



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL INGRESO
A LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO INTERSECCIONAL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA:

KARINA AURORA SÁNCHEZ CORTÉS

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. LORENZA VILLA LEVER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES - UNAM

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. PATRICIA ANGÉLICA GARCÍA GUEVARA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN-UNAM

DRA. JUDITH ZUBIETA GARCÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES - UNAM

DRA. MA. DEL CARMEN ROQUEÑÍ IBARGÜENGOYTIA
CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS- FCPYS-UNAM



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se realizó con el acompañamiento de muchas personas que generosamente me brindaron su tiempo, me impulsaron a continuar y, en algunos casos, me retaron a ser mejor. Estas palabras son un pequeño reconocimiento a las experiencias compartidas y un tributo a su entrañable aportación a mi vida y a mi trabajo.

Agradezco profundamente a mi tutora principal, Lorenza Villa Lever, por acompañarme durante todo este tiempo y confiar en mí y en mi trabajo, pero fundamentalmente, por compartir su mirada académica que definió el futuro de la tesis y la convirtió en algo que no había imaginado. Extiendo mi infinita gratitud al excelente, cordial y afectuoso comité tutor conformado por Patricia García Guevara, Sebastián Plá Pérez, María del Carmen Roqueñí Iburgüengoytia y Judith Zubieta García. Magníficas académicas y excelente académico que hoy son un referente profesional en mi vida, cada una y uno de ustedes, con su estilo particular, me ayudaron a cuestionar mi trabajo más allá de lo obvio, de mis juicios, de mis prejuicios y, con ello, contribuyeron a sentirme más comprometida con mi profesión. Mi agradecimiento eterno a Marianne Braig, Martha Zapata y Teresa Orozco, profesoras investigadoras de la Freie Universität Brelín, Alemania, por el apoyo y cariño que me dieron durante la estancia de investigación.

Institucionalmente, agradezco a las personas que forman parte del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, quienes han demostrado cada día su compromiso con nuestro desarrollo profesional, incluso en tiempos de crisis. Asimismo, doy las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su apoyo y patrocinio para la realización de este trabajo. Al Colegio Internacional de Graduados (CIG) por integrarme en el programa “Temporalidades del Futuro: Dinámicas de Aspiración y Anticipación” y brindarme las facilidades para realizar una estancia de investigación en el Lateinamerika Institut de la Freie Universität Brelín, Alemania.

Externo mi mayor reconocimiento a mi familia por todo lo que me dan, por ser como son, por apoyarme por sobre todas las cosas, por compartir tristezas y alegrías y, por amarme incondicionalmente. A Josefina y Alfonso por darme la vida, la educación y enseñarme a amar con respeto y dignidad. A mis hermanas, Carolina y Priscila, por mostrarme el significado de la palabra valentía. A mi hermano, José Alfonso, quien dejó

el mundo terrenal hace cuatro años, pero todos los días me muestra el sentido de la vida. A mi sobrina Jossie y mi sobrino Alfonso, por llenar mi corazón de amor maternal. A mi cuñado, Johnathan, por estar ahí y apoyarnos en los momentos más difíciles.

Agradezco desde el fondo de mi corazón...

A Jorge por ser parte de mi vida, por quererme, por acompañarme, por alentarme, por confiar en mi criterio, por dejarme ser y ayudarme a crecer en todos los sentidos.

A Ramiro porque me enseñó a trabajar con lógica y pasión.

A Werner por el tiempo, el afecto, la inocencia, el cariño y la amistad.

A las y los que llegaron para quedarse: Juan Manuel, Marianna, Elisa, Claudia, Iradier, Marisma, Rodrigo, José Luis y Julio.

A los del seminario: Adrián y Diego.

A las *Bad girls*: Carmen, Paulina y Carolina.

A las *Sor Juanas Berlín*: Gloria, Lucía, Tatiana, Irene, Miriam, Daniela y Mariza.

A las y los que me regaló Berlín: Sarah, Sabine, Silvana, George, Alexis y Nancy.

A las y los de la recta final: Georgette y Joaquín.

A todas y todos aquellos a los que debo momentos mágicos de complicidad, drama, alegría, risas y trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROBLEMA LATENTE	12
I. El contenido de la tesis	20
CAPÍTULO I	
PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PANORAMA MUNDIAL	24
I. Antecedentes de la incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior	24
II. Tiempo de las mujeres: incorporación sistemática	29
a. <i>Feminización de la matrícula</i>	31
III. Tendencias actuales de matriculación femenina en la educación superior	33
a. <i>Rasgos actuales de la presencia de las mujeres en la educación superior</i>	35
b. <i>Reivindicación de las minorías, derechos humanos y la Agenda 2030</i>	45
CAPÍTULO II	
EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO: PROBLEMAS LATENTES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INSTITUCIONAL	52
I. Mujeres en la educación superior en México	52
a. <i>Preámbulo de la incorporación sistemática</i>	52
b. <i>Incorporación sistemática y feminización de la matrícula</i>	59
c. <i>Restricciones al ingreso en la educación superior</i>	65
d. <i>Políticas públicas, educación y género en México</i>	69
II. Una mirada a la evolución de la matrícula por género en la UNAM	72
a. <i>Mujeres universitarias: llegaron para quedarse</i>	75
b. <i>El desempeño académico y el género en la UNAM</i>	81
CAPÍTULO III	
RÉGIMEN GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	84
I. Más allá de la feminización de la matrícula	84
a. Género y organización social	91
II. El régimen de género en la educación superior	93
a. <i>El impacto del régimen de género en la organización de las profesiones</i>	96
b. <i>Estereotipos de género y carreras universitarias</i>	99

