



## POLÍTICA DE BECAS EN LA ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO: UNA LECTURA CRÍTICA

**Jesús Aguiar Nery**

IISUE-UNAM

janery@unam.mx

**Área temática:** Política y gestión de la educación

**Línea temática:** evaluación de las políticas

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

El objetivo de esta comunicación es abordar algunas inconsistencias entre el diseño de la política y la distribución de becas federales en la escolarización obligatoria mexicana. Esto a partir del diseño de la política de becas establecido en las reglas de operación y su relación con los datos de los programas federales más importantes de las últimas dos décadas (Progres-Oportunidades-Prospera-Becas Benito Juárez). Desde la teoría de la justicia educativa, se discute la visión parcial que subyace al principio de justicia que guía tal distribución; más precisamente una redistribución minimalista y una falta de reconocimiento de las diversidades y desigualdades (de trayectorias y contextos, etnicidad, sexo, etc.) que lleva a equívocos como confundir género con mujeres. Se concluye que deben combinarse, al menos, dos principios: de reconocimiento y redistribución para repartir de modo más justo las becas, así como la necesidad de revertir el sesgo de género de la perspectiva oficial.

**Palabras clave:** política educativa, educación básica, educación media superior, México, género.

### Introducción

En México las becas a estudiantes, en los últimos años, se han convertido en un puntal de las políticas gubernamentales para la permanencia en el sistema escolar, estableciéndose como un dispositivo que en ciertos casos determina la inclusión/exclusión de niños/as y jóvenes. Sin

duda, hay ciertos efectos positivos en su distribución, pero hay elementos para pensar que se ha sobreestimado su potencial, pues las becas si bien favorecen la asistencia de niñas/os y jóvenes, sobre todo que viven en comunidades rurales, dispersas o zonas marginadas, esto no es suficiente para mejorar sus aprendizajes y que éstos sean pertinentes y de buena calidad, como a veces se anota en la narrativa gubernamental (DOF, 1999; 2003).

Por razones de espacio, abordo algunas inconsistencias entre el diseño y los datos oficiales relacionados con la distribución de becas federales en los niveles de primaria, secundaria y medio superior, debido a que no hay estudios al respecto, salvo algunas aproximaciones por separado, o globales, siendo mayoritariamente el nivel superior el más trabajado (Aguilar Nery, 2019, Ordorika, 2015; Feijóo, 2013; Messina, 2001; entre otros).

Enfocar la distribución de becas no sólo es poner en evidencia la coherencia (o no) de la política, sino buscar explicaciones de los principios que sustentan los esquemas y montos a repartir. En este sentido, abordo dos explicaciones, sin pretender que sean las únicas: por una parte, una concepción estrecha e inadecuada del principio de justicia que guía una distribución minimalista de los recursos; por otra parte, cierto sesgo de género en el reparto y monto de las becas.

## Desarrollo

Un apunte del enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación. Por una parte, se retoma la teoría de la justicia social, desarrollada por Fraser (2008), conocida como su propuesta tridimensional: (re)distribución, reconocimiento y participación. Siguiendo los planteamientos de Fraser, se sostiene que la distribución de becas se ha visto como una forma de compensar las desigualdades materiales que se manifiestan en la escuela, pero en poca coherencia del reconocimiento de las diferencias entre grupos, contextos y del trayecto escolar. Si bien, las injusticias en la perspectiva distributiva son definidas como desigualdades enraizadas en la estructura socioeconómica, ligadas a las condiciones objetivas de vida del alumnado, de acuerdo con Fraser, tal versión de justicia es incompleta porque sólo se atiende al “qué”, pero no al “quién” (dimensión social), ni al “cómo” (dimensión política).

Por su parte, recuperamos el enfoque de género, el cual de acuerdo con Lamas (1996, p.12), “es una construcción simbólica fundada sobre los datos biológicos de la diferencia sexual”, por ello se piensa como un sistema de relaciones culturales entre los sexos históricamente variante y en compleja interacción con un amplio número de instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas y tecnologías materiales. La construcción de los géneros es compleja y relacional, de tal modo es necesario reconocer los puntos oscuros y varias de las confusiones que está originando la categoría de género, producto de su mayor divulgación, que ha derivado en un uso más amplio, pero menos riguroso; identificándose con frecuencia exclusivamente con las acciones afirmativas hacia las mujeres y los movimientos feministas (Feijóo, 2013, p. 12).

Las construcciones sociales de la femineidad y la masculinidad han sido y son exigentes y opresivas para mujeres y hombres, pero se ha venido documentado cómo las mujeres han ocupado en muchos espacios sociales un lugar subordinado. De hecho, esa idea subyace a la definición de las primeras instituciones y políticas públicas en México con “perspectiva de género”, tal es el caso del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) creado en 2001. Pero debemos subrayar que el género es “tanto una categoría relacional como una categoría política” (Messina, 2001, p.13) y que las desigualdades marcan y pueden ser opresivas tanto para hombres y mujeres, así como para otros géneros.

