

Entre la desigualdad y la meritocracia:

Rutas y huellas de la equidad

El caso de Chapingo

Índice

Agradecimientos	11
Introducción	15
Estructura de este libro	23
Aproximación metodológica	24
Obtención de información	27
I. Políticas para la equidad en la Educación Media Superior	31
La construcción histórica de la Educación Media Superior	32
La organización y estructura de la Educación Media Superior	34
Las políticas para la equidad en la Educación Media Superior: Una aproximación	36
II. Pensar el estudio de la inclusión educativa: Entre la desigualdad y la meritocracia	61
El eje desigualdad-meritocracia	62
El eje equidad-justicia	70
III. ¿Por qué no intentamos otra manera de abrir las puertas?	81
¿Cómo nacimos?	82
Regresar al origen: La selección de estudiantes a la UACH	86

Del ingreso a la permanencia: La base organizacional	95
IV. Intervenir para la equidad: ¿Qué logramos?, ¿qué nos falta?	107
Regresar al origen	108
Avances y retrocesos para la inclusión	112
A diez años de mirarnos en el espejo	118
Egreso de la Preparatoria Agrícola y el propedéutico	127
V. Redistribuir, acompañar e intervenir: Reconocer la diferencia	133
De la redistribución de los recursos: El acompañamiento y la intervención	133
Proyecto de sensibilización para el personal académico (seminario)	134
Proyecto de asesoría de pares	134
Seguimiento a las trayectorias académicas individuales	143
VI. Vivir la equidad en Chapingo:	
Tres años que cambian la vida	147
Acercarnos a la comunidad chapinguera	148
Trayectoria escolar: Docencia y hábitos de estudio	158
VII. Hacia una docencia centrada en la equidad: La experiencia del profesorado	169
Sobre las nociones de equidad y justicia escolar	170
Práctica docente y diversidad: El reto mayor	171
Currículum y práctica docente	175
Condiciones laborales para la docencia con equidad	177
Trayectoria escolar: Un camino de tensiones	178
Al cerrar una puerta, se abrieron muchas...	183

Bibliografía	189
Índice de figuras	201
Índice de cuadros	201
Índice de gráficas	203
Índice de diagramas	205

I. Políticas para la equidad en la Educación Media Superior

Los sistemas educativos todavía no son capaces de reducir con mayor fuerza las desigualdades de origen de los alumnos, quizás debido a la magnitud de las necesidades que se deben atender.

No obstante, también hay evidencias respecto de que hay escuelas que pueden hacer la diferencia, logrando buenos resultados con sus alumnas y alumnos a pesar de tener las condiciones más adversas.

Rosa Blanco y Sandra Cusato

Este capítulo ofrece un panorama general de la evolución de la política educativa para la equidad en la Educación Media Superior (EMS). El objetivo es contextualizar, para el lector, los principales rasgos de este nivel educativo, así como el diseño e implementación de la política. Para ello, se inicia con un recorrido histórico que abarca los principales puntos de inflexión en la construcción y conformación de este subsistema, entre 1537 y finales del siglo xx. Después se realiza una breve descripción de las características organizacionales de la EMS; se enfatizan las diversas modalidades que la integran, así como su contribución al fortalecimiento y logro de los objetivos del tipo medio superior. La sección más representativa del capítulo describe la concepción del diseño e implementación de la política educativa para la equidad en la EMS.

La reforma a la Ley General de Educación de 1993 constituye el primer antecedente para la incorporación de la equidad en el diseño de la política educativa. En razón de ello, con base en documentos de planeación gubernamental, como el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y planes institucionales, así como informes de gobierno, se realiza una valoración descriptiva de las principales estrategias y acciones que se impulsaron en los gobiernos de Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Asimismo, se incorporan algunos planteamientos que pueden tomarse como líneas de política en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador toda vez que, a la fecha, no se ha publicado el Programa Sectorial de Educación.