III.	Relación entre desigualdades sociales y régimen de género	104
	<i>a. Carácter multidimensional de las desigualdades</i>	108
IV.	Aportaciones del enfoque interseccional al estudio de las desigualdades	110
	<i>a. ¿Qué es la interseccionalidad?</i>	110
	<i>b. Enfoque interseccional en el análisis de la educación superior</i>	112
	<i>c. El modelo intercategorial y su aplicación</i>	118
CAPÍTULO IV		
DELINEANDO LAS DESIGUALDADES EN EL INGRESO A LA UNAM		121
I.	La UNAM como referente institucional	121
	<i>a. Consideraciones sobre la igualdad de género en el marco institucional</i>	125
	<i>b. El contexto de selección de la Generación 2016-1</i>	130
II.	Condiciones generales de ingreso de la Generación 2016-1	132
	<i>a. Características personales</i>	132
	<i>b. Origen familiar y situación económica</i>	136
	<i>c. Situaciones académicas en el ingreso a la licenciatura</i>	147
CAPÍTULO V		
ANÁLISIS INTERSECCIONAL DEL INGRESO A LAS ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICAS		152
I.	Dimensión de género en el centro del modelo interseccional: Razón de feminización de matrícula	152
	<i>a. Las dimensiones de desigualdad étnica, de origen social y de desempeño académico</i>	155
II.	Efectos del origen social y el desempeño académico en el ingreso a la UNAM	158
	<i>a. Origen social</i>	158
	<i>b. Desempeño escolar previo como referente de desigualdades</i>	161
III.	Intersecciones simples en el ingreso a las áreas de formación	163
	<i>a. Intersección de origen social y género</i>	167
	<i>b. Origen social y género según modalidad de ingreso</i>	171
	<i>c. Intersección: género y desempeño escolar</i>	174
	<i>d. Género y desempeño escolar según modalidad de ingreso</i>	177
IV.	Engarces de desigualdades en ingreso a las áreas de formación académica	179
	<i>a. Ingreso a las áreas de formación académicas una mirada interseccional</i>	181

CAPÍTULO VI	
PARADOJAS DE LA FEMINIZACIÓN: CONSERVACIÓN Y RESISTENCIA AL RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN DE CARRERA	184
I. Jerarquización de las carreras con base en la Razón de Feminización de Matrícula	185
a. <i>Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías</i>	188
b. <i>Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud</i>	189
c. <i>Ciencias Sociales</i>	192
d. <i>Humanidades y artes</i>	196
II. Análisis interseccional de la elección de carrera	199
a. <i>Intersección de género y origen social e ingreso a la UNAM en las carreras seleccionadas</i>	201
b. <i>El desempeño académico como detonante de ventajas para las mujeres</i>	207
c. <i>Engarces de desigualdades en el ingreso a la UNAM en las carreras seleccionadas</i>	214
CONCLUSIONES	220
REFERENCIAS	237
ANEXO I.1 CUMBRES INTERNACIONALES CON RESOLUTIVOS SOBRE GÉNERO Y EDUCACIÓN (1960-2015)	253
ANEXO IV.1 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INGRESO POR PASE REGLAMENTADO	254
ANEXO IV.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INGRESO POR CONCURSO DE SELECCIÓN	258
ANEXO IV.3 CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS	262
ANEXO V.1 CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ESTRATIFICACIÓN SOCIAL	269
ANEXO V.2 GRÁFICAS DE DATOS EXPLICATIVOS	273

ANEXO VI.1	
TABLAS DE DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULAS POR SEXO Y MODALIDAD DE INGRESO EN LAS ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICAS	275
ANEXO VI.2	
GRÁFICAS DE ANÁLISIS INTERSECCIONAL DE RFM POR ESTRATO SOCIAL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA MUESTRA DE CARRERAS	279

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica I.1	Evolución de la matrícula mundial de educación terciaria por sexo (1995-2018)	34
Gráfica I.2	Porcentaje de graduación de mujeres en educación terciaria general y licenciatura por sexo en países de la OCDE (2018)	37
Gráfica I.3	Diferencia entre mujeres y hombres en la media de puntajes por tipo de prueba en PISA: Promedio Internacional	40
Gráfica I.4	Proporción mujeres y hombres inscritos en la educación superior, por campo de estudio: Promedio mundial	43
Gráfica I.5	Proporción de mujeres según área de formación: Promedio mundial	44
Gráfica II.1	Evolución de la matrícula de mujeres y hombres en educación superior en México (1970-2010)	61
Gráfica II.2	Evolución de la matrícula de mujeres y hombres en educación superior en México (2010-2018)	62
Gráfica II.3	Distribución de la matrícula en Educación Superior por área del conocimiento y sexo: Ciclo escolar 2015-2016	65
Gráfica II.4	Población por sexo de alumnos inscritos en Facultades y Escuelas Profesionales de la UNAM (1925-1955)	74
Gráfica II.5	Población por sexo de alumnos inscritos en Facultades y Escuelas Profesionales de la UNAM (1960-2010)	76
Gráfica IV.1	Estudiantes asignados al sistema escolarizado por modalidad de ingreso y sexo	133
Gráfica V.1	Estudiantes por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo	161
Gráfica V.2	RFM por modalidad de ingreso Generación 2016-1	164
Gráfica V.3	RFM por área de conocimiento según modalidad de ingreso Generación 2016-1	165
Gráfica V.4	RFM de ingreso de estudiantes indígenas por estrato social y área de formación académica	170
Gráfica V.5	RFM en la modalidad de pase reglamentado según estrato social por áreas de formación académica	173
Gráfica V.6	RFM en la modalidad de concurso de selección según estrato social por áreas de formación académica	173
Gráfica V.7	RFM estudiantes indígenas de pase reglamentado según estrato social por áreas de formación académica	173
Gráfica V.8	RFM estudiantes indígenas, concurso de selección según estrato social por áreas de formación académica	173
Gráfica V.9	RFM en las áreas de formación académicas según desempeño escolar previo	175
Gráfica V.10	RFM estudiantes indígenas por áreas de formación académicas según desempeño escolar previo	176
Gráfica V.11	RFM en pase reglamentado según desempeño escolar previo y área de formación académica	178
Gráfica V.12	RFM en concurso de selección según desempeño escolar previo y área de formación académica	178
Gráfica V.13	RFM estudiantes indígenas en pase reglamentado según desempeño escolar previo y área de formación académica	178
Gráfica V.14	RFM estudiantes indígenas en concurso de selección	178

