

NUEVAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y... ¿NUEVOS ESTUDIANTES? DEMOCRATIZACIÓN SEGREGATIVA EN MÉXICO

Sylvie Didou Aupetit

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional, México
didou@cinvestav.mx

1
Dossier

Resumen

En México, el gobierno federal masificó la educación superior, desde hace medio siglo. Aunque, a finales de la década de 1980, descalificó su crecimiento acelerado como causa de una “catástrofe educativa”, cifrada en una superposición de circuitos de educación de calidad y otros precarizados, en los 2000, volvió a asumir la democratización entre sus objetivos de acción pública. La apuntaló por medidas de inclusión de grupos desfavorecidos en la matrícula: esas medidas consistieron en proveer una oferta de formación, adaptada al entorno y a los antecedentes cognitivos de los aspirantes al nivel, en abrir instituciones con misiones explícitas de democratización y en instar los establecimientos convencionales a diseñar programas ad hoc. Con base en una revisión de fuentes secundarias o estadísticas y de literatura, analicé si esa combinación mejoró la justicia distributiva y la cohesión social, mediante oportunidades colectivas de desarrollo económico, movilidad social y mejoramiento de la atractividad institucional. Para caracterizar el modelo de intervención adoptado en el país, puse en diálogo los conceptos de “democratización segregativa”, masificación y educación de calidad para todos.

Palabras clave: democratización de oportunidades; grupos vulnerables; segregación.

¿NEW INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AND... NEW STUDENTS? SEGREGATIVE DEMOCRATIZATION IN MEXICO

Abstract: In Mexico, the federal government launched initiatives to massify higher education half a century ago. In the late 1980s, explosive enrollment growth was seen as a cause of an "educational catastrophe" based on the superposition between quality higher education supply and precarious one. In the 2000s, the expansion reappeared as a desirable issue on the public agenda. It was underpinned by inclusion measures whose purpose was to implement a training offer, adapted to the environment and cognitive background of those enrolled, mainly from vulnerable groups. Based on a review of secondary sources, statistical "evidence", and states of art on the subject, we analyzed whether this policy improved distributive justice and had a positive impact on individual academic success, social cohesion or improvement of attractiveness. We frame this analysis in reference to interaction between the concepts of "segregative democratization", massification and quality education for all to show the results of the intervention model adopted in the country.

Key Words: democratization of opportunities; vulnerability; segregation.

NOVAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E... NOVOS ESTUDANTES? DEMOCRATIZAÇÃO SEGREGATIVA NO MÉXICO

Resumo: No México, o governo federal lançou iniciativas para massificar o ensino superior há meio século. No final da década de 1980 o crescimento explosivo das matrículas foi visto como causa de uma "catástrofe educacional". Nos anos 2000, a expansão reapareceu como uma questão na agenda pública. Foi sustentado por medidas de inclusão cujo objetivo foi implementar uma oferta de formação, adaptada ao ambiente e ao contexto cognitivo dos inscritos, principalmente de grupos vulneráveis. Com base em uma revisão de fontes secundárias, "evidências" estatísticas e uma revisão da literatura sobre o assunto, analisamos se essa combinação melhorou a justiça distributiva e teve um impacto positivo no sucesso acadêmico individual, para fins de coesão social ou para melhorar o desempenho institucional. Enquadramos essa análise nos conceitos de "democratização segregativa", massificação e educação de qualidade para todos para mostrar os resultados do modelo de intervenção adotado no país.

Palavras-Chave: democratização de oportunidades; vulnerabilidade; segregação.

2

Introducción

Analizar si la masificación y la redistribución territorial de las instituciones de educación superior (IES) permitieron contrarrestar la desigualdad estructural que impera en la sociedad mexicana o si la reprodujeron pasa por dar cuenta de los perfiles tanto de la oferta de educación superior (ES) como de las características de los actores que acceden a ella. Lleva a abordar la sobrevivencia académica de grupos cuyas posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior son inferiores a los promedios. Obliga a identificar los efectos de desclasificación o de promoción social producidos por todos los establecimientos del sistema de educación superior (SES), pero, principalmente, por los de respuesta total a la demanda.

Como punto de partida, es preciso señalar que la información disponible en México sobre la matrícula y las capacidades de atención, operativas y pedagógicas, del SES es incompleta, excesivamente agregada e insuficientemente coherente. Sin embargo, supera en cantidad y calidad la sobre gobernanza de las IES, principalmente de las instaladas en las dos décadas pasadas (de ahora en adelante, designadas como "nuevas IES", una denominación que abarca diferentes categorías de establecimientos de proximidad). Esas persiguen, además de fines formativos generales, reparar las injusticias históricas padecidas por indígenas y afrodescendientes y/o redistribuir oportunidades a grupos constitucionalmente calificados como vulnerables (art.3).

Si bien las “nuevas” IES emergieron apenas recientemente como objetos de indagación en la investigación educativa (Reyes et al., 2022; García, 2023; Segura et al., 2023), contribuyeron, desde las periferias donde están ubicadas, a diferenciar el campo universitario y sus matrículas, aumentar los índices de cobertura por región, distinguir funcional y administrativamente los subsectores del sistema y atender a estudiantes vulnerables, con base en 4 criterios de clasificación: estatuto étnico, ingresos económicos, género y competencias.

