. Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, Oaxaca. Cuenta con Perfil Deseable otorgado por el PRODEP para el tipo superior (2023-2025). Asociado Titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Responsable del Cuerpo Académico en Formación “Sociología de la Educación y Procesos Educativos” (2022-2025). Integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad”. Publicaciones recientes: Blancas, E.; García, J.; Lucas, L. y Vázquez, S. y (2022). “Los estudiantes docentes indígenas de la upn en el marco de la estrategia nacional de iniciación a la docencia en el medio indígena (2021-2025)”, en: Guadalupe Nancy Nava Gómez; Azucena Ochoa Cervantes; Addy Rodríguez Betanzos (coordinadoras), *Política universitaria y estudios sobre la universidad de cara al cambio del modelo educativo* (pp. 133-150). México: Dykinson E-Book. Blancas, E.; Vázquez, S. y García, J. (2021), “Políticas de Inclusión en la Educación Media Superior: entre las obligaciones del Estado mexicano y el derecho a la educación de los jóvenes indígenas”, en Luis Ibarra, María Díaz, Patricia Roitman y Sara González (coordinadores), *Política Educativa. Debates, acuerdos y omisiones*. México: Universidad Autónoma de Querétaro y Plaza y Valdés.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-3554>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sa%3BAI+V%3BAIzquez+Rodr%3BADguez&btnG=

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/Sa%3BAI+V%3BAIzquezRodr%3BADguez>

CORREO ELECTRÓNICO: saulevele2@gmail.com

Saúl Reyes Sanabria

Doctor en Ciencias Sociales, Área Sociedad y Educación, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Maestro en Sociología con Atención al Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Profesor de Tiempo Completo en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Cuenta con Reconocimiento a Perfil Deseable otorgado por el PRODEP y es líder del CA Estudios Educativos. Es integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Educación, Política y Universidad. La línea de investigación que desarrolla en el CA considera procesos e instituciones educativas del siglo xx y xxi en México. Entre sus publicaciones recientes destaca *Las experiencias de estudiantes universitarios con las clases en línea en Oaxaca*, publicado en la *Revista Digital Ciencia@UAQRO* (2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6353-7988>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Sa%C3%BAI+Reyes+Sanabria+&btnG=

CORREO ELECTRÓNICO: saulsanabria.srs@gmail.com

Elsa María Blancas Moreno

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. Licenciada en Educación Primaria por la UPN, Unidad 201, Oaxaca y Profesora de Educación Primaria. Actualmente, Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 Oaxaca. Es candidata al SNI. Cuenta con Perfil Deseable otorgado por el PRODEP para el tipo superior (2020- 2025). Integrante del Cuerpo Académico en Formación “Sociología de la Educación y Procesos Educativos” (2022- 2025). Integrante de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad. Su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento se orienta al estudio de la Desigualdad Educativa y la Educación Indígena. Entre sus publicaciones recientes está: Blancas, E.; García, J., Lucas, L. y Vázquez, S. y (2022). “Los estudiantes docentes indígenas de la UPN en el marco de la estrategia nacional de iniciación a la docencia en el medio indígena (2021-2025)”, en: Guadalupe Nancy Nava Gómez; Azucena Ochoa Cer-

vantes; Addy Rodríguez Betanzos (coordinadoras), *Política universitaria y estudios sobre la universidad de cara al cambio del modelo educativo* (pp. 133-150). México: Dykinson E-Book. Blancas, E., Vázquez, S. y García, J. (2021). “Políticas de Inclusión en la Educación Media Superior: entre las obligaciones del Estado mexicano y el derecho a la educación de los jóvenes indígenas”, en Luis Ibarra, María Díaz, Patricia Roitman y Sara González (coordinadores), *Política Educativa. Debates, acuerdos y omisiones*. México: Universidad Autónoma de Querétaro y Plaza y Valdés.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6829-3554>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=elsa+mar%C3%ADa+blancas+moreno&btnG=

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Elsa-Maria-Blancas-Moreno-2170969693>

CORREO ELECTRÓNICO: elsablancasm@gmail.com

Marcela Veytia López

Doctora en Ciencias de la Salud-UAEMéx. Maestra en Terapia Familiar Sistémica: Instituto Superior de Estudios de la Familia ILEF. Lic. En Psicología Clínica: Universidad de las Américas Puebla. A.C. Profesor investigador del Instituto de Estudios sobre la Universidad-UAEMex. Integrante del Cuerpo Académico: Bioética y Salud Mental. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

Directora y codirectora de tesis de estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Salud, así como del Doctorado en Ciencias de la Salud de la UAEMéx. Asesora de tesis de estudiantes del Doctorado en Psicología de la UNAM.