Para nuestro análisis usamos datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), sobre trayecto escolar en los niveles de primaria, secundaria y media superior, así como especialmente las Reglas de Operación (RO) de los programas de becas. Citamos datos de las últimas dos décadas, para dar una mirada amplia en torno a dicha política y observar la coherencia entre las normas y la distribución de becas.

### La distribución de becas en la escolaridad obligatoria en México

Con la puesta en marcha del “Programa niños en solidaridad” en 1991, que incluyó la entrega de 24 becas por cada escuela de organización completa, se inició de modo sistemático una política pública que se consolidaría en los años siguientes. Según Chaves y Ramírez, dicha beca incluía un estímulo económico mensual con “un monto equivalente a un tercio del salario mínimo vigente en el Distrito Federal” (2006, p. 22), además de una despensa básica y asistencia médica.

Recordemos que la década de 1990 estuvo marcada por procesos de reforma de los Estados latinoamericanos, tendientes a hacer del mercado el eje de la estructura social y restar peso al Estado, calificado como ineficiente, burocrático y corrupto por sus críticos; dando paso a los programas compensatorios orientados exclusivamente hacia los sectores más pobres (IIPE, 2002). México experimentó impactos que convergieron con los movimientos internacionales citados reestructurando el sistema socioeconómico y el educativo. Por una parte, la firma en 1992 del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), entre el gobierno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dio origen a varias “políticas de Estado” (no sólo de gobierno) que siguen más o menos vigentes hasta casi la segunda década del siglo XXI. Ahí se ratificó la política de atención para zonas en situación educativa “crítica”, que también señalaba el plan educativo nacional de 1989 (Chávez y Ramírez, 2006).

En la década siguiente, los “programas de transferencia condicionada” proliferaron y como su nombre indica, daban algún recurso a las familias mediante alguna contraprestación, como asegurar la asistencia a las escuelas de niños y niñas. El “Progresá”, a partir de 2002, se transformó en “Oportunidades” y desde 2014 se denominó “Prospera”, manteniendo los componentes de

sus antecesores: alimentación, salud y educación hasta 2018. El Oportunidades, también en 2002, extendió su cobertura al nivel medio superior (NMS) mediante becas para estudiantes, así como a zonas urbanas marginadas (Chávez y Ramírez 2006, p.36).

Además de las becas Oportunidades, para media superior se creó (en 2002) el “Programa de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar”. Según esto porque se consideró “la necesidad de reconocer a los educandos más destacados y la pertinencia de promover la calidad educativa y el aprovechamiento escolar” (DOF, 2003:6). Con dicho programa y sus subsecuentes modificaciones (se conoció como Probems) aumentaron (pero a veces se redujeron) las variables de distribución de las becas, para grupos vulnerables o vulnerabilizados: personas que viven con alguna discapacidad, indígenas o madres adolescentes, etc. Pero también introdujo el reconocimiento del desempeño estudiantil e incluso la “excelencia”; haciendo “evidente cierta tensión entre principios (re) distributivos y de reconocimiento de las diferencias” (Aguilar Nery, 2019, pp.47-48).

Para 2014 se concretaron transformaciones que desde 2009 tendieron a reorganizar los programas de becas dispersos en varias instancias gubernamentales, para abarcar tanto a estudiantes como docentes e incluso investigadores/as de todo el país y todos los niveles. En 2014 se crea un solo programa denominado “Programa Nacional de Becas”, mediante RO que coordinaron 19 unidades gubernamentales. Esto es derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que estableció crear dicho sistema nacional “para ordenar y hacer viables los esfuerzos dirigidos a universalizar los apoyos entre los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos.” (DOF, 2013).

Asimismo, en dicho documento se invoca la “igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres”, aunque se define la “perspectiva de género” como “una visión científica, socio-cultural, analítica y política sobre las mujeres y los hombres.” (DOF, 2013). Destaco que a partir de 2016 se decretó como obligatorio incluir dicha perspectiva en los programas federales (DOF, 2016), tendiendo a cierta ambigüedad como acción afirmativa hacia las mujeres, pero sosteniendo definiciones que hablan de la “igualdad entre los géneros” (DOF, 2013).

En ese sexenio en el nivel básico se consolidaron dos programas más, junto al Prospera: uno de transporte y otro para adolescente embarazadas y madres jóvenes. En el NMS hasta 2018 se mantuvo el elemento meritocrático del Probems, el cual convivía tensamente con el principio compensatorio característico del programa Prospera (Aguilar, 2019).