En ese artículo, para entender los roles, académico y social de esas nuevas IES y, eventualmente, diferenciarlos de los atribuidos a instituciones convencionales, expuse las políticas públicas, impulsadas por el gobierno federal, en colaboración con instancias organizadas (gobiernos locales/asociaciones) para elevar las tasas de atención a los demandantes de ES (equidad) y/o captar grupos segregados con ingreso restringido al nivel (inclusión). Me centré en el despliegue geográfico de la oferta, para acentuar su accesibilidad, proveer una atención pedagógica remedial a quienes sufrían de déficits cognitivos e impartir programas de estudios acordes con necesidades locales. Pese a ello, en la mayoría de las ocasiones, esos establecimientos ofrecen una cartera de programas y condiciones de estudio a estudiantes procedentes de familias desfavorecidas, de una calidad inferior a la de los servicios suministrados en los campus principales de instituciones receptoras de alumnos de la clase media (Merle, 2012) conforme con un efecto Mateo a la inversa. Daban, en consecuencia, menos a quienes menos tenían.

Las políticas de “democratización” se sostuvieron esencialmente en una contigüidad espacial reforzada entre los cupos ofrecidos por los espacios institucionales y la demanda. Buscaron asignar el mayor número posible de plazas vacantes, aun a costa de una repartición territorializada que obligaba a solicitantes de ingreso de origen modesto a costear una migración por estudios e impulsaron un robustecimiento diferenciado de los subsectores del SES. No obstante, la inserción de jóvenes discriminados en escuelas de cercanía ocupó un lugar secundario en la agenda nacional de inclusión después de la política de expansión de la cobertura. Sus resultados fueron:

El aumento simultáneo de las tasas de escolaridad por edad en todos los niveles y las áreas disciplinarias; el débil aumento de los estudiantes vulnerables en la matrícula total; la polarización de la orientación escolar; la reducción de las desigualdades ante las escuelas; el incremento de las desigualdades dentro de los espacios escolares. (Stamelos, 2024, p.147)

Corroborando la pertinencia de teorías organizacionales que interpretaban ese esquema de consolidación en términos de masificación global más que de debilitamiento de la “iniquidad” estructural prevaleciente (Duru-Bellat, 2006; Duru-Bellat y Kieffer, 2008; González y Didou, 2024), los especialistas señalaron que no erradicó los sesgos en la cobertura. En 2020, los promedios de la población 20-24 años inscrita en el nivel superior alcanzaban 29.8% del grupo de edad, pero caían a 15.4% en el decil más pobre y subían a 46.1% en el más acomodado. Solo 15.6% de los jóvenes pertenecientes a la población rural se inscribía en el nivel contra 33.8% de la urbana. Esas desigualdades comprobaban que, en el país como en muchos otros:

La ampliación del acceso a los [estudios universitarios] no ha reducido tanto como se podía esperar las desigualdades de trayectorias escolares, las desigualdades de aprendizaje y las desigualdades de oportunidad de conocer el éxito en la escuela en función del origen social y cultural de los alumnos. (Dubet y Duru-Bellat, 2020, p. 21)

En México, el afán continuo por democratizar, multiplicando las sedes periféricas de las IES, fue, accesoriamente, acompañado por una ampliación del sistema federal de becas económicas (manutención, transporte y alimentación), mediante su atribución universal a los alumnos inscritos en instituciones con vocación compensatoria (Universidades para el Bienestar Benito Juárez -UBBJ) independientemente de sus ingresos personales o familiares.

Si bien ese marco de acción gubernamental indujo todas las IES a prestar mayor atención a la socialización académica de los más vulnerables y a sus necesidades así como a redoblar esfuerzos para abatir sus tasas de rezago y deserción (Valenzuela y Yáñez, 2022), opacó otras intervenciones, cruciales para mejorar la justicia social: esas procuraban optimizar el éxito individual y la retención, mediante herramientas didácticas adaptadas a las formas de aprendizaje de los receptores, apoyos a actores internos y externos a la esfera educativa y una puesta en sintonía de las pautas de admisión, enseñanza y evaluación (European Education Area, s.f.).

A diferencia de lo que ocurrió en otros países, en México, pocos especialistas se interesaron a un factor específico y productor de desigualdad cuya relevancia fue acentuándose recientemente, a saber, el valor profesional atribuido por los empleadores a las credenciales otorgadas por establecimientos distintos, según la institución que la acredita. Tampoco se interesaron en reconstituir las trayectorias de los profesionales, vinculándolas con quienes eran y donde estudiaron. Los establecimientos que, sistemáticamente, levantaron estudios de seguimiento de egresados, lo hicieron con fines de autojustificación más que de contraste entre los recorridos de sus exalumnos y de los formados en otras instituciones.