A grandes rasgos, y como se ha documentado en diversos trabajos, se observa que el diseño de la política educativa para la equidad en la EMS se fundamenta en el paradigma de igualdad de oportunidades, lo que ha permitido avances importantes en cuanto a la cobertura. No obstante, algunos grupos poblacionales históricamente excluidos del sistema educativo no han sido plenamente beneficiados. Asimismo, aunque el Estado mexicano ha impulsado políticas compensatorias para “igualar el terreno”, como las becas o las tutorías académicas, persisten aún grandes retos asociados con el abandono escolar, sobre todo durante el primer año de bachillerato.

LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Una revisión histórica del proceso de configuración del nivel medio superior en México nos remonta al periodo colonial con la fundación de los Colegios de Santa Cruz Tlatelolco, San Juan de Letrán y Santa María de Todos los Santos en 1537 (Sotelo, 2000). Años después, los jesuitas fundarían, bajo un corte dogmático, los colegios de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso; la fusión de estos en 1618, significó el antecedente principal de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Hacia 1834 México, como nación independiente, asume su responsabilidad en la administración de los servicios educativos con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación (Sotelo, 2000; DOF, 1834). Con la promulgación de la Constitución de 1857, se establecen los cimientos para la nueva organización de la educación pública; su planteamiento, a cargo de Gabino Barreda, fue la base para la elaboración de los planes de estudio de la ENP (Sotelo, 2000; *Gaceta UNAM*, 2019).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, expedida por Benito Juárez en 1867, estableció la fundación de la ENP como institución de carácter público y un modelo educativo de enseñanza media superior (*Gaceta UNAM*, 2019). Hacia 1910, con el restablecimiento de la Universidad Nacional de México impulsado por Justo Sierra, la ENP queda vinculada al proyecto de la universidad nacional, lo que concede al bachillerato un carácter universitario (Sotelo, 2000). Como refiere Valadés (2014: 441): “El principio del gobierno autónomo también fue reiterado cuando Sierra explicó por qué la Escuela Nacional Preparatoria debía pasar a formar parte de la Universidad. Sería incompatible, señalaba, que la preparatoria mantuviera su dependencia directa del gobierno al tiempo

que preparaba a los estudiantes para ingresar a la Universidad. La preparatoria, por lo mismo, debía ser gobernada por la Universidad y formar parte de ella”.

En 1929, con el logro de la autonomía universitaria, la ENP quedó bajo la jurisdicción de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se definió como el espacio de estudio orientado a las distintas profesiones. A partir de entonces la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya no tendría injerencia en la organización de la preparatoria (Villa, 2010). En 1931 se conformó la Preparatoria Técnica, primer antecedente del bachillerato tecnológico (INEE, 2011). Posteriormente, se realizaron reformas a la enseñanza media, entre las que destaca la agrupación de las disciplinas científicas con una orientación hacia la educación técnica.

La implementación del Plan de Once Años en 1959 generó una profunda expansión del sistema educativo nacional. En el Nivel Medio Superior (NMS) se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, la Preparatoria Abierta y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Esto representaba el establecimiento de un sistema agrupado en tres grandes categorías: el bachillerato general, el tecnológico y la formación profesional técnica.

En 1982, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar adoptaron el tronco común del bachillerato con objeto de homogeneizar los contenidos en todos los planteles y propiciar el paso del nivel medio básico al medio superior (Meneses, 1997 *apud* Villa 2010: 287).

La década de 1990 fue una etapa de planeación, con la creación de la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (Conppems).¹ Paralelamente, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 significó el impulso hacia una mayor colaboración interinstitucional para mejorar el funcionamiento y desarrollo del nivel (DOF, 1990; Villa, 2010).

En resumen, durante casi todo el siglo xx, el bachillerato fue un servicio educativo exclusivamente urbano. En 1990 comenzó un período de expansión de la oferta de bachillerato en localidades urbanas medianas

¹ En 1994, la Conppems se transformó en la Comisión Nacional de Educación Media Superior (Conaems), con objeto de coordinar la atención a la demanda, los programas y los planes de estudio y la evaluación del nivel (Villa, 2010).

a través de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyt) y con el videobachillerato, dirigido a poblaciones de las periferias urbanas y de localidades urbanas pequeñas y rurales. Por su diseño y localización, los centros de videobachillerato favorecieron el acceso a los hijos de familias rurales, aun cuando muchos de ellos no dejaron de participar en los procesos de admisión en las escuelas urbanas.

