

ARTÍCULO

Retención, éxito académico y sustentabilidad en las Universidades Politécnicas en México: una triada compleja

Retention, academic success and sustainability at Polytechnic Universities in Mexico: a complex triad

SYLVIE DIDOU AUPETITE* Y SHEILA GONZÁLEZ MOTOS**

* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)

** Universidad de Barcelona

Correo electrónico: didou@cinvestav.mx

Este artículo es producto de un proyecto CONACYT, coordinado Sylvie Didou, y de la estancia postdoctoral de Sheila González Motos (noviembre 2021 a febrero 2022), bajo la asesoría de Sylvie Didou.

Recibido el 22 de diciembre del 2022; Aprobado el 3 de marzo del 2024

RESUMEN

El artículo construye el objeto de estudio (retención y éxito académico) mediante un repaso a los aportes de los especialistas, internacionales y nacionales. Los analiza, principalmente en referencia a los estudiantes vulnerables, con base en el caso de las Universidades Politécnicas (UP). Expone las acciones sectoriales institucionales destinadas a favorecer su permanencia y titulación. Estudia la batería de intervenciones que las UP han aplicado para remover las barreras académicas, culturales, psicológicas y económicas a las que están confrontados los alumnos de primera generación y/o en desventaja, que limitan sus oportunidades de finalización de estudios.

PALABRAS CLAVES: Retención; Graduación; Vulnerabilidad; Universidades politécnicas; México

ABSTRACT The article builds the object of study (retention and academic success) by reviewing the contributions of specialists, international and national. It analyzes them, mainly about vulnerable students, based on the case of Polytechnic Universities (UP). It describes the institutional sectoral actions aimed at promoting their permanence and certification. It studies the battery of interventions that the UPS have applied to remove academic, cultural, psychological, and economic barriers faced by first-generation and disadvantaged students, which limit their chances of completing their studies.

KEYWORDS: Retention; Graduation; Vulnerability; Polytechnic universities; Mexico

INTRODUCCIÓN

Cuando, a principios de la década de los 2000, la Fundación Ford negoció con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México un programa encaminado a incrementar la cantidad de estudiantes indígenas en la educación superior precisó que este transferiría respaldos no monetarios a los estudiantes indígenas ya inscritos en licenciatura para mejorar sus oportunidades de permanencia y de egreso. Durante los 10 años en que lo patrocinó, tuvo disensos incontables con las autoridades institucionales preocupadas por diversificar el primer ingreso más que por asegurar que terminen exitosamente sus carreras y con los estudiantes que pedían becas más que asesorías pedagógicas.

Esa divergencia de intereses se manifiesta no sólo en las orientaciones de política. Explica asimismo la brecha cognitiva e instrumental respecto de las soluciones aplicadas para mejorar la equidad en la educación superior. En México, las medidas para retener a los estudiantes procedentes de colectivos marginados han despertado menos interés que las encaminadas a propiciar su acceso y a expandir la cobertura. Han sido asimismo menos frecuentes. A su vez, la literatura académica internacional ha prestado mayor atención que la nacional a los factores que determinan el éxito escolar y ha avanzado más en la identificación de las mediciones útiles para monitorear la efectividad de los programas de inclusión, al egreso tanto como al ingreso (con excepciones como Ramírez, 2012, por ejemplo, sobre las medidas de retención de estudiantes en un instituto tecnológico).

Ese relativo desinterés por los apoyos no monetarizados a la retención explica porque México experimenta dificultades para reducir sus índices de abandono escolar y mejorar

sus desempeños en egreso y titulación. A nivel nacional, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró en 2020-2021 una tasa de abandono escolar¹ de 8.2% (contra 8.3% veinte años antes). El abandono, la suspensión de estudios y la deserción son todavía mayores en instituciones que, por su oferta, sus atribuciones y su localización, tienen como fin principal absorber la demanda local de educación superior en entornos marginados, urbanos o rurales. Esa procede en parte de alumnos de primera generación, pertenecientes a sectores sociales modestos, discriminados o en situación de diversidad cultural, cuyas dificultades para obtener un grado superan en general las de los estudiantes de clase media.

Considerando lo anterior, presentaremos primero los debates académicos, general y particular, sobre los programas que inciden en la retención y en la permanencia estudiantil, partiendo de que el fenómeno de la suspensión de estudios es complejo, atribuible a causas diversas y difícil de resolver a partir de una o dos medidas de intervención.

Habida cuenta que las Universidades Politécnicas (UP) son instituciones de proximidad, menos estudiadas que otras tales las universidades interculturales, expondremos los resultados obtenidos por un trabajo de campo, que implicó la elaboración de 12 estudios de caso. Esperamos así contribuir a remediar las lagunas de conocimiento sobre el sector tecnológico de educación superior (Ruiz, 2011), pese a la publicación reciente de varios artículos sobre su funcionamiento.²

Las UP son interesantes para situar una reflexión sobre una educación de calidad para todos, conforme con el Objetivo de Desarrollo Sustentable n.4 de la UNESCO. Pertenecen en efecto a un sector, creado en 2002, cuya misión principal fue atender a estudiantes procedentes de zonas vulnerables y formarlos para el empleo, dotándoles de un perfil de competencias atractivo para el sector laboral. Se rigió por un modelo innovador de alternancia universidad-empresa y de formación escalonada entre la carrera inicial – Técnico Superior Universitario (TSU) en dos años y la licenciatura (de la Garza, 2003).