EXPANDIR LOS SERVICIOS EDUCATIVOS O DEMOCRATIZAR EL SUMINISTRO: ENTRE RETICULACIÓN ESPACIAL E INCLUSIÓN

El modelo democratizador aplicado al sistema educativo nacional fue entonces esencialmente cuantitativo. Permitió consolidar la matrícula, principalmente en zonas, urbanas o rurales, con déficits o carencias de servicios. Refrendado durante el pasado sexenio, justificó las promesas de un candidato a presidente autoproclamado de izquierda, que popularizó el lema “Primero, los pobres”. Consecuentemente, legitimó una acción pública orientada a robustecer los servicios, en territorios con bajos índices de prosperidad. Auspició esquemas de crecimiento del SES por añadidura más que por corrección de los diferenciales de calidad (Villanueva, 2019), un tema que perdió visibilidad recientemente en pro del de la equidad.

En un contexto de control burocrático mayor y de restricciones presupuestarias indudables para las IES, el número de estudiantes aumentó en un 10.1%, entre 2018 y 2023. La tasa de los matriculados en municipios con alto grado de marginación creció de 2.18% a 7.38% (UNAM-SIIES, 2024). Conforme con lo asentado en la Ley General de Educación Superior (LGES) y otros documentos legales y aprovechando el bono demográfico constituido por la disminución de los índices de natalidad, la tasa media de cobertura rebasó 35%. Para cumplir mejor con su compromiso a favor de los desprotegidos, el gobierno reequilibró la morfología del SES. Abrió sitios universitarios adicionales para extender la red municipal de educación superior (alrededor del 32% de las 2469 localidades del país ofrecía servicios del nivel, a principios de la década en curso). Buscó formar una mano de obra especializada conforme con prioridades de política pública, por ejemplo, la salud para todos. Las Universidades de la Salud (UNISA) se dedicaron exclusivamente a formar recursos

humanos en salud comunitaria o intercultural, medicina humana y animal y enfermería; en 2022, 38 UBBJ (sobre un total de 185 en 2022) proponían carreras en esas mismas áreas. Sin embargo, las repercusiones de esos esfuerzos fueron simbólicas antes que efectivas, debido a su reducido peso cuantitativo: representaban menos del 1% de una matrícula que alcanzó 5224393 estudiantes en 2023-2024 (ANUIES, 2024). Sus efectos fueron de demostración ideológica más que de incidencia en la reconfiguración del SES o de universalización del derecho a la educación superior.

La instalación de universidades tecnológicas (UT) a partir de los 90, politécnicas (UP) e interculturales (UI) luego y, en la década actual, de instituciones de cercanía o virtuales, permitieron ensanchar la distribución espacial de los servicios de educación superior (Ruiz, 1996; Mendoza, 2022). Durante la presidencia de A.M. López Obrador, el gobierno federal abrió 7 instituciones interculturales, comunitarias y politécnicas, 3 UNISA, la Universidad Rosario Castellanos (URC) y más de 200 UBBJ, en alianza con actores civiles (Cuadro1).

Cuadro 1

Creación de instituciones de proximidad con aval gubernamental, México, 2000-2024

Institución /ubicación	Fecha de creación
Universidad Autónoma Indígena de México, Sonora	dic-01 (incorporada a las UI en 2006)
Universidad Intercultural (UI) del Estado de México	10-dic-03
UI de Chiapas	dic-04
UI del Estado de Tabasco	05-abr-06
UI Maya de Quintana Roo	30-oct-06
UI Indígena de Michoacán	2006
UI de San Luis Potosí	05-ene-11
UI del Estado de Hidalgo	01-oct-12
Universidad Comunal de Oaxaca	2016
UBBJ (201)	Entre 2019 y 2024
UNISA-Ciudad de México	13-ene-20
UNISA-Puebla	02-mar-20
UI de Baja California	jul-2021
UI de Colima	06-ago-22
UI de Campeche	21-sep-22
Universidad del Pueblo Yaqui, Sonora	28-sep-2022
UI del Estado de Guanajuato	04-oct-22
UI de Tlaxcala	26-may-23
UNISA, Edo. México	15-jun-23
UI para la Igualdad, Aguascalientes	18-sep-23
Afro Universidad Politécnica Intercultural, Oaxaca	28-sep-23
Universidad de las Lenguas Indígenas de México, Cd de México	12-oct-23
UI Tecnológica y Politécnica de Aquila, Michoacán	01-dic-23
UI de Jalisco	06-jun-24

Fuentes: sitios Web de las IES

Adicionalmente, el gobierno federal respaldó, junto con autoridades regionales o municipales, la inauguración de unidades académicas o de subsedes desconcentradas por parte de universidades e institutos tecnológicos preexistentes, mediante programas extraordinarios de financiamiento. Firmó convenios de coparticipación externa para la aportación de recursos o equipamientos. Algunas asociaciones civiles instalaron establecimientos alternos (universidad del Pueblo, Oaxaca), peleando ex post facto (a veces infructuosamente) el reconocimiento oficial de sus credenciales. Esas “nuevas” instituciones probablemente recibieron todas a estudiantes procedentes de colectivos sociales discriminados.