LA ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El Sistema Educativo Nacional se integra por el tipo Básico, Media Superior y Superior, en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. Las normas y políticas que regulan la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la EMS son responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS); esta se integra con dos direcciones generales, dos unidades y tres coordinaciones sectoriales. Las primeras son la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo y la Dirección General de Bachillerato; las unidades son la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar y la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios. Por su parte, las coordinaciones sectoriales son la Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, la de Personal y la de Desarrollo Académico (SEP, 2019a).

La Educación Media Superior (EMS) se integra con las siguientes modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico y profesional técnico bachiller (SEP, 2019b). Para el ciclo escolar 2018-2019 el bachillerato general integró 62.7 por ciento de la EMS en el país y atendió a más de 3.2 millones de alumnos. De estos, 52.2 por ciento asistió a instituciones financiadas por gobiernos estatales y 4.7 por ciento a planteles de la federación; 24.9 por ciento acudió a instituciones de carácter privado. En su programa de carácter propedéutico, este tipo busca fortalecer el “estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, y proporciona una cultura general a fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo” (SEP, 2019c).

El bachillerato general en el carácter bivalente, también denominado bachillerato tecnológico, posee una estructura curricular que integra un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico, con el objetivo de formar a los jóvenes tanto para la continuación de los

II. Pensar el estudio de la inclusión educativa: Entre la desigualdad y la meritocracia

No hay duda de que pretender la igualdad con respecto a algo —algo considerado importante— implica una similitud de algún tipo, pero esta similitud no coloca a los contrincantes del mismo lado. Solo demuestra que la discusión no se basa principalmente en la cuestión: "¿por qué la igualdad?", sino en el planteamiento: "igualdad ¿de qué?"

Amartya Sen

En el año 2008 el Consejo Académico de la Universidad Autónoma Chapingo aprobó los criterios de selección e ingreso a la educación media superior y superior en esta institución. Fortalecer la presencia nacional de la universidad y cumplir con su mandato fundacional de dar acceso a los jóvenes del sector rural y más desfavorecidos social y económicamente, fueron los preceptos básicos para repensar el acceso a la educación media superior y superior en la UACH. Romper con la lógica del mérito académico e implementar políticas y procesos institucionales menos excluyentes fue el espíritu de la propuesta.

Dos ejes analíticos, desigualdad-meritocracia y equidad-justicia, han alimentado teórica y empíricamente el proyecto de investigación-intervención que hemos desarrollado desde 2008. El reto principal ha sido avanzar en la equidad y la justicia educativas en oposición a la desigualdad y pensar en políticas y procesos institucionales que cuestionen la meritocracia como la única vía para que jóvenes en clara desventaja socioeconómica se beneficien de la educación media superior y superior y, al menos parcialmente, constituyan un contrapeso a la desigualdad como problema estructural que se ha acentuado en los últimos años.

En cuanto al primero, desigualdad-meritocracia, se trata de categorías que tienen múltiples dimensiones y determinaciones, lo que implica una enorme complejidad para el desarrollo de la investigación. Por su parte, en el eje equidad-justicia, con similar complejidad teórica, hemos encontrado posibilidades explicativas que permiten plantear propuestas específicas

para el proyecto de investigación e intervención. Enseguida ofrecemos un acercamiento a su análisis.