En 2021-2022, el sector en su conjunto agrupaba a 103922 estudiantes mostrando una ligera disminución de la matrícula en relación al año anterior- 104633 alumnos (ANUIES, 2022). Las instituciones que lo integran son de pequeño tamaño, oscilando su matrícula entre 6125 estudiantes en total (UP San Luis Potosí) hasta 219 (UP Nochixtlán). Ambos casos extremos fueron parte de los establecimientos con los que trabajamos.

Para cumplir con los cometidos que les fueron sectorialmente asignados, las UP diseñaron estrategias para mejorar la permanencia de sus estudiantes e incrementar las tasas

¹ Definida por el INEGI como “el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel.” Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021 <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>

² Ver la sección Recomendaciones de lectura, en la página Web: https://die.cinvestav.mx/Proyecto-CONAcYT/Conacyt_Lecturas

de conclusión de sus itinerarios de formación. Tomando en consideración que muchos estudiantes llegaban con carencias en sus habilidades y conocimientos, según lo demostrado por sus desempeños en los exámenes de ingreso, en general avalados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL A.C), las UP basaron sus medidas de retención y de apoyo en cuatro dimensiones centrales: el acompañamiento académico, la socialización interna, la adecuación de las infraestructuras y la generación de expectativas de futuro. Manejaron protocolos de atención especializada para algunos colectivos, por ejemplo, los indígenas o las madres. Concretaron acciones responsivas (cursos de nivelación, tutorías personalizadas) a problemáticas individuales, conforme con esquemas de atención híbridos, cuyos empalmes suscitan desafíos en la gobernanza interna. Estrecharon sus interacciones con actores externos, tanto en los núcleos familiares de los estudiantes como con organismos especializados en la provisión de servicios educativos/ de asesorías para los que los establecimientos no estaban preparados.

METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

En este artículo, exponemos las definiciones de la retención y rastreamos las capacidades que las UP movilizan para que los estudiantes vulnerables egresen. Debido a una relación causal entre los servicios educativos prestados por las UP y la captación/permanencia de una matrícula de tipo no convencional, describimos las acciones adoptadas para garantizar que no abandonen o suspendan sus estudios. Las analizamos en referencia a un proceso institucional deliberadamente encauzado a que los estudiantes adscritos a grupos focalizados concluyan sus estudios, mediante combinaciones de medidas académicas, organizacionales y evaluativas.

En 2021 y en 2022, con el propósito de identificar a la vez los instrumentos aplicados y la sensibilidad de los encargados de la toma de decisión respecto de esos asuntos, realizamos un trabajo de campo en 12 UP (de un total de 62).³ Empezamos por una revisión de los documentos institucionales y de las estadísticas producidas por la ANUIES. Entrevistamos esencialmente a los responsables institucionales y a los operadores institucionales de los programas de acompañamiento y sostenimiento de los estudiantes. Sostuvimos esos diálogos presencial- o virtualmente. La pandemia de Covid-19 provocó en efecto disrupciones y el cierre de las instituciones de educación superior (IES) entre marzo 2020 y finales del 2021, dificultando las visitas in situ, previstas en el marco del proyecto

³ Realizaron las entrevistas las autoras del presente artículo, el Dr. Francois-Donatien Siry (investigador en estancia postdoctoral en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - Cinvestav) y la Dr. Mitzi Morales (Universidad Autónoma Metropolitana-UAM-Lerma)

del Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACYT)/Fondo de Ciencia básica A-1-S 8492.

El guion de entrevistas permitió identificar cómo los informantes definían sus prioridades en cuanto a inclusión de los estudiantes vulnerables, cuáles medidas implementaban para mejorar su rendimiento y su permanencia y cómo respondían a entornos locales diferenciados en los que las problemáticas de los estudiantes en riesgo se caracterizaban por distintos factores. Sobresalen entre las condiciones desmotivadoras las dificultades de traslado hacia la institución, la pobreza, la violencia social y familiar, la atraktividad baja de la inversión educativa respecto otras oportunidades de obtener dinero o la escasa pertinencia intercultural de los contenidos (Pech y Reyes, 2019). Las entrevistas sirvieron para detectar prácticas institucionales ejemplares en cuanto a favorecer el mantenimiento de los alumnos en los establecimientos y superar los obstáculos confrontados, mismas que no siempre están publicitadas lo suficiente.

Para seleccionar las UP, tomamos en cuenta su ubicación en entornos vulnerables. Revisamos los siguientes indicadores: grados de pobreza de los municipios de ubicación, porcentajes de estudiantes hablantes de lengua indígena y discapacitados y porcentajes matrícula total/egreso. Recurrimos a la ANUIES para obtener los indicadores educativos y al INEGI para los municipales. Giramos luego una invitación a los directivos de las UP. Obtuvimos una tasa de aceptación satisfactoria a las peticiones de entrevistas en la coyuntura de pandemia: en efecto, en los establecimientos donde realizamos las entrevistas, independientemente de sus tasas de grupos vulnerables, constatamos que las autoridades habían asumido un compromiso para mejorar sus prácticas de lucha contra la discriminación y el racismo.

Realizamos entrevistas en los siguientes lugares: en el Estado de México, en las UP Atlacomulco y Valle de Toluca, en Quintana Roo, en las de Quintana Roo y Bacalar, en Guerrero, en la del Estado de Guerrero, en Chiapas, en la de Chiapas, en Tabasco, en la Mesoamericana, en Michoacán, la de Uruapan, en Sinaloa, la del Mar y la Tierra, en San Luis Potosí, en la de San Luis Potosí, en Oaxaca, en la de Nochixtlán y en Hidalgo, en la de Francisco I. Madero. Esas, dado la variedad de condiciones y de grados de consolidación de cada institución, no permitieron percatarnos de que las movilizaciones en pro de la retención y de la inclusión remitan a situaciones de sustentabilidad institucional distintas, como lo revelan los datos de matrícula y de primer ingreso en el cuadro 1.