Es sin embargo difícil rastrear las transformaciones provocadas por su apertura, más allá de retóricas partidistas: su incidencia en la diferenciación de la matrícula total es todavía mínima, debido a la reciente promulgación de sus decretos de creación. Es entonces difícil prever cómo evolucionará esas nuevas IES ya que, actualmente, apenas están inscribiendo su primera cohorte de ingresantes o edificando sus instalaciones. Aunque las UNISA, las UBBJ y las UI reforzaron la equidad de género (con porcentajes de matrícula femenina en la total de 71.3%, 67.4% y 61.05%, respectivamente) y la presencia de estudiantes vulnerables en la matrícula de primer ingreso sobre todo (con un aumento del 76.32% por ejemplo del número de discapacitados entre 2018 y 2022), sus aportes a la inclusión de otros grupos vulnerables y al desarrollo de trayectorias completas de estudio en los grupos atendidos son complicados de medir: las UI, por ejemplo, no alcanzaron el porcentaje de Hablantes de Lengua indígena (HLI) programado al iniciar sus actividades (70%) -Cuadro 2. Su existencia tampoco fue suficiente para contrarrestar la disminución del grupo (en un 21.86%) en la educación superior.

Cuadro 2

Matrícula total por sexo, condición HLI y de capacidades en las UI y la UNISA, México, 2022-23

IRTD	Matrícula	Mujeres	HLI	Discapacitados
Total UI	21167	13410	6044	314
Total UNISA	6046	4312	47	55

Fuente: SIIES-UNAM, <https://www.sii.es.unam.mx/subsistemas/Ins.php> + Sitios Web UNISA

Ocasionalmente, esos establecimientos, además, por estar inmersos en fases de arranque, reciben una demanda de admisión reducida, con pocas inscripciones efectivas: así, el 14.4% de las UBBJ tenía menos de 100 estudiantes en 2021-2022. Su baja atraktividad lleva a evocar dos cuestiones obliteradas en el debate mexicano sobre democratización y masificación segmentada: primero, la satisfacción de los estudiantes respecto de la institución en la que estudian, entre motivaciones intrínsecas y elección por *default*, y, segundo, la diferenciación jerárquica de sus posiciones laborales, no en función de la credencial detentada sino de la calidad atribuida por los empleadores y la sociedad a la institución que la otorgó. Los conocimientos al respecto dejan ver que la ES constituye un campo organizado por la competencia interinstitucional y que la administración pública, al haber cesado de constituir el principal mercado público de empleo para los diplomados, perdió su poder regulador. La posición socio-profesional asignada a cada IES se volvió determinante para que los estudiantes seleccionen su establecimiento.

Por lo tanto, la ampliación espacial del sistema de educación superior, embonada con estrategias compensatorias, tuvo consecuencias visibles a escala local más que sistémica. Aunque abarcó

preferentemente ciertos sectores de población, no desembocó en una superación de desigualdades en la identificación de beneficiarios ni en una estandarización progresiva de las tasas de atención por entidad federativa. Esas diferencias, incluso, se agravaron. En 2022-23, llamativas brechas de atención a la demanda separaban Chiapas (20.6%) o Oaxaca (22.1%) de Nuevo León (55.9%) o de la Ciudad de México (120.8%). Pese a medidas de fomento, los tomadores de decisión no mejoraron la justicia distributiva ni aminoraron los sesgos en la dotación de recursos y de servicios auxiliares de calidad. Además, las disensiones ideológicas (Zalta y Nodelman, 1996,2017; Solis, 2019) empeoraron por el control del gasto público y las insuficiencias presupuestales. Por ende, los consensos iniciales sobre la necesidad de fortalecer una oferta de formación de tipo compensatorio y adaptarla a los perfiles de los ingresantes, se estuvieron fracturando, principalmente cuando se arraigaban en una visión solidaria de la inclusión más que en una voluntad de mejorar los rendimientos institucionales, con o sin visos mercantiles, o de adecuar la producción de recursos humanos altamente calificadas al modelo vigente de desarrollo económico nacional.

Una ponderación de los factores intervinientes en los diferenciales de opinión sobre equidad e inclusión y en el aliviamiento de las discriminaciones, activas o pasivas, directas, indirectas o micro (Meneghel et al., 2024) indicó que el gobierno, si bien dio prioridad a la democratización cuantitativa, diseñó marginalmente estrategias concurrentes y auxiliares para su éxito. La principal consistió en racionalizar la ocupación de plazas, no atribuidas mediante los exámenes nacionales de opción múltiple propuestos por organismos de aseguramiento de calidad como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Ante el crecimiento de la demanda no satisfecha de ingreso a la educación (correspondiente a 577928 estudiantes en 2015 y a 917879 en 2020 -DOF, 2023), la Secretaría de Educación Pública (SEP) lanzó el programa Rechazo cero. Abrió posteriormente una Plataforma del Registro Nacional de Opciones para Educación Superior para recopilar las vacantes por programa e IES, después de concluidos los procedimientos formales de admisión. Finalmente, alentó la educación superior virtual.

7

Para circunscribir las desigualdades de trato padecidas por los alumnos en desventaja, una vez inscritos, además, la SEP recomendó a los establecimientos ensayar medidas que favorecieron la retención. Les solicitó eficientizar el Programa Nacional de tutorías, formulado en 2000 por la ANUIES (Romo, 2004), robustecer las instancias encargadas de acompañar a colectivos académicamente subordinados y firmar protocolos para protegerlos del hostigamiento, acordes con la LGES. En ese marco, entre 2020 y 2024, suministró recursos para incluir grupos predeterminados, para cumplir con el compromiso de “no dejar a nadie atrás”, suscrito por el país en 2015, al firmar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (UNESCO, 2016, p. 13).