EL EJE DESIGUALDAD-MERITOCRACIA

El estudio de la desigualdad no es nuevo, pero se ha renovado en virtud de los grandes problemas que enfrenta la humanidad. Como objeto de investigación, las reflexiones más recientes sobre los retos que enfrentan las ciencias sociales han colocado a la desigualdad como problema estructural y asunto de la mayor importancia en el mundo contemporáneo (UNESCO, 2016). Los problemas globales de las últimas décadas reflejados en la crisis económica y financiera de 2008, los conflictos bélicos, los daños al medio ambiente y sus consecuencias sociales, la pobreza, la marginación, la inabarcable explotación laboral, el incremento de ideas racistas, sexistas y extremistas, entre muchos otros, han colocado a la desigualdad como un tema prioritario en la agenda política mundial (Puyana, 2018; UNESCO, 2016). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce que el aumento de las desigualdades, tanto al interior de los países como entre ellos, genera brechas significativas en cuanto a las oportunidades, la riqueza y el poder (ONU, 2019).

Distintos autores coinciden en que las manifestaciones de la desigualdad se traducen en, por lo menos, seis dimensiones: económica, social, cultural, cognitiva, política, educativa y territorial. La económica se evidencia en el nivel ingresos, bienes, capital, patrimonio, empleo y estándares de vida. La desigualdad social es observable en el estatus social de diversos grupos. El ámbito cultural se observa en la discriminación de raza, género, religión y discapacidad. La cognitiva se refiere el acceso desigual a los recursos naturales y a sus beneficios, así como al conocimiento e información acerca de los riesgos y los modos de protegerse. La desigualdad política se manifiesta en las diferencias —existentes en los hechos— para influir, participar, beneficiarse y gozar de los derechos humanos. La educativa se concreta en el acceso y permanencia limitada o nula a la educación como un derecho humano y universal. Por último, la territorial muestra diferencias entre zonas geográficas, áreas urbanas y rurales, áreas centrales y periféricas, zonas con recursos y aquellas sin ellos. Las desigualdades pueden ser múltiples, entrecruzadas y reforzarse entre sí, por ejemplo, pueden y, en general, coinciden desigualdades de género, estatus social y territorio (UNESCO, 2016).

En México, como en América Latina, la base de la desigualdad es la distribución del ingreso caracterizada por su alta concentración en muy

pocos y sus consecuencias perversas en la mayoría de la población. La desigualdad obstaculiza la reducción de la pobreza, que para el año 2016 afectaba a 43.6 por ciento de la población mexicana, que equivale a 53.4 millones de personas, y 7.6 por ciento, 9.4 millones de personas se hallan en extrema pobreza. Las entidades federativas con los mayores niveles de pobreza y pobreza extrema son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla (Coneval, 2016).¹

En el ámbito educativo la desigualdad puede considerarse un gran lastre en la historia del país. Datos publicados en el Panorama Educativo 2015, señalan que en México al menos 11.5 millones de niños y adolescentes asisten a planteles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato ubicados en localidades de alta y muy alta marginación, a lo que se suma que, pese al avance en la universalización de la educación obligatoria, 3.8 millones de menores (de tres a 17 años) no van a la escuela (INEE, 2016).

En México hemos vivido un proceso de cambio de locus de la desigualdad educativa (Solís, 2013). Mientras que en la educación básica la ampliación de la cobertura ha permitido un mayor acceso a grupos menos favorecidos; en el caso de la educación media superior y superior, aquella no ha sido suficiente para absorber el incremento de jóvenes que demandan un espacio en estos niveles. Este problema ha implicado mayor competencia por los lugares disponibles, en el que las posibilidades de obtener uno se ubican entre los jóvenes de los estratos sociales más favorecidos, lo que deriva en un aumento en la desigualdad de oportunidades.