	según desempeño escolar previo y área de formación académica	178
Gráfica V.15	RFM por desempeño escolar previo y origen social	
	según modalidad de ingreso	180
Gráfica V.16	RFM por desempeño escolar previo y origen social	
	según área de conocimiento	183
Gráfica VI.1	RFM en las carreras del área de Ciencias Físico	
	Matemáticas y de las Ingenierías	186
Gráfica VI.2	RFM en las carreras del área de Ciencias Físico	
	Matemáticas y de las Ingenierías por modalidad de ingreso	187
Gráfica VI.3	RFM en las carreras del área de Ciencias Biológicas	
	Químicas y de la Salud	190
Gráfica VI.4	RFM en las carreras del área de Ciencias Biológicas	
	Químicas y de la Salud por modalidad de ingreso	191
Gráfica VI.5	RFM en las carreras del área de Ciencias Sociales	194
Gráfica VI.6	RFM en las carreras del área de Ciencias Sociales	
	por modalidad de ingreso	195
Gráfica VI.7	RFM en las carreras del área de Humanidades y arte	197
Gráfica VI.8	RFM en las carreras del área de Humanidades y artes	
	por modalidad de ingreso	198
Gráfica VI.9	RFM por estrato social en las carreras seleccionadas	204
Gráfica VI.10	RFM en pase reglamentado por estrato social	
	en las carreras seleccionadas	205
Gráfica VI.11	RFM en concurso de selección por estrato social	
	en las carreras seleccionadas	206
Gráfica VI.12	RFM por desempeño escolar en las carreras seleccionadas	210
Gráfica VI.13	RFM en pase reglamentado por desempeño escolar	
	en las carreras seleccionadas	211
Gráfica VI.14	RFM en concurso de selección por desempeño escolar	
	en las carreras seleccionadas	212
Gráfica VI.15	RFM por estrato social y desempeño académico	
	en la muestra de carreras	217
Gráfica VI.16	RFM en pase reglamentado por estrato social y desempeño	
	académico en la muestra de carreras	218
Gráfica VI.17	RFM en concurso de selección por estrato social	
	y desempeño académico en la muestra de carreras	219
Gráfica A.IV.1.1	Demanda y demanda atendida en el ingreso	
	al bachillerato UNAM (2000-2019)	261
Gráfica A.IV.2.1	Demanda total de ingreso a la licenciatura UNAM (2000-2019)	264
Gráfica A.V.2.1	Proporción por desempeño escolar previo en las áreas de formación	273
Gráfica A.VI.3.1	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías	279
Gráfica A.VI.3.2	Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud	280
Gráfica A.VI.3.3	Ciencias Sociales	281
Gráfica A.VI.3.4	Humanidades y artes	282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1	Ingreso y egreso por nivel educativo de estudiantes en México ciclos 2003-2004 hasta 2015-2016	66
Tabla IV.1	Estadísticas descriptivas: condiciones personales por modalidad de ingreso según sexo (Porcentajes)	136
Tabla IV.2	Estadísticas descriptivas: situación económica y origen familiar por modalidad de ingreso según sexo (Porcentajes)	138
Tabla IV.3	Máxima escolaridad de la madre por sexo según modalidad de ingreso	141
Tabla IV.4	Máxima escolaridad del padre por sexo según modalidad de ingreso	142
Tabla IV.5	Ocupación de la madre por modalidad de ingreso y sexo	145
Tabla IV.6	Ocupación del padre por modalidad de ingreso y sexo	146
Tabla IV.7	Estadísticas descriptivas: información escolar previa por modalidad de ingreso según sexo (Porcentajes)	150
Tabla V.1	Estudiantes por modalidad de ingreso y sexo según estrato social	159
Tabla V.2	Estudiantes indígenas por modalidad de ingreso y sexo según estrato social	159
Tabla V.3	Estudiantes por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo	162
Tabla V.4	Estudiantes indígenas por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo	162
Tabla V.5	Índice de Feminización de la Matrícula. Estudiantes indígenas y no indígenas por áreas de formación y modalidad de ingreso	166
Tabla V.6	RFM por estrato social y área de formación académica	168
Tabla VI.1	Selección de carreras para el análisis interseccional	200
Tabla A.I.1	Cumbres internacionales con resolutivos sobre género y educación (1960-2015)	234
Tabla A.IV.3.1	Contenido de las bases de datos	245
Tabla A.V.1.1	Esquema de estratos del Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations (CASMIN)	269
Tabla A.V.1.2	Adaptación del esquema de clases de Erikson y Goldthorpe	270
Tabla A.V.1.3	Adaptación de la clasificación de estrato social con base en el cuestionario de ingreso de la Dirección General de Planeación de la UNAM	271
Tabla A.V.1.4	Clase social de los padres (Clasificación de Erickson y Goldthorpe)	272
Tabla A.V.1.5	Clase del estudiante (Clasificación de Erikson y Goldthorpe, modificada)	272
Tabla A.V.1.6	Clasificación de estrato social en función de la agrupación de las categorías de Erikson y Goldthorpe	272
Tabla A.V.2.1	RFM por desempeño escolar y origen social según modalidad de ingreso	273
Tabla A.V.2.2	RFM por desempeño escolar previo y origen social según modalidad de ingreso en las áreas de formación	274
Tabla A.VI.2.1	Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Física-Matemáticas y de las Ingenierías	275
Tabla A.VI.2.2	Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	276

Tabla A.VI.2.3	Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Sociales	277
Tabla A.VI.2.4	Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Humanidades y Artes	278

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen I.1	Índice ajustado de paridad entre los sexos en la tasa bruta de matrícula en estudios superiores (1970-2009)	30
Imagen I.2	Beneficiarios en el acceso a la educación superior por sexo 2000-2018	
	Porcentaje de Tasa Bruta de Matriculación por sexo	34
Imagen I.3	Participación en la educación superior por grupo de ingreso	36
Imagen I.4	Diferencias de género en los puntajes de la prueba PISA por debajo del nivel 2 en lectura matemáticas y ciencias	39
Imagen V.1	Modelo analítico	157

INTRODUCCIÓN

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROBLEMA LATENTE

Desde la creación de las primeras universidades, alrededor del siglo XIII y hasta avanzado el siglo XX, el acceso de las mujeres a la educación universitaria estuvo restringido y se encontraba reservada solamente a personas con condiciones sociales específicas que, en su mayoría, eran hombres de orígenes sociales privilegiados. Entre 1910 y 1950, el registro de mujeres inscritas en alguna institución de educación superior oscilaba entre 20% y 30%. Fue a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en el marco de procesos de la ampliación de los sistemas de educación superior y de las transformaciones sociales vinculadas a la reivindicación de derechos de las minorías y grupos vulnerables que las mujeres ingresaron a las universidades e instituciones de educación superior de forma sistemática y creciente. Dicha incorporación es considerada uno de los fenómenos educativos más relevantes del siglo pasado y, actualmente, las mujeres son reconocidas como las mayores beneficiarias de los procesos de democratización y de pugna por la igualdad en el ámbito educativo (Bartolucci, 1994; Jacobs, 1996; 1999; Sierra y Rodríguez, 2003; Reay et al., 2005; Mingo, 2006; Bourdieu, 2007; Billarín, 2015; Dubet, 2015; Villa Lever, 2019).