La combinación entre una dinámica de planeación, avocada a maximizar la correspondencia entre la demanda y la oferta y otras orientadas a captar colectivos en desventaja, elevó el porcentaje de estudiantes inscritos en modalidades no escolarizadas, entre 2021 y 2022 y el número de becarios por precariedad económica, en un país en donde, pese a una disminución porcentual, el 36.2% de la población era pobre (7.1% en condición extrema, el resto moderada). Hoy, en términos absolutos, las cifras de matrícula, aunque no del todo confiables, indican que el número de estudiantes vulnerables es mayor que hace 10 años. Por desgracia, no documentan la participación de todos los grupos jurídicamente considerados discriminados (migrantes de paso o retorno, refugiados y deportados, jornaleros agrícolas, africano-descendientes o LGBTQ+). La información sobre los programas y sus destinatarios es mínima y desactualizada. En algunos casos, ni siquiera depende de

la SEP: por ejemplo, la Secretaría de Relaciones Exteriores, mediante el Instituto para los mexicanos en el Exterior (IME), produce los datos sobre los programas educativos para los mexicanos de primera y segunda generación en el exterior.

CONDICIONES, ACTORES Y BARRERAS A LA DEMOCRATIZACIÓN EN LAS NUEVAS INSTITUCIONES

Ante las discordancias entre la retórica de la democratización y sus contextos de institucionalización, las “nuevas” IES optaron por:

- a. Focalizarse en grupos predefinidos y proveer a sus integrantes asesorías didáctico-pedagógicas, supervisar academias docentes, proponer programas de estudios innovadores en carreras con altos grados de pertinencia local (por ejemplo, ingenierías agroforestales) y ejercer un seguimiento de cercanía de las necesidades. Comprobaban así públicamente su responsabilidad social y su capacidad para alinear sus recursos, normas y organigrama con esa misión. Como botón de muestra: la Universidad Veracruzana Intercultural instaló cuatro de sus cinco sedes en regiones con altos porcentajes de población indígena.
- b. Congregar expertos en equidad e inclusión, en centros o líneas de investigación y organizarlos en agrupaciones especializadas, convocando o participando en redes de debate académico, de toma de decisión y de procuración de fondos en los ámbitos científicos, asociativos o militantes.
- c. Con un enfoque de gestión, modificar los Decretos de creación, principalmente en las UI (en el Estado de Hidalgo, en la Riviera Maya de Quintana Roo) y/o los organigramas para articularlos sobre las legislaciones antidiscriminación.

8

No obstante, el recuento de estudiantes captados devino prontamente el casi único *effet d'affichage* de las “nuevas” instituciones para demostrar su viabilidad académica. Otras decisiones, encaminadas a remover las resistencias o a modificar los mecanismos de gobernanza, siguieron, en contraste, sumidas en la opacidad. Falta por lo tanto “crear las condiciones de una reflexión colectiva sobre los riesgos a sobrepasar para inscribirse en un horizonte de igualdad real y de justicia” (Bruna et al., 2016, p. 26) y sostener movilizaciones y prácticas de gestión de la diversidad que alienten un trato equitativo entre sujetos con distintos capitales académicos y sociales, mediante estructuras para la detección y la comparación de prácticas.

Experimentos significativos para mejorar los esquemas pedagógicos-disciplinarios fueron por cierto ensayados, pero en forma circunscrita, en varias instituciones y áreas disciplinarias. Sus logros y desvíos no fueron evaluados o las conclusiones de esas operaciones de monitoreo no circularon públicamente. Las dificultades para optimizar los alcances transformativos de programas, a veces encomiables, explican, a su vez, la persistente preponderancia de un indicador único para corroborar los avances en la equidad, el del número de estudiantes vulnerables inscritos.

Fortalecer esquemas alternativos para democratizar la ES pasaría, en consecuencia, por mejorar un deficiente sistema nacional de producción de datos. Implicaría, adicionalmente, reasumir la complejidad en tanto dimensión intrínseca de las políticas al respecto. Conforme con las advertencias del Observatorio del logro escolar en Canadá, transitar de una perspectiva tecnocrática a una reflexiva

sobre la instauración de un clima incluyente en las instituciones contribuiría a incrementar la perseverancia de los estudiantes en los programas de estudio, implementar una educación diferenciada, hacer emerger liderazgos militantes a favor de la justicia social y asignar responsabilidades compartidas en distintas áreas y niveles jerárquicos (Descheneau-Guay, 2023).