Un cuestionamiento inicial abre el debate teórico, ¿cuánta desigualdad es aceptable en el sistema socioeconómico contemporáneo? Aunque hay discursos de orden filosófico sobre la desigualdad (de Rousseau y Kant, entre otros), el estudio sobre su origen material encuentra sus análisis más profundos en la economía, donde se encuentran explicaciones diversas al fenómeno que se asocian con el sistema capitalista y, desde por lo menos hace treinta años, con el modelo neoliberal. Un punto de partida es la visión marxiana, cuyo supuesto básico es que el sistema capitalista es fundamentalmente desigual, dadas las relaciones sociales que lo determinan, entre las que se encuentra la relación capital-trabajo asalariado, que implica

¹ En 2018, 26 personas poseen la misma riqueza que 3800 millones de personas. La desigualdad se convierte en un fenómeno que es un obstáculo para la reducción de la pobreza, causa desestabilización, debilita a las sociedades, dificulta la lucha en pro del medio ambiente y atenta contra el futuro de niñas y niños (Oxfam International, 2019).

la explotación de una clase social por otra. El concepto de igualdad asume una connotación positivista y superficial que deja intacto el fundamento de una necesaria desigualdad que surge de la apropiación del producto del trabajo de una clase social por otra (Buendía y Escorcía, 2019).

Propuestas posteriores aparecen en la obra de J.M. Keynes, para quien el eje fundamental está en la necesidad de regular el sistema capitalista, con el propósito de generar las condiciones necesarias para que la desigualdad no llegue a niveles injustificables e insoportables. Sus teorías dieron paso al llamado Estado benefactor como forma de intervención de la época dorada del capitalismo, debido a los efectos positivos en diferentes variables, por ejemplo, el compromiso social que se sostenía en una participación muy activa del Estado y el gobierno para alcanzar una distribución equitativa del ingreso en el llamado modelo de “desarrollo de Estado”. El desmantelamiento de este modelo de desarrollo condujo al modelo neoliberal basado en la privatización, la competencia y la desregulación de la economía, con claros efectos negativos tanto colectivos como individuales; de ello da cuenta una amplia bibliografía (Buendía y Escorcía, 2019).

Los primeros resultados negativos se reflejan en la forma en que las relaciones internacionales se traducen en diferentes ámbitos de la sociedad. La participación de las grandes empresas transnacionales en los mercados internacionales y el desmantelamiento de la organización industrial local de los países menos desarrollados son un ejemplo. De igual forma, las modificaciones a las políticas para la seguridad social, laboral y educativa, y sus consecuentes recortes presupuestales, evidencian comportamientos en los cuales la competencia es la vía principal para el acceso a bienes y servicios necesarios para una vida digna de las personas. Respecto al segundo nivel, la absoluta competencia entre individuos implica que cada uno de ellos debe “ganarse” los derechos mediante su esfuerzo propio, la meritocracia absoluta, y no esperar que el Estado se los garantice.²

² “Gran número de tesis, informes, ensayos y artículos tratarán de calcular el balance de los costes y ventajas del Estado, para concluir con un veredicto inapelable: el subsidio de paro y las rentas mínimas son responsables del paro, el hacerse cargo de los gastos por enfermedad agrava el déficit y provoca la inflación de los costes, la gratuidad de los estudios empuja a la vagancia y al nomadismo de los estudiantes, las políticas de redistribución de los beneficios no reducen las desigualdades, sino que desincentivan el esfuerzo, las políticas urbanas no han puesto freno a la segregación, pero han sobrecargado la fiscalidad local. En suma, se trataba de plantear en todas partes la pregunta decisiva por la utilidad de las interferencias estatales con un orden del mercado y de demostrar que, en la mayoría de los casos, las ‘soluciones’ aportadas por el Estado producían más problemas de los que resolvían” (Laval y Dardot, 2013: 211).

III. ¿Por qué no intentamos otra manera de abrir las puertas?

Los únicos que me acompañaron acá fueron mis abuelos, porque de hecho mis papás nunca habían salido y no sabían cómo llegar... desde el principio que quería entrar acá lo primero que me dijo mi papá es que no me iba a quedar porque él ya había intentado pasar y no quedó.

Estudiante de la Preparatoria Agrícola de la UACH¹

Las historias de vida de los estudiantes de Chapingo tienen su origen en el proceso de ingreso a la universidad. De ahí nació este proyecto de investigación que luego se tornó en un reconocimiento de los otros y en una clara intencionalidad de política institucional de intervenir para promover la equidad. Nuestra pregunta de origen fue ¿de qué manera las políticas y procesos institucionales de selección e ingreso a la UACH, contribuyen al fortalecimiento de la equidad educativa? En este capítulo describimos la ruta seguida para implementar el cambio en las políticas y procesos de selección e ingreso a la universidad.