Están vinculadas con el cupo disponible y la demanda, siendo las UP más consolidadas selectivas por recibir una demanda de ingreso que rebasa el número de plazas ofertadas. En contraste, las de baja demanda son, por obligación, más incluyentes: sus cupos rebasan o equivalen a las solicitudes de admisión. Para crecer, deben entonces garantizar a los estudiantes acceso y permanencia su pretenden mejorar su legitimidad a escala local.

Cuadro 1. Matriculo y nuevo ingreso en las Universidades politécnicas visitadas, México, ciclo escolar 2021-2021

ENTIDAD	INSTITUCION	MATRICULA	INGRESO
CHIAPAS	UP CHIAPAS	3.138	681
GUERRERO	UP ESTADO DE GUERRERO	1.050	272
HIDALGO	UP FRANCISCO I. MADERO	2.255	821
MÉXICO	UP ATLACOMULCO	798	295
MÉXICO	UP VALLE DE TOLUCA	3.752	973
MICHOACÁN	UP URUAPAN, MICHOACÁN	520	202
OAXACA	UP NOCHIXTLÁN	219	146
QUINTANA ROO	UP BACALAR	457	154
QUINTANA ROO	UP QUINTANA ROO	1.361	584
SAN LUIS POTOSÍ	UP SAN LUIS POTOSÍ	6.125	1.195
SINALOA	UP DEL MAR Y LA SIERRA	590	175
TABASCO	UP MESOAMERICANA	544	156

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico de la educación superior, ciclo 2021-2022.

Cuadro 2: Cupos y demanda de ingreso en las UP, Mexico, 2021-2022

Institución	Plazas ofertadas	Demanda NI
UP CHIAPAS	759	1.322
UP ESTADO DE GUERRERO	386	316
UP FRANCISCO I. MADERO	981	821
UP ATLACOMULCO	295	295
UP VALLE DE TOLUCA	1.219	1.275
UP URUAPAN, MICHOACÁN	202	219
UP NOCHIXTLÁN ABRAHAM CASTELLANOS	180	190
UP BACALAR	271	167
UP QUINTANA ROO	930	718
UP SAN LUIS POTOSÍ	1.195	2.550
UP MAR Y LA SIERRA	250	175
UP MESOAMERICANA	184	184

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2020-2022

EL ESTADO DEL ARTE: ¿QUÉ DICEN LOS ESPECIALISTAS SOBRE LAS UP?

Los especialistas internacionales señalaron que los rendimientos académicos y la generación de expectativas (Troiano et al., 2019) son centrales para entender la culminación de los itinerarios formativos y la graduación. Demostraron que el rendimiento es mayor entre los hijos e hijas de familias de nivel socioeducativo más elevado que entre sus compañeros

de menor estatus social (Benito et al., 2014; OECD, 2019) debido al funcionamiento de los sistemas educativos. Esos actúan como reproductores de la desigualdad y como filtros sociales (Tarabini, 2020).

Ese fenómeno está confortado por una distribución distinta de las expectativas según las características del alumnado. Los profesores adecuan sus exigencias a los perfiles de los estudiantes (Gortazar et al., 2022) y estos adaptan sus autopercepciones y sus aspiraciones educativas a sus rendimientos. Martín y Gómez (2017) apuntan, no obstante, que, independientemente de la adscripción social de los alumnos, a resultados académicos satisfactorios, mayores expectativas de escolarización. Más allá de matices, la regla general es que a rendimiento escolar similar, los estudiantes de clase social acomodada sobreestiman su capacidad para afrontar estudios de alto nivel académico (Torrents, 2016) y eligen cursarlos con mayor frecuencia que los vulnerables (Capsada et al., 2014; Elias & Daza, 2017). Coincidentemente, el alumnado que ha transitado los circuitos de menor prestigio académico, especialmente en aquellos sistemas educativos con diversificación curricular temprana, tiene expectativas académicas más reducidas. Incluso en sistemas educativos comprensivos, en los que todos siguen un mismo tronco durante la etapa obligatoria, existen desigualdades significativas en cuanto a sus orientaciones hacia la educación postobligatoria o superior (Tarabini & Jacovkis, 2020).

La diferenciación de expectativas académicas entre los estudiantes según su origen social no es imputable sólo a factores individuales (Fordham & Ogbu, 1986). La auto-exclusión o la adhesión están mediadas por actores externos, la familia, el grupo de iguales y el profesorado. Obedecen, además, a una mezcla entre las posibilidades reales de éxito académico y la percepción de beneficios asociados a estas trayectorias. Al percibir la escuela como un espacio ajeno, los alumnos de origen social más precario experimentan desafección escolar y, por lo tanto, un escaso apego institucional (De Garay, 2003; Guzmán y Saucedo, 2013; Ramírez, 2012).

Por ello, los estudiosos del éxito educativo han prestado una atención ingente a los estudiantes no tradicionales y a la matrícula inscrita en instituciones con vocación de equidad. Incluyeron entre los estudiantes vulnerables colectivos como mujeres con cargas familiares, pertenecientes a grupos migrantes o minorías étnicas, personas con discapacidad, individuos de estratos sociales bajos o estudiantes que compaginan estudios y trabajo (Didou, 2022). Consideraron como estudiantes sujetos a riesgos de deserción los de los primeros semestres de las carreras (Silva y Rodríguez, 2013), por su falta de integración a la universidad y una afiliación incompleta a los valores de la institución (Ramírez, 2013). En cambio, se han interesado poco en la cuestión del interés de los estudiantes en los contenidos que se les enseñan y de su correspondencia con su background cultural, aun cuando ese tema fue considerado, desde hace varias décadas como uno de los factores de permanencia en otros contextos (Lawrence, 2005).