INSTITUCIONES CONVENCIONALES, IDENTIFICACIÓN Y FORMACIÓN DE ESTUDIANTES VULNERABLES

México, independientemente de la alternancia partidista que dominó el sistema político a partir de 2000 (con titulares del poder ejecutivo federal, procedentes del Partido Acción Nacional -Vicente Fox y Felipe Calderón del Partido Revolucionario Institucional- Enrique Peña y del Movimiento de Regeneración Nacional- Andrés Manuel López Obrador) eligió propiciar continuamente, en el ámbito educativo, la diversificación institucional y la expansión geográfica del SES. Incrementó la matrícula (masificación), más allá del papel reservado en sus narrativas a una supuesta lucha contra el reparto desigual de oportunidades. La administración que terminó el 30 de septiembre 2024 abrió, en una lógica compensatoria, instituciones para captar nuevos estudiantes, con fines ideológicos (desarrollo y movilidad social para todos) o de competencia (atractividad y mejoramiento de los desempeños), conforme con cambios localizados y responsivos a los procesos estructurales de producción de las inequidades (Dubet y Duru-Bellat, 2020).

Desde los 2000, por su parte, las instituciones convencionales, sean públicas o privadas, universitarias, tecnológicas o normales, se adhirieron a sucesivas “cruzadas” para asegurar de nueva cuenta una expansión de la matrícula. No obstante, la democratización de oportunidades ocupó una posición marginal en sus agendas de desarrollo, debido a las presiones derivadas de un contexto, políticamente correcto, de incentivación multimodal. Las instituciones implementaron programas ad hoc, mientras recibían recursos semilla extinguidos, nacionales y/o internacionales. Sus iniciativas tuvieron una visibilidad inmediata pero alcances reducidos a mediano plazo y una temporalidad inestable (sobre el *Pathways* de la Fundación Ford, Didou y Remedi, 2015). Al no contar las IES con recursos etiquetados propios, con dependencias para acompañar programas compensatorios de integración e inclusión y con responsables, operadores y administrativos capacitados, no concitaron condiciones para mantener acciones proactivas en beneficio de grupos marginados. Esas funcionaron entonces, durante cierto lapso, en tanto oportunidades de proyección institucional, de obtención de recursos externos o de reposicionamiento en su campo regional de proyección. No sirvieron en contraste para detonar una transformación institucional amplia de larga duración. Cuando sus circunstancias de suceso se deterioraron, esos esfuerzos concluyeron o se volvieron anodinos.

No obstante, esas limitaciones, muchas IES voltearon la atención a estudiantes meritorios, pero discriminados. A diferencia de lo que ocurrió por ejemplo en Brasil, no establecieron cupos reservados o vías de acceso preferentes, sino que reforzaron los vínculos entre la educación superior y la media superior; intensificaron sus actividades de difusión ante los alumnos del nivel y sus visitas a escuelas para motivarlos a proseguir sus estudios. Ofrecieron propedéuticos para que los admitidos que habían obtenido los peores resultados en los exámenes de ingreso nivelaran sus conocimientos básicos y/o puedan inscribirse en la carrera que deseaban, si mejoraban sus calificaciones. Abrieron campus en localidades desprovistas de ellos. Casi siempre, procuraron abatir la migración por estudios, considerando sus costos lesivos para los individuos con escasos recursos y capital social o académico.

En referencia a los 3 colectivos que fueron, en México, los principales destinatarios de los programas antidiscriminación (mujeres, HLI y discapacitados), los establecimientos convencionales reciben proporciones inferiores a las contabilizadas por las nuevas instituciones respecto de la matrícula total. No obstante, los acogen en números significativos al ser la primera opción de muchos aspirantes, que rehúyen las “nuevas” instituciones al percibir las como guetos y espacios de una adscripción identitaria, no siempre deseada.

Así, las universidades, federales y estatales, albergan números relativamente elevados de HLI y discapacitados, además de implementar programas de atención, focalizados a distintos destinatarios. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca abrió la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas y Afromexicanos (UAAEI). La de San Luis Potosí fomentó la inclusión de portadores de discapacidades. La de Nuevo León abrió una Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores y la de Tlaxcala operó un “Programa para la Igualdad y la Inclusión”. La Universidad Tecnológica de Santa Catalina y el Instituto Tecnológico de Iztapalapa 2 atendieron a alumnos con deficiencias visuales o auditivas. En su mayoría, no dieron cuenta de sus desempeños, en una perspectiva comparativa de resultados obtenidos y medios movilizados.

Se desconoce por lo tanto si esas iniciativas desembocaron en la instalación de un tejido intrainstitucional de salvaguarda que los beneficie y que contribuya a rebasar el encapsulamiento de las reformas orientadas a democratizar, más allá de la constitución de “nichos solidarios” especializados y funcionales pero cerrados sobre sí mismos. En algunas instituciones exitosas, una combinación virtuosa de estrategias ayudó a conectar los actores universitarios para fortalecer su tolerancia a la alteridad, aún allí donde esa provocaba controversias y para mutualizar saberes y contrapartes.

10

CONCLUSIONES: LOS PENDIENTES

En un contexto de éxito frágil como el mexicano, es fundamental dilucidar, con precisión, las diferencias y las convergencias entre las intervenciones orientadas a masificar o a diferenciar la matrícula. Para propiciar intercambios intersectoriales de prácticas y reflexiones al respecto, la puesta en marcha de una red o de un observatorio de producción y seguimiento de indicadores, en diferentes escalas geográficas, resultaría fundamental.