Actualmente, las mujeres representan más del 52% de los estudiantes inscritos en educación superior y cuentan con mejores condiciones institucionales, sociales y culturales para acceder a la educación superior, lo cual favorece la forma en que pueden “proyectar su vida con mayores posibilidades de elección en el presente y de cara al futuro” (Flecha, 2008:83; UNESCO, 2021). Así, la educación en general y el nivel superior en particular, puede concebirse como un ámbito liberador y potenciador de la autonomía de las mujeres (Belausteguigoitia y Mingo, 1999:18). No obstante, la mayor participación de las mujeres en la educación superior podría generar una falsa ilusión de igualdad de género. Autores de la talla de Bourdieu (2007:112-213) y Dubet (2015:30) plantean que el incremento en el número de mujeres inscritas en las instituciones de educación superior no significa que la desigualdad de género se haya erradicado en el ámbito escolar. Según Bourdieu (2007), la distribución de mujeres y hombres en los diferentes campos de

conocimiento y carreras es un ejemplo de la desigualdad ya que en esta elección existe un patrón de distribución por sexo que tiene relación con las prácticas y códigos sociales de género, de modo que, la mayoría de las mujeres se concentran en los campos y carreras que, tradicionalmente, son asimiladas como “femeninas” (Bourdieu, 2007:112-213; Dubet, 2015:30; Billarín, 2015).

Sobre lo anterior, algunas investigaciones indican que las mujeres son mucho más propensas que los hombres a estudiar materias relacionadas con disciplinas como educación, enseñanza, salud y del sector social, lo cual impacta en el campo profesional ya que, dichas profesiones tienen una sobre representación de mujeres. Los hombres, por su parte, tienen más probabilidades de elegir carreras vinculadas a las ciencias o a la ingeniería (OCDE, 2019), las cuales presentan, en general, mejores condiciones de trabajo y salarios más altos (Forbes, 2019). Es justo en la elección de carrera donde se comienza a diferenciar el proyecto futuro ya que, las diferencias salariales entre mujeres y hombres que se generan en el marco de la vida laboral y profesional se encuentran en estrecha relación con la carrera que eligieron estudiar.

Así, esta tesis tiene como fin explicar las lógicas que adquiere el régimen de género en el ámbito del ingreso a la educación superior. El interés particular recae en analizar la forma en que se reproducen las desigualdades de género en el momento del ingreso a la universidad a partir del análisis de la distribución de la matrícula por sexo y los patrones que se generan en relación con el régimen de género predominante. Mi interés por la relación que existe entre educación superior y género comenzó cuando realicé mis estudios de maestría. En aquel momento analicé la incorporación sistemática de mujeres a la educación superior como un hecho social y constaté que estuvo enmarcada por los procesos de expansión de los sistemas de educación superior, de ampliación y masificación de las oportunidades educativas y de desarrollo de los derechos humanos – igualdad de género y derechos de las mujeres–. Además, advertí que el crecimiento sostenido de la matrícula femenina en el sistema educativo terciario dio forma a lo que hoy se conoce como *feminización de matrícula en la educación superior* (Sánchez, 2016).¹

¹ No sólo en México, también en la mayoría de las regiones del mundo la feminización de la matrícula en educación superior presenta condiciones específicas de desarrollo que estuvieron relacionadas con

La investigación de maestría me permitió identificar elementos paradójicos que son la base del presente estudio. Por un lado, la mayor presencia de mujeres en la educación superior constituye una expresión concreta en la reducción de la brecha de género en la educación. Por otro lado, a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes, las mujeres presentan, en mayor medida, mejores registros de desempeños escolares. Sin embargo, existen diferencias en el desempeño escolar en relación con el tipo de conocimiento que se evalúa y el sexo de los estudiantes. Por ejemplo, las alumnas de nivel básico suelen tener mejor desempeño en las materias relacionadas con competencias comunicativas tales como comprensión de lectura, mientras que registran menores desempeños en materias de competencias lógicas o científicas tales como matemáticas y ciencias. Frente a esto, algunas investigaciones consultadas en maestría, postulaban que el desempeño académico de las y los estudiantes podría ser un factor determinante en la trayectoria escolar y podría marcar la aspiración y la capacidad de decisión de las y los jóvenes al momento de elegir una carrera o profesión (Bartolucci, 1994; Jacobs, 1999; Reay et al., 2005; Mingo, 2006). Finalmente, la distribución de las y los estudiantes en las diferentes áreas de formación y carreras de las instituciones de educación superior constituye una expresión de la desigualdad de género.

Ya en el doctorado, desde el principio conté con información del momento del ingreso de la generación 2016-1 de nivel licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicha información consta de datos personales y escolares previos (bachillerato) de más de 45 mil estudiantes que integran la generación 2016-1 y está acotada temporalmente al momento del ingreso de los estudiantes a la licenciatura de la universidad. Lamentablemente, no conté con datos sobre el avance de las y los estudiantes a lo largo de su formación de licenciatura, con esta limitante, decidí enfocarme en estudiar los patrones de distribución del ingreso en función del sexo y cómo es que dicha distribución podría explicar los mecanismos de reproducción de la desigualdad de género en el ingreso a la universidad.²

factores tales como el sistema económico, las condiciones políticas y la historia de la educación de cada región, país e, incluso, de cada institución de educación superior.

² La información utilizada en esta investigación solamente está referida a la temporalidad del ingreso de las y los estudiantes a la licenciatura de la UNAM. No se cuentan con datos del avance de los estudiantes

Con base en lo anterior, asenté el primer esbozo sobre el problema de investigación, el cual estaba integrado por dos argumentos:

- 1) La feminización de matrícula se acompaña de desempeños académicos generales más altos para las mujeres en relación con los datos de los hombres.
- 2) La existencia de un patrón de distribución por sexo de las matrículas donde hay una mayor concentración de mujeres en áreas y carreras consideradas femeninas, mientras que los hombres se concentran en las consideradas masculinas (Bartolucci, 1994; Buquet, et al. 2006; Mingo, 2006 Palomar, 2017:101).