Los alumnos vulnerables tienen desempeños más bajos y tasas de abandono más elevadas que en promedio (Milesi, 2010), principalmente porque combinan estudios y trabajo (Hovdhaugen, 2009; Sánchez-Gelabert et al., 2017). Sufren mayores probabilidades de interrumpir su trayectoria que los “herederos” (Bozick & DeLuca, 2005). Experimenten sentimientos de aislamiento y soledad y dificultades de adaptación al *habitus* institucional, por su falta de familiaridad con códigos socioculturales no explícitos y con las formas de pensar, actuar o hablar que dominan que estudiantes herederos (O’Shea et al., 2016). Eso confirma que la consecución de un título universitario responde, por un lado, a una buena adaptación a las demandas de carácter estrictamente académico y, por el otro, al capital relacional y cultural (Daza, 2014; Elias et al., 2012)

Recientemente, en México, los especialistas dieron cuenta de un auge de programas destinados a atender a estudiantes discriminados por su situación residencial, su género (Palomar, 2019), su pertenencia étnica (Quezada, 2021) o su condición de discapacidad (Pérez-Castro, 2022; Didou, 2021). Recalaron que, en México, las instituciones combinaban los mecanismos de apoyo económicos (mediante becas y préstamos) con programas proactivos de inclusión, abocados a remover los obstáculos no económicos a la permanencia, tales las carencias de conocimiento y de habilidades, la discriminación y el racismo y las dificultades de inserción social y académica (Navarrete y Alcántara, 2015; Navarrete, Ornelas y Monkman, coords., 2021).

No obstante, esas intervenciones, si bien han reducido la desigualdad y sus impactos en los procesos de permanencia y de finalización de recorridos de formación (Blanco et al., 2014), no han reducido, en términos estadísticos, los efectos de las variables de clase social o procedencia en el éxito escolar. Los rendimientos individuales siguen afectados por cuestiones sociales ajenas al mérito personal (situaciones familiares, compaginación de los estudios con trabajos correspondientes a la formación o estructuración de los planes de estudios, capitales académicos, sociales y relacionales).

LAS UP Y LAS ASPIRACIONES INSTITUCIONALES AL ÉXITO ACADÉMICO

Para aligerar la estratificación entre los establecimientos de educación superior tradicionales y los de reciente creación en tanto opciones de mayor y menor prestigio, en un campo académico segmentado y competido y en un contexto de incremento de la matrícula y para mejorar los indicadores de desempeño, los gobiernos han implementado programas de discriminación positiva para el alumnado vulnerable. Esos programas han acarreados efectos de categorización negativa de los sujetos designados (estigmatización y señalamiento de algunas minorías) (Hlalele & Alexander, 2012) y han acrecentado la visibilidad de la discriminación en el ámbito de las instituciones de educación superior

(UNESCO, 2022). Orillaron las instituciones a prestar atención a los “nuevos” estudiantes, a buscar cómo aminorar las tensiones generadas por la presencia de jóvenes en situación de alteridad y de carencia económica en los espacios institucionales y a procurar mejorar los indicadores, insuficientes, sobre la calidad y la equidad. Además de lo instrumental, orillo a que tomarán conciencia de que reducir los fenómenos de exclusión y de marginalización no sólo era una cuestión académico-pedagógica. Resolverla implicaba generar capacidades e inducir una nueva sensibilidad entre los actores estudiantiles, académicos y administrativos.

Las tasas de abandono son elevadas en las UP, sobre todo durante el primer curso. En las de adscripción de nuestros informantes, conforme con lo que ellos dijeron, oscilan entre el 20% y el 55%, según las carreras y los establecimientos y se deben a factores muy variados, sociales o internos a la universidad. En paralelo, la proporción de estudiantes en situación de marginalización educativa que repiten cursos y materias o que encadenan entradas y salidas de las instituciones, en función de sus resultados, de sus condiciones económicas y de sus presiones existenciales, llegando a una situación de extra-edad, suelen rebasar los promedios institucionales.

Interpeladas por esas constataciones y los datos de los exámenes de ingreso, que indicaban que proporciones significativas de los estudiantes admitidos no tenían conocimientos básicos indispensables que permitían predecir un examen satisfactorio, las autoridades buscaron normalizar la duración de los recorridos escolares. Aunque algunos entrevistados subrayaron que los déficits de conocimiento base variaban según las generaciones, varios señalaron que se agrupaban esencialmente en matemáticas, expresión escrita y oral, y en algunos casos, dominio de TIC. Otros señalaron que sus instituciones optaron por permitir a los reprobados volver a cursar una materia, sin pago adicional, para evitar que se les acumulen las materias reprobadas y que el costo de recurrirlas sea tan alto que les impidan titularse.