Instaurar dispositivos de ese tipo supondría mejorar el monitoreo de iniciativas, instancias y recursos y articularlos, pese a las distinciones entre las instituciones que los soportan y levantar periódicamente encuestas sobre los logros conseguidos y la cooperación entre los establecimientos promotores. La colecta de esa información estratégica es, por ahora, deficiente. Esa característica dificulta insertar el tópico en las agendas, los tiempos y los espacios de la cotidianeidad institucional. Hacer partícipes de los procedimientos de definición de prioridades a miembros de colectivos discriminados pasaría por traspasarles responsabilidades y autonomía de decisión, ahora detentadas casi exclusivamente por funcionarios y expertos. Ese es un pendiente cuya resolución ha sido postergada.

Surgido hace un cuarto de siglo, el imperativo de la democratización, en tanto trato preferente a quienes menos tienen, ha dejado de ser un objeto de consenso, salvo en su carácter de principio moral y representa un emprendimiento de riesgo, altamente polémico, en torno al que se diluyeron los acuerdos básicos inicialmente negociados. Avanzar en una (re)conciliación de intereses implicaría

discutir en foros abiertos asuntos molestos (racismo, discriminación, asistencialismo, clientelismo en las IES) y medir las correspondencias entre las acciones compensatorias, las expectativas de los actores respecto de la distribución del poder y las historias institucionales.

Indudablemente, en los pasados años, muchas IES mejoraron el arribo y la permanencia de alumnos discriminados gracias a programas de acompañamiento, de nivelación y de apoyos financieros. Reestructuraron (limitadamente) sus esquemas de transmisión de los conocimientos. Es indispensable consolidar esos éxitos, recompensar las inclinaciones de los docentes para probar modelos alternos de enseñanza y dotar de mayor autonomía a los estudiantes para reducir su propensión a autolimitarse, principalmente cuando sus orígenes sociales son modestos (Tarabini y Curran 2015).

Lograrlo es sin embargo condicionado al rediseño de los esquemas de evaluación de los aprendizajes y a la reorganización de los dispositivos de control académico. Han sido, hasta ahora, insalvables las contradicciones entre la gestión por indicadores (supervisión burocrática) y los esfuerzos de los docentes-investigadores para responder a la ingente diferenciación de la matrícula, de sus expectativas y de sus costumbres de aprendizaje.

Las políticas al respecto, finalmente, habrían de identificar y rebasar barreras, en lugar de quedarse atrapadas en autocomplacencias. Prioridades esenciales al respecto serían abatir los porcentajes de suspensión de estudios en los grupos atendidos y mejorar su participación en el posgrado. Otras consistirían en examinar la pertinencia, para México, de los esquemas de incorporación de los saberes científicos tradicionales o locales a las mallas curriculares, la integración de sus portadores al ámbito académico, del tipo etno-STEM, sean las propuestas independientes (Bramastia et al., 2023) o sustentables (Chahine, 2019). Unas más versarían sobre el cálculo de resultados y la identificación de buenas y malas prácticas para rendir cuentas de los beneficiarios y detectar los fines específicos de la “democratización” concepto por excelencia pluri-semántico (referido al éxito meritocrático de algunos cuantos o a la integración social por redistribución colectiva de oportunidades).

En una sociedad excluyente y políticamente fracturada, como México, propiciar la inclusión en la educación superior de grupos no dominantes sin informar sus costos o efectos han sido elecciones naturalizadas pero desafortunadas. Afectaron negativamente la eficacia interna, la legitimidad y la transparencia de la acción pública, sea esa encauzada a transformar las IES tradicionales o a consolidar un sector aparte, compuesto por “nuevos” establecimientos para “nuevos” estudiantes, destinados a asumir roles de liderazgo en sus grupos originarios o a ser actores de su movilidad social ascendente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). Anuario estadístico de la educación superior (2023-2024). Recuperado de [Anuarios Estadísticos de Educación Superior - ANUIES](#)
- Bramastia, B., Suciati, S., Nugraheni, F., Sari, M., Wati, I., Antrakusuma, B., y Masithoh, D. (2023). The Effectiveness of EthnoSTEM-Based Science Learning to Improve Junior High School Students' Science Literacy Ability. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9 (Special Issue)332–337. Recuperado de <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9iSpecialIssue.5710>