Profesor de diferentes Unidades de Aprendizaje en la Licenciatura de Psicología de la FACICO (2001 a la fecha). Integrante de la RED de Cooperación Internacional: Bioética e Investigación en Salud del Centro Colaborativo UAEMéx-FLACSO-FOGARTY, Argentina (del 2007 a la fecha). Integrante del Comité de ética en Investigación del Centro de Investigación en Ciencias Médicas (2008-2020) y del Instituto de Estudios sobre la Universidad (2020 a la fecha). Producción de artículos científicos, libros y capítulos de libros con temas como: depresión, inteligencia emocional, ideación suicida, mindfulness, estrés, consentimiento informado, Bioética, voluntades anticipadas, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-6504>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Marcela+Veytia+L%C3%B3pez&btnG=

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Marcela-Veytia>

CORREO ELECTRÓNICO: mveytia@uaemex.mx

Rosalinda Guadarrama Guadarrama

Doctora en Ciencias Sociales. Maestra en Psicología Clínica y Licenciada en Psicología. Es profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, con adscripción en el Instituto de Estudios sobre la Universidad. Miembro del cuerpo académico Bioética y Salud Mental consolidado ante la SEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Cuenta con perfil PRODEP desde el 2007. Ha coordinado tres libros, contando con la colaboración de investigadores de diversas universidades del país, tanto a nivel público como privado. Cuenta con capítulos de libro, artículos científicos en revistas indexadas a nivel nacional e internacional, siendo autor principal y coautor con alumnos de pregrado y posgrado. Además, cuenta con la dirección de 130 tesis de licenciatura y posgrado. Y ha participado como ponente magistral a nivel nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7034-2677>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=SkwcmegAAAAJ&hl=es>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/profile/Rosalinda-Guadarrama>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/RosalindaGuadarrama1>

CORREO ELECTRÓNICO: rguadarramag@uaemex.mx

Cristina Recéndez Guerrero

Docente-investigadora de tiempo completo, adscrita a la Unidad Académica de Ciencia Política de la UAZ, donde participa en la maestría y el doctorado. Ha sido docente-investigadora en la Unidad Académica de Ciencias Sociales y Población y Desarrollo, cuyo enfoque es en Políticas Públicas, donde fungió también como directora. Actualmente, posee el nombramiento del SNI nivel I. Es coautora de los libros: *De la contrarreforma universitaria neoliberal a la resistencia en América Latina* (2008); *La universidad en la era del neoliberalismo* (2009); *Políticas educativas y universidad pública* (2010); *Políticas educativas en la sociedad de la información* (2011); *Relación laboral y cambio en la reproducción familiar: estudio de caso del personal docente de la UAZ* (2014). Ha publicado hasta la fecha diversos capítulos en libros y revistas con temáticas sobre educación, género y violencia. Ha asistido a diversos congresos, foros y jornadas relacionadas con las temáticas anteriores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5489-6998>

*Políticas de financiamiento y movilidad
social universitarias* de Cristina Recéndez
Gerrero, Guadalupe Nancy Nava Gómez y Addy
Rodríguez Betanzos (coords.) publicado por Ediciones
Comunicación Científica, S. A. de C. V., se imprimió en los
talleres de Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas
Esmeralda, 09810, Ciudad de México El tiraje fue de 50 ejemplares impresos
y en versión digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML5.

El estudio y la reflexión académica en torno a las políticas de financiamiento y la movilidad social universitaria representan temas prioritarios para los integrantes de la Red Nacional de Cuerpos Académicos “Educación, Política y Universidad”, la cual está actualmente conformada por 55 investigadores adscritos a ocho instituciones de Educación Superior.

La atención a las políticas de financiamiento y movilidad social universitarias tiene implicaciones para el desarrollo de la Universidad y del funcionamiento de las instituciones. Por lo tanto, el trabajo académico que se presenta pone especial énfasis en que la relación financiera entre la universidad pública y el Estado atraviesa por una crisis prolongada, sobre todo porque el Estado mutó las prioridades, formas y la lógica en la distribución respecto al gasto público en educación superior de 2015 a la fecha, comprometiendo de manera significativa las tareas sustantivas de las universidades, a saber: docencia, investigación y difusión del conocimiento. En este proceso, la asignación de subsidios para el desarrollo de la vida académica e institucional dejó de ser prioridad para el Estado, y bajo un nuevo pensamiento único —con poca apertura para el debate académico y científico sobre el futuro de la educación superior en el país— se acudió a los lineamientos de organismos financieros internacionales. Con ello, la movilidad social universitaria también se cuestiona y se compromete, de manera importante, ante un contexto de incertidumbre financiera en el que se encuentra la educación superior en todo el territorio mexicano.



María Cristina Recéndez Guerrero es Doctora en Sociología; labora en la Unidad Académica de Ciencia Política de la UAZ. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Perfil PRODEP. Líneas de investigación: Educación, género y violencia. CAC-076, denominado Ciencia Política.



Guadalupe Nancy Nava Gómez es Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad Texas A&M University-Kingsville, EUA. Actualmente es profesora-investigadora en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinadora de la Red Nacional de CA “Educación, Políticas y Universidad” y Líder del Cuerpo Académico “Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico”. Cuenta con Perfil Deseable (PRODEP) y es integrante del SNII, nivel I, del Conahcyt.



Addy Rodríguez Betanzos es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Su investigación se centra en la internacionalización de la Educación Superior. Cuenta con Perfil PRODEP y es integrante del SNII, nivel I, del Conahcyt.



Dimensions



[DOI.ORG/10.52501/CC.212](https://doi.org/10.52501/CC.212)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com