Romper con la meritocracia académica como la única vía para abrir las puertas de la educación media superior y superior a aquellos jóvenes que por su origen socioeconómico están aislados, es el precepto básico de lo realizado en Chapingo. Su orientación se basa en lo que Rawls (2006), Sen (2010) y recientemente Atkinson (2016) denominan una distribución justa de los bienes, en este caso la educación media superior y superior, una apuesta por la generación de oportunidades para quienes, por su origen, carecen de ellas.

Para complementar el ingreso con base en el reconocimiento de las diferencias sociales, económicas, educativas y étnicas el modelo de ingreso

¹ Testimonios de 2019 de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IMhQ-3L1bDU&t=4s> [consulta: 13 de febrero de 2021].

por cuotas se acompaña también de un sistema de apoyo asistencial durante el tránsito por la universidad. Acerquémonos al camino andado.

¿CÓMO NACIMOS?

La UACH tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), fundada el 22 de febrero de 1854, en el Convento de San Jacinto, en el DF, y trasladada a la ex hacienda de Chapingo, Estado de México, donde comenzó sus actividades en noviembre de 1923. En enero de 1856 se aprobó el primer plan de estudios; en 1941 se estableció la Preparatoria Agrícola (PA) —de tres años de duración y el nivel licenciatura de cuatro—. En 1962-1963, la entonces Secretaría de Agricultura y Ganadería y el director de la ENA decretaron la desaparición de la Preparatoria Agrícola. Sin embargo, en 1966 el Consejo Directivo decidió reabirla, para favorecer el ingreso de los alumnos provenientes de las áreas rurales del país.

Las condiciones para la admisión de los alumnos en la ENA en 1854 consistían en que los estados o territorios podían mandar, cada cinco años, un becario, que debía ser mayor de catorce años, tener buena constitución y condición física y la instrucción suficiente para comenzar sus estudios en matemáticas, así como ser “notoriamente pobre”. Los gobiernos y los propietarios de fincas rústicas podían solicitar la admisión de alumnos para que recibieran educación gratuita, cuya estancia estaría cubierta por la escuela, dependiendo de la buena conducta mostrada por el alumno. Las becas se destinaron a atraer a los jóvenes del campo; los estados respondieron con prontitud y cada uno de ellos envió a un estudiante de clase humilde, que provenía casi siempre de un pueblo (Bazant, 1993).

El 14 de noviembre de 1907 se expidió el decreto que encomendaba la enseñanza especial agrícola a la Secretaría de Fomento y establecía otorgar pensiones que incluyeran alojamiento, alimentación, uniformes, libros y cuadernos para alumnos provenientes del interior del país. El decreto se fundamentó en que la enseñanza profesional durante esa época era privilegio exclusivo de los metropolitanos, o de quienes podían pagarse el viaje a la capital de la República. En cambio, el ingreso de hijos de campesinos, indígenas y obreros a los centros educativos estaba restringido. El decreto señala en sus artículos 12° y 13° que: “El Gobierno Federal sostendrá, con carácter de internos de la escuela, a *alumnos pobres* que se hayan distinguido en sus estudios primarios... con el mismo carácter de internos, se administrarán en la escuela los *alumnos pensionados* por los gobiernos de los estados o por particulares”.

En febrero de 1908 se inauguraron los cursos con una población estudiantil de 400 alumnos procedentes de todas las entidades de la República —un mínimo de cuatro jóvenes de escasos recursos por cada estado (Memorias de la Secretaría de Fomento *apud* Anaya y Rodríguez, 2004). El 21 de febrero de 1923 el presidente Álvaro Obregón firmó un nuevo decreto que modificó el plan de estudios y por primera vez se aplicó un examen de admisión a los aspirantes; desde entonces se mantuvo el ingreso basado en el examen y la condición de “pobreza” de los estudiantes.