- Bruna, M., Bender, A., y Yanat, Z. (2016). Faire éclore la diversité dans le Supérieur : questionnements épistémologiques, défis organisationnels et enjeux pédagogiques. *Management et sciences sociales*, (21), 24-47. Recuperado de <https://shs.cairn.info/revue-management-et-sciences-sociales-2016-2-page-24?lang=fr>
- Chahine, I. (March,2019). Investigations in EthnoSTEM: Experiences in Indigenous Knowledge Systems. *Interdisciplinary STEM Teaching & Learning Conference (2012-2019)*, 15, Lowell. Recuperado de <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/stem/2019/2019/15>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). Medición de la Pobreza, (CONEVAL). Ciudad de México. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Descheneau-Guay, A. (Ed.) (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. Canada: Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. Recuperado de https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2023/07/EDI-au-coeur-de-la-reussite-etudiante_Dossier_2023.pdf
- Secretaria de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. (2023). *Programa Institucional 2023-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, correspondiente al Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*. Recuperado de [Diario Oficial de la Federación | Bienvenido al Sistema de Información del Diario Oficial de la Federación \(segob.gob.mx\)](http://Diario Oficial de la Federación | Bienvenido al Sistema de Información del Diario Oficial de la Federación (segob.gob.mx))
- Didou, S., y Remedi, E. (2015). Las contribuciones de la ANUIES a la educación superior intercultural en México (2001-2015). En G. Álvarez Mendiola. (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-2015*, (pp. 429-448). Ciudad de México, México: ANUIES. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/287646232_Las_contribuciones_de_la_ANUIES_a_la_educacion_superior_intercultural_en_Mexico_2001-2015
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Paris, Francia: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Francia: La république des idées: Seuil.
- Duru-Bellat, M., y Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63 (1), 123-158. Recuperado de https://shs.cairn.info/article/POPU_801_0123?tab=texte-integral
- European Education Area, (s.f). *Enseignement supérieur inclusif et connecté à la société*. European Commission. Recuperado de <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education>
- García, C. (2023). El compromiso del gobierno de México y las Instituciones de Educación Superior con la Agenda 2030. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (15). Recuperado de <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/192>
- González, S., y Didou, S. (2024). Using access to higher education to redress inequities: tensions between equity and excellence in the polytechnic universities in Mexico. *Policy Reviews in Higher Education*, 1–20. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23322969.2024.2394056>
- Meneghel, S., Oliveira, R., y Termann, A. (2024). Inclusión de vulnerados en la educación superior. Aportes al debate latinoamericano. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (20), 39-51. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2027>

- Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006-2021*. Ciudad de México, México: UNAM_IESU. Recuperado de https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Mendoza2022_LaEducacionSuperiorEnMexico.pdf
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris, Francia: Ed. La Découverte.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Registro Nacional de Opciones para Educación Superior. (s.f.). Recuperado de <https://renoes.sep.gob.mx/>
- Reyes, H., Pérez, G., y Callejas, J. (2022). La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843925>
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. Ciudad de México, México: ANUIES. Recuperado de [Libro164.pdf \(anuies.mx\)](#)
- Ruiz, E. (1996). Expansión y diferenciación institucional en la educación superior tecnológica en México: nuevas tendencias y retos en la formación de recursos humanos para la producción. *Perfiles Educativos* (71), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207103>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Boletín No. 260 Ofrece programa Rechazo Cero más de 123 mil espacios en Educación Superior: SEP. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-260-ofrece-programa-rechazo-cero-mas-de-123-mil-espacios-en-educacion-superior-sep?idiom=es>
- Segura, G., Vilchis, I., y Arguello, F. (2023). La utopía de las comunidades de aprendizaje como propuesta de justicia e inclusión social en México: El polémico caso de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. *Cultura y Conciencia. Revista de antropología* (7), 97-119. Recuperado de <http://culturayconciencia.es/repositorio/7/2023-7-art6.pdf>
- Solís, P. (2019). Desigualdad social en la finalización de la educación secundaria y la progresión en la educación terciaria: Un análisis multinacional a la luz de los casos del sur de Europa y América Latina. *Papeles: Revista de sociología*, 104 (2), 247-278. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/200718>
- Stamelos, G. (2024). *La démocratisation de l'enseignement supérieur en Europe : le cas hellénique*. Paris, Francia: Ed. L'Harmattan.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2023). Tasa Bruta de Cobertura de Educación Superior por entidad federativa, ciclo escolar 2022-2023. Ciudad de México, México. Recuperado de https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/2024/TBC2022_2023.pdf
- Tarabini, A., y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 7-26. Recuperado de <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2017>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES). Ciudad de México, México. Recuperado de: <https://www.siies.unam.mx/nacional.php>

- Valenzuela, J., y Yáñez, N. (2022). *Trayectorias y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe, en el contexto de la pandemia. Dos décadas de avances y desafíos*. Santiago de Chile, CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/872194d6-541c-4c6d-9c15-4c0b29a8c54e>
- Villanueva, E. (2019). Presentación. *Pensamiento universitario*, 21, 9-12. Recuperado de <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2023/05/08/presentacion-21/>
- Zalta, E., y Nodelman, U. (1996/2017). Justicia distributiva. En *Enciclopedia de Filosofía de Stanford*. San Francisco, Estados Unidos de América: Universidad de Stanford. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/ENTRIES/justice-distributive/>

Sobre la autora

Sylvie Didou Aupetit es Doctora en ciencias sociales por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris, Francia. Es investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV_IPN), en México, y titular de la Cátedra UNESCO-CINVESTAV sobre Educación Superior y Globalización, de cuya actividad deriva este artículo. Sus principales líneas de investigación conciernen en las políticas públicas de educación superior y ciencia, con énfasis en la creación de instituciones, la segmentación del campo educativo y sus repercusiones en la inclusión de grupos vulnerables, las transformaciones de la internacionalización y la reconfiguración de profesión docente. ORCID: [0000-0001-9699-9602](https://orcid.org/0000-0001-9699-9602)