El problema de investigación fue madurando y adquiriendo nuevas dimensiones. Primero, en relación con el estudio de la desigualdad de género en la educación, la distribución de matrícula en las diferentes carreras no bastaba para explicar los mecanismos que subyacen a la reproducción de esta desigualdad. De modo que, decidí aceptar la propuesta de mi tutora principal, Lorenza Villa Lever, y asumir la *interseccionalidad* como marco analítico. Dicha decisión reforzó el análisis y contribuyó a fortalecer la explicación del problema, puesto que, esta perspectiva toma como base las múltiples dimensiones de la desigualdad, lo cual implica poner a la categoría de género en interrelación con otros factores sociales y escolares que permitan ubicar cómo se reproduce y expresa dicha desigualdad en el ingreso de las y los jóvenes a la UNAM. Tuve la posibilidad de fortalecer el conocimiento de la perspectiva interseccional a lo largo de una estancia de investigación que realicé en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la *Freie Universität Berlin* como parte del grupo de investigación del Colegio Internacional de Graduados (CIG) 'Temporalidades del Futuro'³.

Finalmente, con este camino recorrido, pude integrar los siguientes supuestos que sustentan el desarrollo de esta tesis:

en los semestres posteriores a su ingreso. Por lo tanto, en esta investigación no se toma en consideración temas relativos a abandono escolar de los estudiantes o eficiencia terminal que tuvieron.

³ La estancia de investigación fue realizada entre noviembre de 2019 y julio de 2020. El Colegio Internacional de Graduados (CIG) 'Temporalidades del Futuro' es una colaboración entre el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la *Freie Universität Berlin*, varios institutos de la *Humboldt-Universität zu Berlin*, la *Universität Potsdam*, El Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y tiene como objetivo ofrecer una nueva perspectiva sobre el estudio de las temporalidades del futuro en el campo de las ciencias sociales y las humanidades.

1. La desigualdad tiene un carácter multidimensional, esto implica la existencia de intersecciones entre la dimensión de género con otras dimensiones sociales, personales y escolares que potencian las ventajas o las desventajas de los jóvenes en el ingreso a la educación superior.
2. Existe una paradoja de género en el ingreso a la universidad la cual está compuesta por los siguientes elementos:

Feminización de la matrícula

- Mas mujeres en las matrículas generales.
- Más mujeres con altos valores de desempeño académico.

Régimen de género

- Existe, en todos los campos de conocimiento, una sub-representación de las mujeres en carreras universitarias valoradas como masculinas.
 - El orden de género tradicional se reproduce en el ingreso a la universidad, las mujeres tienden a estar sobre representadas en aquellas carreras que son consideradas como "femeninas, todas éstas extensión de labores domésticas" y los hombres en aquellas consideradas "masculinas" (Hierro, 2007:97; Biglan, 1973; Simpson, 2017 citado en Sax y Newhause, 2019:45).
3. En general, el régimen de género opera de manera independiente al origen social y se altera cuando hay un mayor peso de los factores escolares e institucionales tales como el desempeño previo y, en el caso de la UNAM, la modalidad de ingreso juega un papel fundamental.

Los supuestos establecidos me permitieron generar la siguiente hipótesis:

La forma de distribución del ingreso a la UNAM por sexo en los campos de formación y, particularmente, en las carreras universitarias son una expresión de la desigualdad de género y de la reproducción del régimen de género al interior de la educación superior. Para que el régimen de género que continúa consolidado en la elección de carrera se transgreda y las mujeres opten en mayor cantidad por las áreas y carreras consideradas masculinas es necesario que existan condiciones específicas tales como un mayor desempeño académico o el pase reglamentado a la UNAM. Estas condiciones dan seguridad a las mujeres para que su elección de carrera sea menos tradicional y constituyen una condición simbólica por medio de la cual las posibilidades de las mujeres

se transforman de algo imposible a posible; de algo "utópico" a factible en la realidad (Stoetzler y Yuval-Davis, 2002:327; Beauvoir, 2018:677).⁴

Como ya he mencionado, mi investigación tiene como fundamento empírico una base de datos que contiene información sobre el momento del ingreso a la universidad de más de 45 mil estudiantes. Esta información me fue otorgada en el marco de mi participación en Proyecto PAPIIT IN-30206 "Perfil socio escolar de la generación 2016-1 a las licenciaturas de la UNAM".⁵ Sin embargo, la información está acotada temporalmente y solo se registra el momento ingreso a la universidad. Además, no permitió indagar en temas específicos que interesan al campo de la interseccionalidad como es la diversidad sexual, ya que, el único registro de sexo que se tiene está relacionada con la concepción binaria, es decir, con la identificación de mujeres y hombres.

Resulta pertinente decir que hay matices significativos al trabajar con esta base de datos. Primero, es información extraída de un censo que la UNAM realiza año con año a todos y cada uno de los aspirantes que desean ingresar a la licenciatura. En este sentido, es un cuestionario con información socio-escolar que integra datos sustantivos sobre los estudiantes y, en términos abstractos, es una expresión del *mundo de vida*, de cada uno de los estudiantes que contestaron el cuestionario e ingresaron a las licenciaturas de la UNAM en agosto de 2015.⁶

Frente a las decisiones teóricas y metodológicas tomadas para la realización de esta tesis, me parece relevante mencionar que si bien un acercamiento a la información por la vía de entrevistas o el uso de técnicas estadísticas más sofisticadas podrían haber constituido posibilidades infinitas de confección de la investigación. Desde mi

⁴ Algunas investigaciones han clasificado los campos de conocimiento en función de sus orientaciones epistemológicas. Por ejemplo, Biglan (1973) categoriza los campos en términos de duros versus blandos (donde los campos "duros" tienen un trasfondo teórico y metodologías de investigación acordados y concretos, mientras que los campos "blandos" pueden tener marcos teóricos y metodologías más diversos y en evolución); puro versus aplicado (donde los campos "aplicados" tienen implementaciones prácticas claras, mientras que los campos "puros" son más teóricos); y los campos de vida versus no vida (donde los campos de "vida" se refieren a las condiciones de los seres vivos, y los campos de "no vida" no) (Biglan, 1973; Simpson, 2017 citado en Sax y Newhouse, 2019:45-46).