Cabe apuntar que en las reglas de operación del Progreso de 1999 encontramos la primera justificación sobre la que se establece la distribución de becas y otros recursos con “enfoque de género”. En las RO se decía que “casi siempre” las desigualdades son mayores para las mujeres, esto “las vuelve más vulnerables a condiciones de pobreza y minan sus esfuerzos por mejorar su situación personal y la de sus hijos.” (DOF, 1999, p.6). Por dicha razón el programa impulsa “la igualdad de género” y enseguida se justifica e instrumenta la citada igualdad:

Progresca canaliza los apoyos económicos (...) a través de las madres de familia (...) para hacer el mejor uso de estos apoyos. Por otro lado, para contrarrestar el hecho de que con frecuencia las niñas interrumpen más tempranamente que los niños sus estudios, las ayudas escolares que Progresca proporciona en forma de becas son ligeramente más elevadas para las niñas que para los niños a partir de los estudios de secundaria. (p.6)

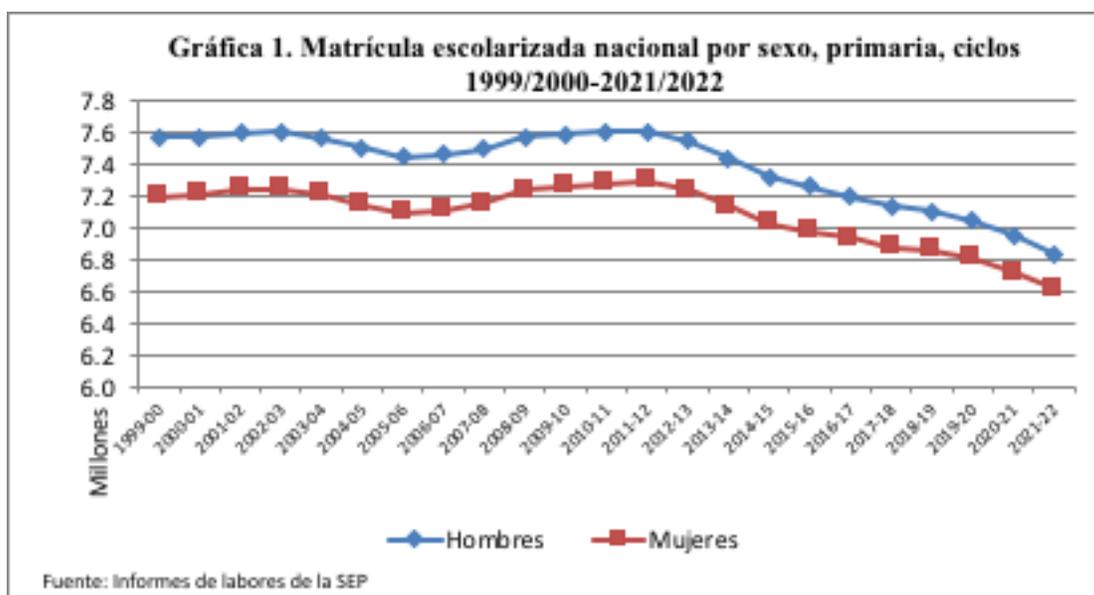
Cabe resaltar la variable de género y la justificación del monto mayor para las mujeres desde la secundaria, cosa que veremos no se corresponde con los datos (menos aún en el NMS).

A pesar del cambio de nombre del programa en 2019 (becas para el “bienestar” Benito Juárez), y una nueva entidad que las administra (una Coordinación Nacional desconcentrada de la SEP) bajo la nueva administración federal que se dice de izquierda, hasta 2022 el programa presenta más continuidades que rupturas. Tal vez la principal diferencia con sexenios anteriores, está señalada en el NMS con la tendencia hacia la “universalización”, como dice su denominación: “Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación Media Superior”. Sin embargo, esta tendencia se ve matizada en el nivel básico, donde prevalece el énfasis en la focalización, pues atiende a la población ubicada en los primeros cuatro deciles de ingreso que, según el sitio Web oficial consiste en:

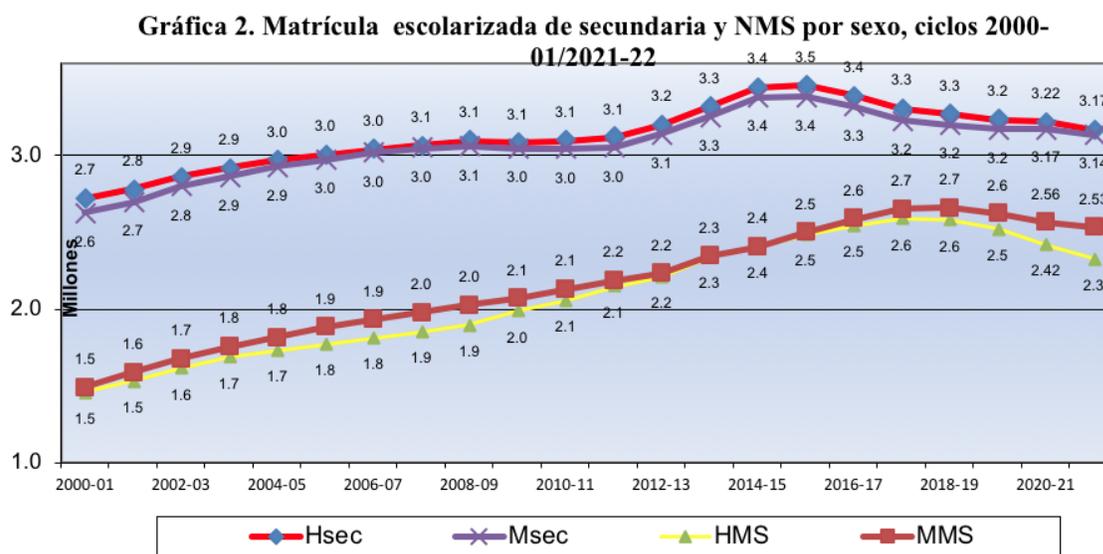
familias con niñas, niños y/o adolescentes inscritos en planteles de educación inicial, preescolar, primaria o secundaria del sector público ubicados en localidades indígenas; con menos de 50 habitantes sin grado de marginación; o en zonas de alto o muy alto grado de marginación.

En suma, podemos señalar que un par de criterios explícitos han sido dominantes durante poco más de dos décadas de distribución de becas federales en la educación obligatoria del país. Por una parte, el relacionado con la focalización (en los más pobres), pero con tendencias a reconocer diversos grupos de población en situaciones vulnerables o vulnerabilizados (indígenas, embarazadas, personas con alguna discapacidad, etc.); por otro lado, explicitar la narrativa de “acción afirmativa” hacia las mujeres, aunque se presente como una “perspectiva de género”, esto implicó más becas y montos diferenciados para las chicas, pero que no se corresponden con los datos oficiales en todos los niveles.

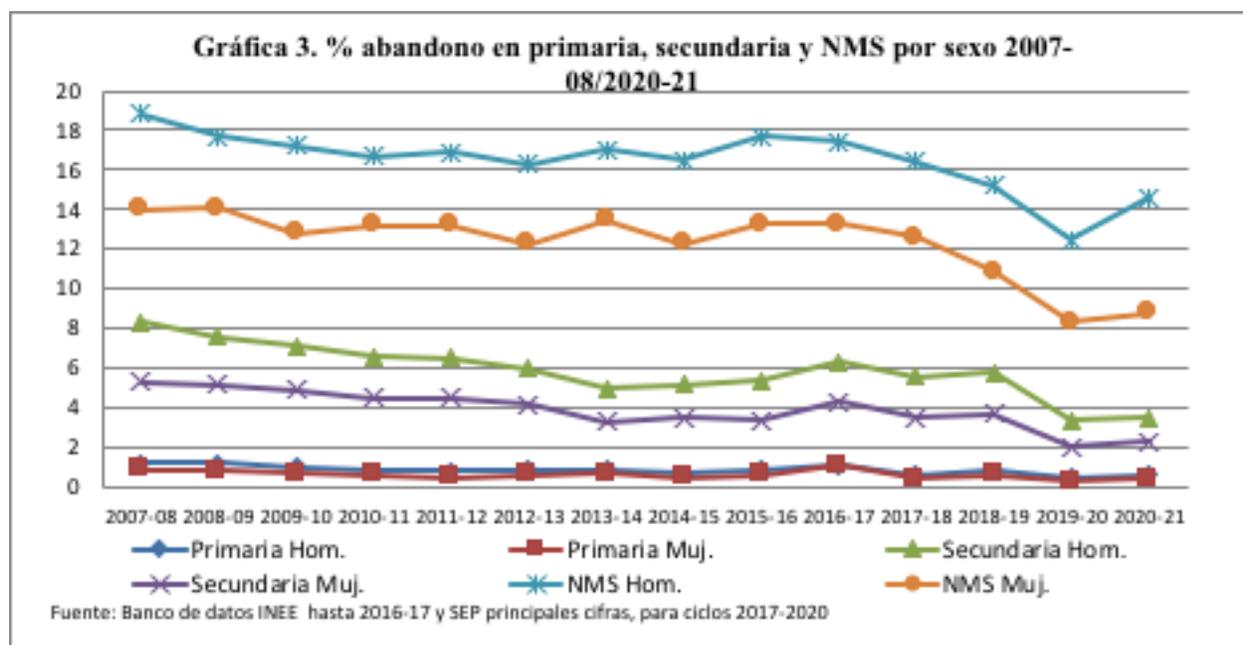
Vayamos ahora a los datos del trayecto escolar de la escolarización obligatoria, mediante cifras de matrícula, permanencia y egreso, para luego relacionarlos con la distribución de becas. En primaria la mayoría han sido varones, esto desde hace poco más de dos décadas; en el ciclo 2021-22 ellas fueron poco más de 6 millones 600 mil, mientras ellos poco más de 6.8 millones. Todo ello en una tendencia a la baja de la matrícula global en la última década. **Ver gráfica 1.**