Tanto la suspensión de estudios como la deserción definitiva son elevadas en el sector porque, las UP, por las condiciones específicas de su inserción territorial, captan alumnos carentes de las competencias requeridas para concluir sus estudios y vulnerables y los aceptan debido a una demanda de ingreso insuficiente para asegurar su sustentabilidad. En otras ocasiones, lo hacen por su cercanía de IES con mayor prestigio que reciben los mejores alumnos, por su lejanía de las ciudades principales de sus entornos de ubicación y por el costo de los transportes. En esos contextos desfavorables, las UP se vuelven opciones de segunda orden, en campos educativos locales en el que todos los establecimientos están intentando atraer a los estudiantes mejor formados. Ante la baja demanda de inscripción, unas cuantas UP han aceptado entonces casi el 100% de las demandas de ingreso, aun cuando su tasa sectorial de aceptación de solicitudes es la menor del sector tecnológico de la educación superior, lo que evidencia cierta capacidad global a situarse ante la opinión pública como una “buena institución”.

Por cualquiera de esas razones, y conforme con su obligación normativa de suministrar programas educativos de calidad, las UP se han movilizadas para maximizar las oportunidades de permanencia y egreso de los estudiantes que admiten. Procuraron disminuir la deserción educativa, sea causada por motivos propiamente institucionales (insuficientes calificaciones, discriminación institucional, hostigamiento o violencia)- Bermúdez y Ramírez, 2019, sea externos (violencia familiar o social, pobreza, racismo, enfermedades).

INSTRUMENTOS PARA FACILITAR EL ÉXITO ESCOLAR EN LAS UP

Considerando las deficiencias en los perfiles de conocimientos y de habilidades de sus estudiantes, las UP les brindan apoyos para superarlas, mediante una batería de medidas, orientadas a la nivelación pedagógica, la inducción a la vida institucional y la transmisión de herramientas para el estudio. Conforme con ello, operan tres programas prioritarios de atención: el de acompañamiento pedagógico para la nivelación de conocimientos, básicos o instrumentales, el de servicios complementarios a la escolarización y el de abatimiento de los costos sufragados por los estudiantes, en términos directos (costos de escolarización) e indirectos (transportes/alimentación, etcétera).

LA NIVELACIÓN INICIAL

Los responsables de UP entrevistados coinciden en considerar que el alumnado aceptado en los diferentes programas no tiene siempre los conocimientos mínimos exigibles para un buen desempeño. En paralelo, aducen que demuestran un potencial de aprendizaje y una motivación elevada. Ambas características están susceptibles de ser utilizadas como enganche para mejorar su rendimiento.

De forma general, a diferencia de otras instituciones, las UP, conscientes de las limitaciones en los perfiles de formación de los alumnos, no delegan ni externalizan la compensación de estas deficiencias. Diseñan directamente una oferta dirigida a paliarlas utilizando los resultados del examen del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) u otras herramientas de diagnóstico, diseñadas por ellas mismas. Implementan cursos propedéuticos, que duran de algunos días para la superación de déficits en conocimientos básicos (semestre cero o de inmersión) y para la adquisición de competencias disciplinares y de herramientas imprescindibles. En algunos casos, esas estancias remediales están impartidas durante los periodos intersemestrales o vacacionales, por profesores voluntarios. Mediante esas acciones de nivelación, procuran que el estudiante reúna las habilidades indispensables

para que acceda a la carrera de su elección, de inmediato después de concluir exitosamente el periodo de nivelación, o gracias a su desempeño inicial en un programa afín, para evitar que ellos se decepcionen al no obtener una inscripción en la carrera solicitada.

A lo largo de la carrera, otra medida significativa, frecuentemente mencionada en forma positiva por los encuestados, es el programa de tutorías. Ocupa un lugar central en las estrategias de retención. Aunque la forma cómo están impartidas (sesiones grupales o individuales, tamaño del grupo) no este estandarizada y cada UP las suministre como considera mejor, las tutorías comparten rasgos básicos. Con un alto grado de formalización institucional, son el principal instrumento de atención a la diversidad estudiantil y están disponibles a lo largo de la carrera, aunque los estudiantes las requieren sobre todo en los primeros semestres de sus carreras.

El buen funcionamiento de las tutorías depende, principalmente, de los docentes encargados. Ellos son responsables de responder directamente cualquier necesidad educativa o social expresada por los alumnos o de canalizarla a colegas especializados. Los derivan cuando es indispensable a servicios complementarios (asistencia psicológica, clases de refuerzo, sistema de becas, unidad de atención a víctimas de violencia) o les recomiendan asesorías o clases refuerzo.

Estas acciones, al no estar institucionalizadas, están sujetas a la buena disposición de los docentes. Cubren principalmente ciertas áreas (como matemáticas e inglés) mientras que otras quedan en segundo plano. Así, a pesar de que una parte del alumnado indígena tiene dificultades con el español en algunas UP, la atención se centra en el desarrollo del inglés -también deficitario en el conjunto de la matrícula- pero no del español.

No obstante, esas dificultades para diferenciar las tutorías en función de las demandas colectivas, las UP ponen cuidado en la selección de tutores ya que la labor atribuida les exige una implicación personal y social elevada. Los ofrecen una capacitación inicial y un programa de formación permanente, cuyo cursado permite al establecimiento alcanzar una acreditación EC0477 de tutoría en la Educación Media Superior y Superior. No obstante, los resultados están limitados por las precarias condiciones laborales de la plantilla académica: muchos de sus miembros están contratados por honorarios y con una baja remuneración, lo que les impide dedicar energía y tiempo a las tutorías y los desmotiva a dedicar sus periodos de descanso a ellas.

SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Los cursos de inducción y el programa de tutorías forman parte del modelo de las UP y, aunque con particularidades, están presentes en todas las instituciones. No es el caso del resto de los servicios e intervenciones. De hecho, conscientes de la multicausalidad de la

desigualdad y de los múltiples factores que desembocan en la suspensión temporal o en el abandono definitivo de los estudios, las UP han propiciado diferentes programas de retención, responsivos a sus contextos.