⁵ Dicha investigación se desarrolló entre 2016 y 2018 y fue coordinada por Jorge Bartolucci, investigador de tiempo completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

⁶ El *mundo de vida* es concebido como el horizonte de posibilidades que tienen los sujetos en función de su individualidad, pero en conexión con la subjetividad y el entendimiento que le da sentido a su existencia en el marco social (Díaz-Montiel, Márquez-Fernández, 2008:77,81; Bartolucci, 2017:37).

perspectiva, en el marco de la disciplina sociológica, esta tesis se orienta al estudio de un hecho social específico que es el ingreso de jóvenes a la universidad y, por otro lado, atiende un problema sociológico concreto que tiene que ver con la reproducción de las desigualdades de género. Siguiendo a Lahire (2006:65,75), me interesa desarrollar un trabajo enmarcado en una sociología que tenga por principio un mínimo de espíritu racional y argumentativo. Con esto trato de centrar el hecho de que, el uso de una información a la que tuve acceso dota de condiciones específicas tanto la construcción del objeto de estudio, como el abordaje del mismo, así como las decisiones técnicas realizadas. Mientras que, la aproximación al problema por otras vías o técnicas constituiría una forma diferente de centrar el problema y, por lo tanto, de analizarlo.

Por otro lado, en esta investigación, la educación es considerada un sistema social creado y recreado en contextos y estructuras específicas tiende a reproducir cierto tipo de esquemas de jerarquización y ordenamientos sociales. Es decir, todavía existe una notable expresión de un principio simbólico de dominación masculina vigente en la manera en que se organiza la vida administrativa, social y académica de dichas instituciones (Bourdieu, 2007:112-113; Palomar, 2017:109). A esto se suma un supuesto de igualdad de oportunidades que está basado en la idea de que el ingreso a las universidades y centros de educación superior públicos se determina a partir de las condiciones académicas que presentan los estudiantes. No obstante, hay evidencia que indica que este nivel educativo continúa siendo "elitista" y que los factores sociales e incluso sus condiciones de género o pertenencia indígena afectan las posibilidades de ingreso. Aquellos jóvenes que cada año llegan a la educación superior pública depositan altas expectativas de vida en la elección de una carrera universitaria y en la obtención de un título profesional. Esto supone un hecho contradictorio ya que, esta aspiración se topa con los límites que la realidad impone, específicamente con la poca cobertura que tienen en México en las instituciones de educación superior.⁷

⁷ El origen de esta condición paradójica que confronta lo real con la aspiración de los jóvenes, podemos ubicarla en dos hechos concretos. El primero es el proceso de expansión y masificación de la educación superior que comenzó en 1970. En este marco, las universidades mexicanas tuvieron un cambio de posición simbólica en la sociedad y dejaron de ser escuelas con modelos elitistas para transformarse en instituciones más abiertas lo que implicó que, además de los estudiantes con perfiles considerados hasta ese momento típicos (joven, hombre, perteneciente a las clases altas, de tiempo completo) (Ramírez,

Cabe señalar que, a escala internacional y específicamente en México, cada vez crece más la preocupación por la baja participación de mujeres en las áreas de ciencia y tecnología. Para ello basta observar los trabajos realizados por la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género (Red Mexciteg) que, a través de varios diagnósticos, han constatado que el incremento de la participación general de las mujeres en la educación superior presenta una paulatina incorporación de mujeres en los sistemas en ciencia y tecnología en el país. También han observado los vacíos del sistema educativo, así como de las áreas académicas, legales y profesionales en relación con la equidad de género. Sus aportaciones son fundamentales para dimensionar la problemática y para significar el trabajo de investigación orientado a generar herramientas para que se pongan en el centro nuevas estrategias y políticas públicas que reviertan los patrones de género (Quintana, 2016:16; Pérez, 2016:98).

Ahora bien, además del interés que tengo en encontrar los mecanismos de reproducción de la desigualdad de género que impactan en la baja participación de las mujeres en las áreas de matemática, ciencias, tecnología e ingenierías, el análisis del problema no se circunscribe exclusivamente a las áreas de conocimiento de ciencias *versus* las ciencias sociales y las humanidades. El aporte principal que realiza la presente investigación al campo de conocimiento especializado tiene que ver con impacto que todavía tiene el régimen de género en el ámbito escolar. Planteo que, en todas las áreas de formación hay una reproducción de desigualdad de género que tiene que ver con la identificación de las y los estudiantes a las diferentes disciplinas en términos de género y que se expresa en la distribución de mujeres y hombres en la matrícula de ingreso a la UNAM. Para analizar este hecho se utiliza un indicador que, a escala internacional, nacional e institucional, se ha utilizado para medir las brechas de género en la matrícula, el cual nombre como *índice de feminización de matrícula*. Este índice es un recurso técnico

2019:192) comenzaran a incorporarse jóvenes con orígenes sociales y condiciones personales más heterogéneas. El segundo hecho está relacionado con el freno que tuvo la expansión de la educación superior a partir de la década de 1980. Esto derivado de la crisis económica y financiera de esa época, que para el estado mexicano implicó una serie de ajustes y reestructuración económica que estuvo caracterizada por la disminución de la inversión pública en sectores como la educación. Las medidas económicas adoptadas por el gobierno impactaron en el sistema educativo superior el cual mostró una desaceleración del crecimiento y mientras que entre 1970-1980 la matrícula tuvo un crecimiento de 12.5% promedio anual, entre 1980 y 1989 fue sólo de a 4.6% (Villa Lever et al., 2017:102-103,108).

que permite medir directamente el valor que adquiere ser mujer en el ingreso a las diferentes carreras universitarias y se llevó más allá, no basta saber cuanto vale ser mujer, más aún, cuanto vale ser mujer con condiciones específicas de origen social, desempeño escolar y condición étnica.

I. El contenido de la tesis

Lo anterior establece el problema de investigación el cual se analiza a lo largo de este trabajo donde los dos primeros capítulos tienen como fin delinear, a diferentes escalas, la paradoja de la presencia de las mujeres en la educación superior y ubicar los ámbitos en los cuales se explicita la desigualdad de género en este nivel educativo.

En el primer capítulo, *Presencia de las mujeres en la educación superior: panorama mundial*, se hace un acercamiento general a las condiciones de la educación superior y el género en el mundo y en el segundo, *Educación superior y género: problemas latentes en el contexto nacional e institucional*, se plantean hechos que inciden en el ámbito nacional e institucional. A lo largo de ambos capítulos, se describen elementos contradictorios que llenan de contenido la paradoja sobre la presencia de mujeres en la educación superior con base en evidencia y argumentos que sustentan dicho supuesto. Se demuestra que, en poco tiempo, las mujeres pasaron de ser uno de los grupos con acceso restringido a la educación a configurar sistemas educativos con mayores proporciones de mujeres⁸. Además, se ubican tendencias de ingreso de las mujeres a la educación superior que tienen como base histórica su incorporación en áreas de cuidados las cuales se han feminizado y, en general, están desvalorizadas (Bourdieu, 2007:114).