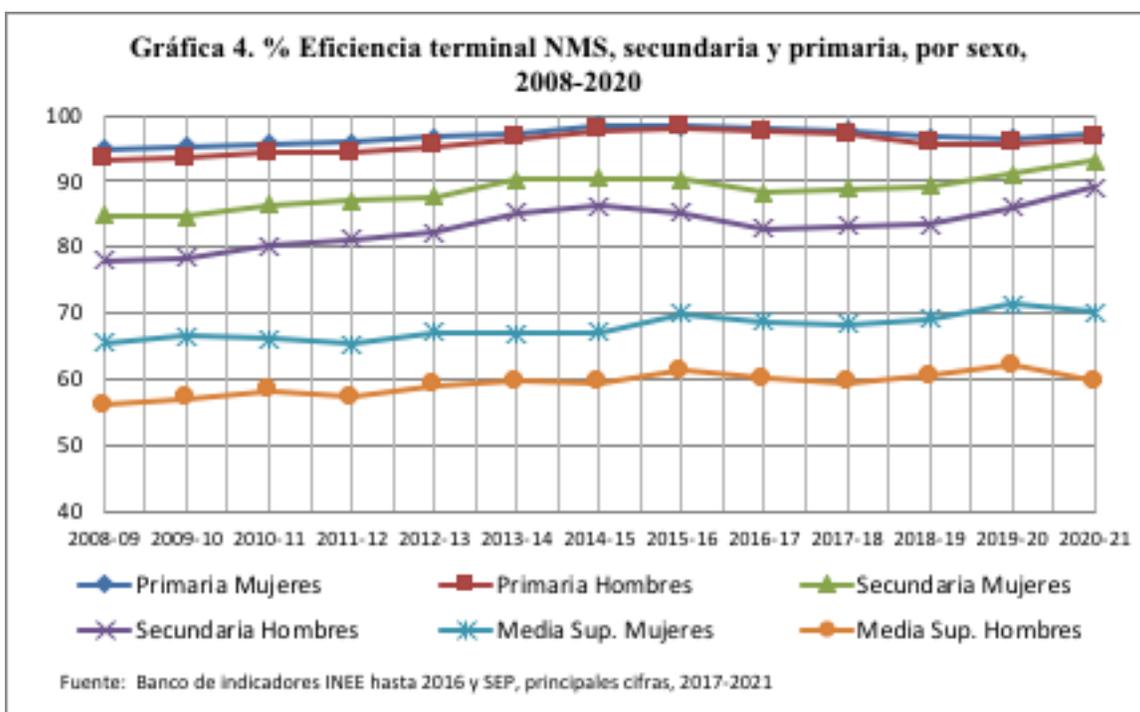
En secundaria, notamos un descenso global en la matrícula desde el ciclo 2015-16, según las cifras oficiales, pero prevalece mayor el número de varones, aunque se ha venido cerrando la brecha. En el ciclo 2021-22 ellos fueron 3 millones 169 mil y ellas 3 millones 135 mil, aproximadamente. En el NMS la tendencia anterior se revierte a partir del cambio de siglo, aunque por poco; es decir, las mujeres superan la matrícula de los varones desde hace dos décadas, y en los últimos tres ciclos se abre más la brecha. Así, en el ciclo 2021-22 ellas fueron 2 millones 532 mil y ellos 2 millones 328 mil, aproximadamente. También debe destacarse la caída de la matrícula total desde el ciclo 2018-19, y con ello, se alejó la meta de la universalidad establecida desde 2012, cuando se decretó su obligatoriedad. **Ver gráfica 2.**