El 22 de diciembre de 1974 se presentó en la Cámara de Senadores el dictamen de creación de la Universidad Autónoma Chapingo, que señala:

En cuanto a las atribuciones de sostener y desarrollar los servicios escolares y sociales que se presten a la comunidad universitaria de Chapingo es necesario hacer notar la importancia de este aspecto en el reglamento respectivo, para precisar en detalle el sentido solidario de tales prestaciones de manera que estas beneficien, preferentemente desde su ingreso a la Institución, a los hijos de los campesinos para que se mantenga vivo el espíritu de apoyo y ayuda institucionalizada a la clase campesina, lo que motivó la creación de la vieja Escuela Nacional de Agricultura (UACH, 1978: 1).

En este contexto, la agronomía se concibió de origen como una “carrera de Estado” o ligada a las políticas de Estado; no podía ser una profesión totalmente liberal, pues las comunidades y los pequeños productores no podían pagar los servicios de un agrónomo y los grandes productores casi no los contrataban (Anaya y Rodríguez, 2004). Se consideró necesario que el Estado financiara de diversas maneras la formación de cuadros técnicos y profesionales, y se orientó la selección de estudiantes provenientes del campo, por lo que la universidad recuperó este precepto y lo institucionalizó a través del Estatuto Universitario en su artículo 132: “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; teniendo en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión” (UACH, 1978: 25). Con el tiempo, las transformaciones del sistema educativo nacional en cuanto a la cobertura de la educación básica, media superior y superior obligaron a las autoridades universitarias a analizar y establecer nuevas y mejores estrategias que permitieran materializar el artículo 132 del estatuto.

Actualmente, la oferta educativa de la UACH está integrada por los niveles medio superior (Preparatoria Agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado) en distintas ramas de la agronomía. En el periodo

IV. Intervenir para la equidad: ¿Qué logramos?, ¿qué nos falta?

Cuando propugnamos por la equidad en educación, subyace la idea de que debe haber justicia al distribuir este bien público.

Ello nos remite al ámbito de la justicia distributiva, que puede entenderse como “dar a cada quien lo que corresponde”, un trascendente legado aristotélico. Sin embargo, surge la interrogante sobre qué es aquello que corresponde a cada quién. Y, junto con ello, surgen los criterios de distribución de los bienes sociales. ¿Cuáles son los criterios que permiten distribuir los bienes sociales de manera justa?

Marisol Silva

Hemos hecho un recorrido teórico y metodológico del desarrollo del proyecto de investigación que, con propósitos de intervención en la UACH, comenzamos en 2008, cuando se aprobó el modelo de selección para el ingreso de estudiantes a la educación media superior y superior, que por primera vez incorporaba criterios adicionales al examen de conocimientos como el único criterio académico. Esta propuesta tuvo su origen en el análisis de la transformación de la población de estudiantes en función de sus características sociodemográficas y, por lo tanto, en la modificación del perfil del estudiante claramente estipulado en la legislación universitaria.¹ La propuesta consideró los rasgos que diferencian a la UACH de otras IES, entre los que destacan el reconocimiento del multiculturalismo como característica demográfica y social del país, el problema de la cobertura e inequidad en las oportunidades para el ingreso a la educación media superior y superior y la necesidad de fortalecer la identidad de la UACH (Buendía y Rivera, 2018, 2010).

El ingreso de estudiantes a la Preparatoria Agrícola y, por lo tanto, a la universidad ocurre anualmente bajo determinadas condiciones: *a)* desde 2008, la UACH institucionalizó el ingreso regulado por *criterios de ingreso*, que permiten y favorecen el ingreso de jóvenes provenientes de grupos social e históricamente vulnerables, *b)* el ingreso de jóvenes provenientes

¹ Hasta 2007 solo el Estado de México representaba 30 por ciento del total de la matrícula en la UACH (Buendía y Rivera, 2010).