Además, se presentan elementos que identifican una mayor presencia de indicadores desempeños escolares altos para las mujeres, incluso en esas áreas más feminizadas, lo que implica una condición simbólica de exigencia para que sean consideradas aptas para el desarrollo de una carrera universitaria, condición que no está

⁸ En las primeras décadas de incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior (1960-1970), había un incipiente desarrollo de políticas educativas que explícitamente tuvieran como fin contribuir a la incorporación de mujeres (Palomar, 2006).

presente en el caso de los hombres (Bartolucci, 1994; Buquet et al., 2006; Mingo, 2006; Billarín, 2015). Finalmente, la distribución desigual en los campos de conocimiento y la poca participación de mujeres en las áreas de ciencias, matemáticas, ingeniería y tecnología es una constante, esto se suma a la poca participación de mujeres en condiciones de bajo desarrollo económico o de pertenencia indígena. En este sentido, vale la pena destacar que el tema del adelanto de las mujeres y del incremento de su participación en áreas científicas ha cobrado relevancia en el marco de los Objetivos de desarrollo sostenible y de la Agenda 2030 (ONU, 2021).

Los primeros capítulos dimensionan el problema de la participación de las mujeres en la educación superior y sitúan elementos estructurales se consideran al momento de estudiar las desigualdades de género en la educación superior. Así, el capítulo III titulado, *Régimen de género en la educación superior*, tiene como propósito establecer el marco de referencia para el análisis del problema descrito. En primera instancia, se analiza el estado del conocimiento respecto a las desigualdades de género en la educación superior para identificar qué características tienen y cómo se han estudiado, para ello, se toma como punto de partida la noción de feminización de la matrícula y su estudio en la educación superior. Posteriormente, se avanza en el planteamiento de la existencia de una organización social basada en el género, es decir, funciones diferenciadas social, simbólica y normativamente ancladas en la diferencia biológica del sexo binario: mujeres y hombres. Dicha organización genera una jerarquía de poder y de saber entre lo femenino y lo masculino que se conoce como régimen de género y que, en cualquier período histórico y en muchas partes del mundo, supone una superioridad de lo masculino sobre todo lo considerado femenino (Buquet, 2013:11; Acker, 1994:250; Buquet, 2013:11; Scott, 2019:290).

En este mismo capítulo, se asienta el hecho de que el régimen de género opera de forma estructural en la sociedad y, específicamente, en ámbitos sociales institucionalizados como lo es la educación. El régimen de género permite entender las desigualdades que se sustentan en la relación entre mujeres y hombres, relaciones que pueden ser “cara a cara” o en términos organizativos y simbólicos. Sin embargo, basado en el conocimiento acumulado, se atiende que el género no es la única

dimensión de la desigualdad, por lo tanto, se establece un puente conceptual entre el régimen de género y las múltiples dimensiones de la desigualdad. Aquí, se atiende conceptualmente que la jerarquización social no tiene un solo determinante y que más bien se establece a partir de la interacción de varias dimensiones, tales como el género, el origen social, la pertenencia étnica y hasta la posición escolar. Con base en esto, se propone una aproximación analítica de las desigualdades de género en el ingreso a la educación superior desde la interseccionalidad, ya que dicha perspectiva tiene como fin explicar en qué medida las dimensiones de desigualdad potencian las ventajas o desventajas de las personas en un hecho determinado.

En el cuarto capítulo, *Delineando las desigualdades en el ingreso a la UNAM*, se analiza de forma descriptiva el ingreso de la generación 2015 a las licenciaturas de la universidad. Se prioriza la identificación de patrones de diferencias en términos de género, origen familiar y condiciones escolares previas. Uno de los hallazgos de este análisis es que, en el marco del ingreso a la UNAM, la modalidad de ingreso⁹ adquiere una relevancia fundamental. Además, en este capítulo se atiende la diferencia entre el ingreso general y el grupo de estudiantes indígenas y, aunque la cantidad de estudiantes de este grupo apenas lleva al millar, se identifican elementos diferenciales que distinguen su presencia en la universidad.

Una vez descrito el ingreso de la generación en estudio, en el capítulo V, se realiza un análisis interseccional de las áreas de formación para lo cual se utiliza un modelo intercategorial con base en la comparación de valores que se obtienen de la *Razón de Feminización de Matrícula*. Dicho modelo permite medir el peso que adquiere ser mujer en relación con ser hombre en el ingreso a la universidad y, al mismo tiempo, ubica el valor del sexo en las dimensiones de origen social, desempeño escolar previo y en las diferentes intersecciones entre estas dimensiones. La distribución de los valores de la RFM pone en evidencia bajo qué condiciones se presenta la reproducción del régimen de género y que elementos están presentes en dicha reproducción.

⁹ La UNAM tiene dos modalidades de ingreso a licenciatura, el pase reglamentado donde no se realiza examen de conocimientos y exclusivo para estudiantes de bachillerato UNAM y el concurso de selección, donde se realiza examen de conocimientos y es para todos aquellos estudiantes que cursaron su bachillerato en otras instituciones que no son de la UNAM.

Finalmente, en el capítulo VI titulado *Paradojas de la feminización: conservación y resistencia al régimen de género en la elección de carrera*, se realiza un análisis pionero en términos de uso de la perspectiva interseccional y de análisis del ingreso a las carreras de la UNAM. Puesto que, se compara el ingreso a carreras específicas de las cuatro áreas de formación y se observa una tendencia de distribución de la *Razón de Feminización de Matrícula* que confirma que las mujeres y hombres en el ingreso a la universidad mantienen el patrón de género de mayor concentración de mujeres en carreras consideradas simbólicamente femeninas y mayoría de hombres en carreras masculinas.

El estudio interseccional en el ingreso a las carreras de la universidad cobran relevancia los contextos de modalidad de ingreso y la dimensión de desempeño escolar previo. Ambos elementos permiten ubicar los patrones de distribución por sexo en el marco de las lógicas tradicionales de género y, también, los factores que contribuyen a transgredir dicho patrón tradicional en la elección de carrera. En el caso de la UNAM, la modalidad de ingreso del pase reglamentado se vuelve relevante en la trasgresión del régimen de género, mientras que, en el concurso de selección el desempeño escolar ubicado en las categorías más altas favorece más la incorporación de las mujeres a la universidad.