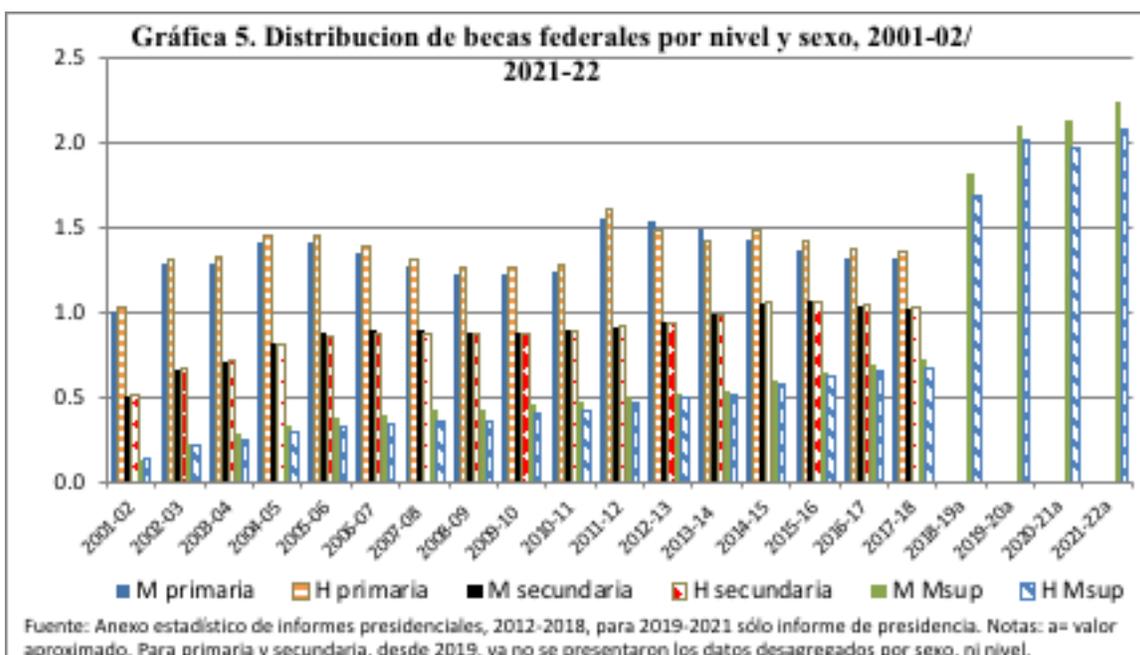
Según datos del INEE y de la SEP, en relación con los indicadores como el abandono y la tasa de aprobación para primaria, secundaria y NMS, nos indican que ellos se van rezagando más que ellas. Por ejemplo, en el caso del abandono, en la última década, prácticamente entre primaria y NMS los datos son todos adversos a ellos, especialmente en secundaria (5.3% ellos vs 3.6% ellas) y media superior, donde es más marcada la brecha (16.1% ellos vs 12% ellas, y en ciclo 2020/21 se amplió a 6 puntos), no así en primaria (0.7% ellos vs 0.5% ellas). **Ver gráfica 3.**



Cuando observamos la última etapa del trayecto escolar, la eficiencia terminal, los hombres presentan los peores resultados en la última década. Se destaca que conforme se avanza en los estudios la brecha en contra de los varones es mayor. Así, en el ciclo más reciente (2020-21), en primaria, la desigualdad es reducida (97.1% ellas vs 96.4% ellos), en secundaria se amplía (93% mujeres vs 89.1% varones) y en media superior es 70.2% ellas vs 59.7%. **Gráfica 4.**



Cito ahora los datos oficiales de distribución de becas, enfocando el principal programa federal de las dos últimas décadas, tanto por la cantidad de becas como por su continuidad –Progresá/Oportunidades/Prospera- junto con el más reciente: Becas Benito Juárez. Observamos tendencias contrastantes a lo largo del tiempo hasta 2017 en los tres niveles. **Ver gráfica 5.** Desafortunadamente después de 2018 el gobierno federal no desglosa los apoyos en primaria ni secundaria, por sexo, como se hizo hasta entonces (la fuente eran los anexos estadísticos del informe anual de la presidencia). En el NMS después de 2018 sólo se ofrecen porcentajes, por lo que se registran cifras absolutas aproximadas.



Si observamos la distribución de becas federales con más detalle observamos ciertas inconsistencias, que conducen a dudar que se haya repartido con base en una perspectiva de equidad y perspectiva de género, según los criterios más destacados. Por una parte, la distribución de becas totales, en el caso de primaria, marcadamente entre 2011 y 2018 vino a la baja entre vaivenes en la década previa. En la secundaria se reconoce cierta tendencia al alza en dos décadas, pero en los últimos cuatro años de datos disponibles se observa cierto estancamiento. Desafortunadamente, al cortar el flujo de datos para nivel básico se pierde la continuidad, pero sumadas las becas de primaria y secundaria, el incremento que reportan los informes de López Obrador no es tan espectacular como parece, por ejemplo, el ciclo 2017/18 sumaron 4.74 millones de becas y para 2020/21 se reportan 5.6 millones (Presidencia de la República, 2021, p.214), por lo que persiste la focalización. En el NMS se nota un incremento constante, más aún con la administración iniciada en 2018. si bien parece adecuada la tendencia hacia la universalización de apoyos, y por ser el nivel de mayo abandono, las becas parece que no son suficientes, porque entre setecientos y un millón de jóvenes dejó la escuela en cada uno de los últimos 8 ciclos escolares, considerando además que la matrícula ha disminuido en los últimos tres.