Mientras algunos programas están focalizados en la transmisión de información útil para orientar a los ingresantes (con énfasis en el funcionamiento de las dependencias académicas y las exigencias de las carreras para suscitar una mayor motivación a la permanencia y resolver problemas específicos, de tipo asistencial), otros respondieron a las necesidades precisas expresadas por los destinatarios. Otros buscaron establecer alianzas para la retención, implicando y acompañando a las familias durante el proceso de formación de sus hijos e hijas. Así, diversas universidades sostuvieron una comunicación con ellas: incluso, les hicieron llegar el historial académico de sus hijos por correo certificado.

En lo académico-asistencial, algunas UP se abocaron a consolidar las habilidades de sus estudiantes (técnicas de estudio o escritura eficaz). Otras establecieron convenios con instituciones, locales o estatales, para proveer atención especializada (psicopedagógica o sanitaria). Algunas impulsaron programas de mentoría entre iguales. Por ejemplo, la UP Mar y Sierra amplió la red de apoyo a los estudiantes, especialmente de los de nuevo ingreso, mediante un sistema de “tutores pares”. La de San Luis Potosí instaló academias de estudio, en las que alumnos de diferentes cursos se ayudan entre sí en matemáticas o en ciencias. La Mesoamericana diseñó un Programa de atención integral para jóvenes en riesgo, que activa cuando detecta un caso de posible deserción. Después de que el tutor conversó con el alumno, ese programa se despliega para organizar un sistema múltiple de apoyos al joven en riesgo de deserción, mediante visitas a la familia o a la comunidad y propuestas por parte de los docentes y de la administración para facilitar su retención.

Respecto de la discapacidad, muchas UP han adecuado sus edificios, mediante rutas de acceso y señalización, a las personas con discapacidades, principalmente motrices, visuales y auditivas, aprovechando recursos de programas federales de adecuación de los edificios y vías de acceso a las aulas. Esas respuestas son reactivas a casos concretos. Pero, son pocas las ocasiones en las que se enmarcan en programas sistematizados de atención a la discapacidad, en el salón de clase, por ejemplo. Respecto de la diversidad étnica, algunas UP han buscado el apoyo de redes estudiantiles para difundir hacia el resto de la comunidad estudiantil las culturas de los grupos indígenas (UP Atlacomulco) y para fortalecer la autoestima identitaria entre los estudiantes pertenecientes a esos grupos, trabajando con ellos el diseño de acciones concretas.

Finalmente, debido a lineamientos en materia de género, varias UP pusieron en marcha de dispositivos de auxilio, destinados a apoyar las madres embarazadas o no recién nacidos. Ocasionalmente, han abierto las medidas de auxilio a la crianza de los infantes a los padres. Abrieron lactarios para quienes los necesiten, estudiantes incluidos. En algunos casos, permitieron la adaptación de los horarios de trabajo y estudio a sus necesidades y autorizaron un determinado número de ausencias por (m) o (p)aternidad. Pero esas acciones

puntuales no desembocaron en políticas transversales para incrementar la matriculación de grupos específicos, por ejemplo, las mujeres que siguen siendo minoritarias en muchas carreras, salvo las comerciales-administrativas. Sólo algunos establecimientos iniciaron acciones de divulgación hacia los estudiantes de los niveles educativos preuniversitarios para convencer a las estudiantes y a sus familias que inscribirse en carreras ingenieriles era una buena elección, en términos de empleabilidad y expectativas de sueldo y que no eran exclusivamente “masculinas”.

BECAS, APOYOS Y SUBSIDIOS

Los costos de matriculación en las UP son similares a los de las IES públicas de su entorno. Para evitar que su cobro limite la permanencia de los estudiantes pobres, las UP fortalecieron sus capacidades de gestión de becas, internas y externas. Aunque no todas cuentan con recursos propios suficientes para respaldar económicamente a sus alumnos, han logrado conjuntar capacidades instaladas significativas para orientar a los solicitantes en las ofertas de becas, sea local o nacional, gubernamental o empresarial, nacional o internacional y asesorar los trámites para su consecución oportuna o su renovación.

Un porcentaje importante de estudiantes (que llega al 80% en algunas UP) cuenta así con apoyos o se beneficia de descuentos o de exenciones de pago por condición de bienestar, desempeño académico o deportivo, inscripción de un familiar directo en los establecimientos o como contraparte a los servicios prestados a la institución y participación en programas de desarrollo comunitario (por ejemplo, de servicio social para el desarrollo de las comunidades). Algunas instituciones ofrecen servicios de comedor o becas de alimentación a los alumnos con probables carencias alimenticias. Conforme con una voluntad de mantener la calidad institucional, el otorgamiento de una mayoría de las becas suele estar condicionado a la obtención de calificaciones aprobatorias o mínimas.

Finalmente, cuando los establecimientos están alejados de los centros urbanos donde viven los estudiantes, desplazarse hacia ellos supone largos tiempos de traslado y elevados gastos en pasajes, conforme con su alejamiento de espacios calificados como “lugares centrales” por los geógrafos (Filatre, 2015: 151). Para resolver ese problema, algunas IES negociaron con los presidentes municipales o el gobernador de la entidad el préstamo de autobuses o subsidios al transporte, y abrieron rutas específicas cuyo uso está abierto a cualquier estudiante. Otras instalaron sedes foráneas para brindar educación a distancia, con el fin de que los estudiantes que residen en zonas alejadas o de difícil acceso pierdan tiempo de traslado. Pero no han avanzado mucho en esa dirección: en 2020-2021, sólo el 0.34% de su matrícula estaba inscrito en esas modalidades (probablemente por las dificultades de realizar las prácticas) contra un 9.7 % a nivel nacional (SEP, 2020-2021: 37).