Por su parte, siguiendo el trayecto escolar, veamos los datos sobre permanencia (“abandono” y eficiencia terminal). Los datos oficiales indican mayores desigualdades para los varones en los tres niveles y, por ende, lo que debería ser una pauta muy importante para la distribución de las becas. No obstante, en cierto modo sorprende que en primaria a pesar de la retórica oficial de hacer equivalente el enfoque (en este caso sesgo) de género como apoyo a las mujeres, la mayor cantidad de becas fue para varones: prácticamente entre 2001 y 2011 siempre fueron más apoyos para ellos, pero en 2012 se revirtió por dos ciclos la tendencia y en el ciclo 2014-15 volvieron a entregarse más apoyo a los chicos. En este caso, parece justa la entrega de más becas a los varones, debido a que se van rezagando o egresando menos que las chicas, incluso esto fue consistente con la retórica oficial de no diferenciar los montos en la primaria.

En secundaria la distribución de las becas ha seguido un patrón errático, ya que del 2001 al 2002 se favoreció a los chicos, pero desde 2003 hasta 2013 se favoreció a las chicas, excepto en el ciclo 2011-12; a partir de 2014-15 la tendencia se revirtió para entregar más becas a los varones hasta 2018, según los datos disponibles. En este caso, inferimos que persistió la acción afirmativa para las mujeres, y no un enfoque de género la mayor parte del tiempo, pues la distribución de becas debió favorecer a los varones.

En el NMS, salvo el primer año reportado (2001-02), hasta 2021 las becas han sido más para las mujeres, no obstante que la matrícula y todo el trayecto escolar presenta cifras desfavorables para ellos de manera constante. En este caso, se reconoce claramente el sesgo de género, porque desde el Progreso se sostuvo que a partir de la secundaria “con frecuencia las niñas interrumpen más tempranamente sus estudios” (DOF, 1999, p. 6), y eso también se tradujo en que los montos fueran más elevados para ellas que para ellos. En el NMS, para el ciclo 2017/18, para los varones de primer año otorgaban \$865 pesos, para segundo \$925 y para tercero \$980; mientras daban a las chicas \$990, \$1,055 y \$1,120, para primero, segundo y tercero, respectivamente. Pero los datos no avalan dicha distribución, como también lo señalaron, al

menos, dos evaluaciones al programa (Matarazzo, s.f.; CIDE, 2010). En 2019 hubo un giro en la diferenciación de montos, para estandarizarlos en todos los niveles, primero en \$800 pesos; en 2022 fueron \$840 y para 2023 \$875, según las Reglas de Operación (RO) anuales.

## Conclusiones

Observamos que ha prevalecido un principio de distribución focalizado (vs universalista) en los niveles obligatorios hasta 2018, ya que en primaria y media ha rondado el 20% de matrícula becada y en secundaria un 30%. En el NMS esto se rebasó a partir de 2019 con la tendencia a universalizar el programa, pero con montos reducidos consigue impactos modestos en mejorar los indicadores de permanencia, no así en números absolutos, donde alrededor de 700 mil jóvenes abandonaron cada año en el último lustro.

Asimismo, destacamos las inconsistencias, sobre todo, en la distribución de primaria y secundaria, así como un conspicuo sesgo de género en la distribución de becas (por sexo) en el NMS. Una posible razón de la acción afirmativa favorable a las mujeres en secundaria y NMS sea debido a que la “tasa de absorción” (porcentaje de estudiantes que concluyen determinado nivel y se incorporan al siguiente) es menor para ellas, a pesar de que egresan más chicas desde la primaria. Los datos señalan que ese patrón ha sido así, según lo ha presentado el INEE desde 2008. En el ciclo 2017-18 las cifras indicaban que la tasa de absorción para las chicas de secundaria fue 97.4% y para los chicos de 98.1%; mientras en el NMS fue para ellos 107.1% y para ellas 102.1%. Sin embargo, ni los diagnósticos ni las evaluaciones recientes del programa de becas Benito Juárez son rigurosos ni consistentes al respecto. Por ejemplo, en una evaluación se destacan como criterios prioritarios: la vulnerabilidad de ciertos grupos y la ubicación rural de escuelas (Coneval, 2020, p.19), dejando de lado la categoría de sexo, parte sustantiva y transversal del programa, como se reconoce en el diagnóstico y la justificación del programa.

En suma, por un lado, se infiere una interpretación sesgada de lo que significa la (des)igualdad de género. Una hipótesis posible para explicarlo es que si se asume explícitamente dar más a los varones se vería como no equitativo. Por otro lado, mostré una falta de consistencia en la instrumentación de los programas, según los principios de distribución asumidos y sus efectos. Esto último se observa en el bienintencionado intento de universalizar las becas en el NMS recientemente, cuyos efectos en la permanencia y el egreso son muy modestos, considerando que la brecha entre chicas y chicos ha venido aumentando. No sostengo que deban cortarse los apoyos de uno para otro sexo, sino incluso deben aumentarse. Pero deben distribuirse con base en información basada en evidencia objetiva, asimismo considerando la suma de ciertas variables, tales como el lugar de residencia o la pertenencia étnica, etc., porque si bien se reconocen algunas diferencias, al estandarizar el monto de la mini beca, que no está demás decirlo en el NMS es claramente un paliativo, porque no cubre los “costos de oportunidad”. En este caso, al menos, debería cubrir “los retornos privados que se obtienen en el mercado laboral” (BM, 2013, p. 45).

Por lo tanto, deberían combinarse con mayor rigor las dimensiones de (re)distribución de recursos (no sólo becas económicas, pero si es así que cubran el costo de oportunidad y tiendan a la universalización); con el reconocimiento de las diferentes identidades, diversos contextos y el trayecto escolar de cada niña, niño y jóvenes; más aún, debe partirse de tales diferencias. En este sentido, aún queda lejos en la educación obligatoria ver una política de becas dirigida por principios de justicia consistentes y efectivos en el mediano y largo plazo.

## Referencias

- Aguilar Nery, J. (2019). Política de becas en el nivel medio superior mexicano: crítica a sus principios distributivos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X(27), 42-65. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.522>
- BM (2013). *Después de la educación media superior: un análisis para el Estado de Oaxaca*. México: Autor. <http://documents.worldbank.org/curated/pt/978701468287157815/pdf/808700WPOBM0Me0Box0379822B00PUBLIC0.pdf>
- Chaves, P. y Ramírez, R. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México: CONAFE.
- CIDE (2010). *Evaluación de diseño del Programa Federal "Programa de Becas". Informe final*. México: Autor. [http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37541/Informe\\_Final.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/37541/Informe_Final.pdf)
- Coneval (2020). *Evaluación de Diseño con Trabajo de Campo del Programa de Becas Universal para Estudiantes de Educación Media Superior*. Ciudad de México: Autor. [http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones\\_externas/Evaluaciones\\_externas/Informe\\_Final\\_U084.pdf](http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/Evaluaciones_externas/Informe_Final_U084.pdf)
- DOF (1999, 26 de febrero). *Acuerdo que establece los Lineamientos Generales para la Operación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá)*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/79883/1999.pdf>
- DOF (2003, 25 de abril). *Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar aplicables al ciclo 2003- 2004*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=697927&fecha=25/04/2003](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=697927&fecha=25/04/2003)
- DOF (2013, 31 de diciembre). *Acuerdo número 708 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328580&fecha=31/12/2013&print=true](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328580&fecha=31/12/2013&print=true)
- DOF (2016, 29 de junio). *Acuerdo por el que se emiten los Lineamientos para incorporar la perspectiva de género en las Reglas de Operación de los programas presupuestarios federales*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5442919&fecha=29/06/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5442919&fecha=29/06/2016)
- Ley del Instituto Nacional de las Mujeres. (2001). <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/ley-del-instituto-nacional-de-las-mujeres>

- Fiejoó, M. (2013). Educación y equidad de género. *LASA Forum*, XLIV(2), 12-14. <https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue2/Debates5.pdf>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*, Barcelona: Herder.
- IIPE. (2002). *Estrategias sistemáticas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE/OEA/MECT.
- Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel A. Porrúa-PUEG-UNAM.
- Matarazzo, M. (s. f.). *La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres*. [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/9\\_Investigaciones/9.1/9.1.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/9_Investigaciones/9.1/9.1.pdf)
- Messina, G. (2001). Estado del arte de la igualdad de género en educación básica de América Latina (1990-2000). En UNESCO, *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe* (pp. 11-14). Santiago: OREALC-UNESCO.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la educación superior*, XLIV (174), 7-17.
- Presidencia de la República (2021). *Tercer informe de gobierno 2020-2021*. Gobierno de México. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/5b8e7a983a893dfcbd02a8e444abfb44.pdf>