Es indudable que las autoridades entrevistadas, muchas veces oriundas de la región donde están situadas las UP, tienen una clara conciencia de que una parte significativa de su matrícula está en condiciones precarias para culminar sus estudios, debido tanto a su historial académico como a la insuficiencia de sus recursos económicos. Aunque no los publican siempre, los funcionarios de servicios escolares recopilan datos sistematizados sobre los ingresos y las estructuras familiares de sus estudiantes y, a veces, aunque no siempre, sobre sus orígenes étnicos o sus (dis)capacidades. Al tomar decisiones, proveen estadísticas a los directivos para que dimensionen la gravedad de una iniquidad que, no siempre, están en condiciones de revertir, por falta de recursos y de orientaciones. Al respecto, la atención a discapacidades de tipo mental/psicológico es un asunto que los entrevistados consideran problemático, en términos de identificación, de detección y de atención.

No obstante, una valoración de los respaldos recibidos por parte de los gobiernos estatales o de las autoridades municipales para aligerar las desigualdades vinculadas con la pobreza, algunos informantes han emitido reparos sobre el funcionamiento de los programas de becas externas y, sobre todo, sobre sus efectos en la permanencia de los becarios y la terminación de estudios. Han lamentado que su otorgamiento casi automático a jóvenes durante los primeros semestres, por parte de los gobiernos estatales, en algunas entidades federativas, lleven a jóvenes a ingresar a las UP por conveniencia, sin otro interés que obtener el apoyo, mientras ese es accesible en forma automática. Desertan en cuanto este se acaba.

CONCLUSIONES

La retención de estudiantes y el éxito escolar son temas complejos. No sólo remiten a una vocación disciplinaria clara, por parte de los estudiantes. Los apoyos académicos y económicos, por eficaces que sean, que las UP les brindan, no garantizan que los jóvenes terminen sus estudios. En ciertas regiones del país, las UP están en competencia con otras organizaciones no educativas, incluyendo a las delictivas, para atraer a los jóvenes. Los estudiantes renuncian a continuar una inversión educativa, costosa en términos de gastos y de esfuerzos, ante la convicción que ciertas profesiones, lícitas o no, les reditúan, en lo inmediato, más beneficios que una carrera universitaria. Documentar la pertinencia y la efectividad de cursar una carrera que de acceso a empleos y sueldos atractivos se vuelve así parte sustancial de las estrategias de retención, en contextos en los que “estudiar no vale lo de antes”, pero en los que, sí, permite ser “gente de bien” El respaldo de las familias en esa elección existencial a favor de la educación superior versus otras es considerado como crucial.

Por el lado positivo, las acciones que llevan las UP para mejorar la retención de los alumnos admitidos tienen repercusiones positivas en distintos otros ámbitos institucionales: el

de los desempeños institucionales y la acreditación de los programas, el de la calidad de la atención pedagógica, el del funcionamiento especializado de las dependencias universitarias encargadas de resolver la problemática de la desigualdad y el de la capacitación de los administrativos y docentes encargados. También, nutren una visibilidad creciente de las UP en sus entornos y estrecha sus vinculaciones con sectores locales estratégicos, como las comunidades o los empresarios.

Por el lado negativo, lograr apoyos externos necesarios para otorgar becas a quienes lo necesitan o para resolver distintos problemas internos o externos (por ejemplo, la accesibilidad del campus) sitúa a las UP en relaciones clientelares, a escala estatal o municipal. Parte de los apoyos que ofrecen a sus estudiantes son externos y su otorgamiento no es definitivo. A veces, está condicionado a un intercambio de servicios mutuos, que abate la posibilidad de que las UP se definan exclusivamente como organizaciones educativas y actúen en tanto tales. En esos escenarios, los cambios en los titulares de las dependencias del gobierno estatal siempre generan inquietudes en las autoridades de las UP, al no ser los apoyos otorgados amparados por convenios que les den continuidad sino de orden transaccional y sujetos a simpatías partidistas.

En el contexto nacional, los expertos han llamado a implementar nuevas políticas de combate a las discriminaciones en educación superior, conforme con las leyes y las normas promulgadas en las pasadas dos décadas. Las IES, en su conjunto, se han vuelto más sensibles a los desafíos de gestión planteados por la lucha contra las desigualdades. En ese marco, las UP han redoblado sus esfuerzos para mejorar los servicios que brindan a colectivos desamparados o necesitados y para apoyar su egreso, como lo ha demostrado nuestro relevamiento exploratorio de prácticas. Falta que a futuro adecuen su atención a los requerimientos de otros actores en desventaja (migrantes, por ejemplo). Falta también que institucionalicen sus respuestas para asegurar su perduración, más allá de aleas políticos, y discutan colectivamente los retos que confrontan en tanto “universidades intersticiales”. Su futuro depende en efecto de su capacidad para funcionar, a escala local, como herramientas que incentiven la democratización de las oportunidades suministradas por los diferentes establecimientos de educación superior y propicien la equidad territorial en la provisión de oportunidades de bienestar (Levy et al, 2015).

REFERENCIAS

- ANUIES (2022). *Anuario estadístico de la educación superior*. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Benito, R., Alegre, M. Á., & González, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, 58(1). <https://www.jstor.org/stable/10.1086/673735>

- Bermúdez, Flor y Ramírez, Dulce (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa. Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. Unicach/Juan Pablo Editores, DOI <https://doi.org/10.29043/CESMECA.rep.962>
- Blanco, Emilio; Solís Patricio; Robles Héctor (2014) *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE/El Colegio de México, 207 p. <https://libros.colmex.mx/wpcontent/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531–554. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- Capsada, Q., Castejón, A., Montt, G., Tarabini, A., & Zancajo, A. (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat* (Q. Capsada, ECoord) Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, (Informes breus. Educació; 53).
- Daza Pérez, L. (2014). El capital relacional de los estudiantes en la universidad. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 123–142. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10192>
- De la Garza, Eduardo (2003). Las universidades politécnicas. un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *RES*, 32(126), 75-81. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf
- De Garay, Adrián (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19 (122),75-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512209>
- Autora 1 (2022). *Los institutos tecnológicos en México; statu quo, reformas y reconfiguraciones, 2010-2020*. México, ANUIES, 196 p. ISBN 978-607-451-177-2
- Autora 1 (2021). “Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020 ¿imperativo moral u objeto de planificación?” *Revista Argentina de Educación Superior*, (22), 87-103. <http://www.revistaraes.net/>
- Elias, Marina, Masjuan, Josep, & Sánchez-Gelabert, Albert (2012). Signs of reengagement? Changing in teaching methodology at Spanish universities as a result of the Bologna Process. In P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, & M. Vukasovic (Eds.), *Effects of Higher Education Reform* (pp. 21–42). SensePublisher. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3_2
- Elias, M., y Daza Pérez, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(1), 5–22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Filatre, Daniel (2015). Reconnaître les formes territoriales de l’université. En Levy, R., Soldano, C. & Cuntigh, P. (2015). *L’université et ses territoires*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.levy.2015.01>
- Fordham, S., & Ogbu, J. (1986). Black students’ school success: Coping with the “burden of ‘acting white.’” *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- Gortazar, L., Martínez de Lafuente, D., & Vega-Bayo, A. (2022). Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103725. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103725>
- Guzmán, Carlota (coord.) (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencia e identidades*. México, ANUIES. ISBN 978-607-451-073-7, https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades
- Hlalele, D., & Alexander, G. (2012). University access, inclusion and social justice. *South Africa. Journal of Higher Education, SAJHE*, 26(3), 487–502. <https://www.ajol.info/index.php/sajhe>

- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075070802457009>
- Lawrence, J. (2005). Addressing diversity in higher education: two models for facilitating student engagement and mastery. Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference: Higher Education in a Changing World. Sydney, 3–6 July 2005, 243–252.
- Levy, Rachel, Soldano, Catherine & Cuntigh, Philippe, Coords, (2015). *L'université et ses territoires*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.levy.2015.01>
- Martín Criado, E., y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33–52. DOI: 10.22325/fes/res
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- Navarrete, Zaira y Alcántara, Armando (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 145–160. <https://core.ac.uk/download/pdf/270167799.pdf>
- Navarrete, Zaira, Ornelas, Carlos y Monkman, Karen (2021). *Innovación e inclusión en educación políticas y estrategias de implementación*. Editorial: Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, ISBN: 978-607-8788-21-7 https://www.researchgate.net/publication/356490123_Innovacion_e_Inclusion_en_educacion_Politicas_y_estrategias_de_implementacion
- OECD (2019). *PISA Results (Volume II)* (PISA). OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Palomar, Cristina (2019). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. México, ANUIES. ISBN 978-607-451-129-1 <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro230.pdf>
- Pech Polanco, Beatriz y Reyes, Nayeli (2019). *La educación desde la no formalidad una estrategia para contrarrestar el racismo en la educación superior en México*. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina/Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior. Colección Apuntes, 20. https://drive.google.com/file/d/13P5InFeql_kobPsWcNIEASugJT5X7gwJ/view
- Pérez-Castro, Judith. Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, 44 (175). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Quezada, Romina (2021). La diplomacia pública estadounidense en educación hacia indígenas mexicanos: actores políticos y construcciones sociales dobles. *Norteamérica*, 16(1), 35–60. <http://dx.doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2021.1.466>
- Ramírez, Rosalba (2012). *Cambiar, interrumpir, abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México, ANUIES, 293 p.
- Ramírez, Rosalba (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En Carlota Guzmán (ed). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México, ANUIES. (pp. 95-128) (pp. 27-63) ISBN 978-607-451-073-7, https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades

- Ruiz, Estela (2011). La educación superior tecnológica en México. *RIES*, II(3), 35-52, <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n3/v2n3a2.pdf>
- Sánchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 232–245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- SEP-Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional, 2020-2021*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Carlota Guzmán (ed). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México, ANUIES. (pp. 95-128) ISBN 978-607-451-073-7, op.cit, 95-128. https://www.academia.edu/25601336/Los_estudiantes_y_la_universidad_Integraci%C3%B3n_Experiencias_e_Identidades
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(2), 145. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212–227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Torrents, D., Merino, R., García, M., y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de sociología*, 103(1), 29. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Troiano, Helena, Sánchez-Gelabert, Albert., Torrents Dani, Elías, Mariana., y Daza, Lidia. (2019). Trayectorias y resultados de los estudiantes. Capítulo 2. En Figuera Gazo, Pilar *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. España, Laertes, pp. 31–70. ISBN: 978-84-7584-971-3
- UNESCO (2022). *III Campaña contra el racismo en la educación superior*. <http://unesco.untref.edu.ar/home>