El régimen de género está presente en el ingreso a la universidad, dicho régimen contribuye a la reproducción de desigualdades de género donde las mujeres. Las paradojas son latentes, en relación con los hombres, existe una mayor cantidad de mujeres en el ingreso a la universidad, pero son menos cuando ingresan por concurso de selección; hay más mujeres con desempeños escolares altos, pero muchas de ellas eligen carreras que se enmarcan en los espacios considerados femeninos. Además, en el caso del grupo de estudiantes indígenas, las mujeres presentan baja proporción en relación con los hombres sin importar la modalidad de ingreso o el desempeño escolar y, en el caso del origen social, las que provienen de estratos bajos tienen menos ventajas que sus compañeros y que sus compañeras de orígenes sociales altos.

CAPÍTULO I

PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PANORAMA MUNDIAL

Este capítulo tiene como fin describir el proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior y ubicar contextualmente el panorama actual que tiene la presencia de las mujeres en este nivel educativo. En primera instancia, se presenta una síntesis de la historia de las mujeres en la educación superior enfocada, principalmente, al ámbito mundial y se identifican los elementos que definen el fenómeno de la presencia de las mujeres en la educación superior considerando dos momentos específicos: 1) desde la fundación de la primera universidad en el siglo XII hasta el siglo XIX y principios del XX, donde se dio una frágil presencia de mujeres en las universidades (Palermo, 2006:12-15; Ross, 2003:24) y; 2) durante la segunda parte del siglo XX donde se ubica la incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior, caracterizada por una incorporación acelerada de las mujeres a este nivel educativo.

El panorama actual de la participación de las mujeres en la educación superior se pone en relación con los procesos de expansión de los sistemas educativos terciarios, los de ampliación del acceso a las oportunidades educativas y, principalmente, los de desarrollo del marco de los derechos humanos y de reivindicación de los derechos de las minorías sociales.

I. Antecedentes de la incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior

Durante la década de los noventa del siglo pasado la presencia de las mujeres en la educación superior se consolidó y llegó al punto de tener una mayor representación proporcional, en relación con los hombres, en las matrículas de los sistemas educativos terciarios. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés, 2021:34) en 2018 las mujeres representaron el 51.7% de los estudiantes de educación terciaria. Sin embargo, el hecho

de que las mujeres constituyan un grupo tan amplio en las matrículas de las universidades e instituciones de educación superior es relativamente reciente.

Pensemos que, las mujeres tenían restringido el ingreso a las primeras universidades europeas, las cuales se fundaron entre los siglos XII y XIII (Buquet, Mingo y Moreno, 2018:85; Palomar, 2017:17-18). Vale la pena resaltar que las primeras instituciones universitarias eran una extensión de la iglesia católica, la cual transfirió a las universidades sus esquemas de organización social donde el “saber” era un valor masculino y, por lo tanto, los hombres eran los únicos habilitados para desarrollar el conocimiento (Buquet, et al. 2013:25-26). Si bien, en esta época existen registros históricos de unas cuantas mujeres que pudieron acceder a los estudios universitarios, no se trataba de cualquier tipo de mujer, éstas formaban parte de los grupos aristócratas en Italia, Alemania y Francia (Palermo, 2006; Palomar; 2009; Palomar, 2017:41; Buquet, Moreno y Mingo, 2018:89). Tal es el caso de Bettina Gozzadini y Novella d’Andrea quienes, en el siglo XII, lograron obtener el título de doctoras en Derecho en la Universidad de Bologna, Italia (Palermo, 2006:12-14).

Más tarde, en el siglo XVII, con la aparición de la ciencia moderna, la figura del intelectual comenzó a ser más relevante en el ámbito social. Algunos intelectuales llegaron a convertirse en “sujetos de interés para el poder político y, sus desarrollos intelectuales, un objeto de interés para el Estado” (Palomar, 2017:25), es decir, se convirtieron en figuras públicas de alto renombre. No obstante, igual que en los siglos anteriores, la vocación del “saber” y del conocimiento estaba estrechamente asociada con los hombres y las posibilidades que tenían las mujeres para acceder a los estudios universitarios y, principalmente, a desarrollar las labores relacionadas con el saber y el desarrollo de conocimiento estaban completamente limitadas (Buquet, et al. 2013:25-26; Duran, 1981:16-21; Offen, 2000 citado en Palermo 2006:13; Palomar, 2017:25).

Frente a esto, surgieron los primeros debates relacionados con el desarrollo del conocimiento y las condiciones diferenciadas que tenían mujeres y hombres para producirlo o para acercarse a él. Por un lado, un grupo de intelectuales de la época reclamaban el derecho de las mujeres a la educación y al conocimiento, entre los que se encontraban Pollain de la Barre, Bernard La Boivier de Fontelle, Fenelon, Jean Le Rond

d'Alambert, madame de Beaumer, Abbé de Mably en Francia, Mary Astell, A. Lady y Mary Wollstomecraft en Inglaterra, Benito Feijoo y Josefa Amar y Borbón en España, y Dorotea Erxleben. Los argumentos en los que se sustentaba el reclamo versaban sobre la igualdad de capacidades que tenían en su mente mujeres y hombres y, a su vez, expresaban que la diferencia no se encontraba en el sexo de las personas. En el grupo opositor, pensadores como Rousseau y Prhouthon, insistían en que era necesario separar a las mujeres del conocimiento ya que, éstas tenían una mínima capacidad para aprender y, además, estaban destinadas a realizar otro tipo de roles en la sociedad, principalmente vinculados a la reproducción (Palermo, 2006:14).

Más tarde, durante el siglo XIX, las mujeres comenzaron a organizar movimientos sociales en torno a demandas para acceder a derechos civiles que hasta el momento se les habían negado. Estas demandas, además de tener acceso a elegir democráticamente a sus gobernantes y tener acceso al voto, tenían un marco más amplio poniendo en relieve derechos matrimoniales y en relación a los hijos, al trabajo, a la capacitación profesional y a la educación (Palomar, 2017:31; Fernández, 2005: 91). La organización de este hecho enmarca lo que se denomina "la primera ola del feminismo" donde lo que interesaba, fundamentalmente, era el reconocimiento de las mujeres como sujeto de derecho.

En este contexto, a lo largo del siglo XIX el acceso de las mujeres en las universidades se incrementó en Europa, en Estados Unidos e, incipientemente, en la región latinoamericana. En España, por ejemplo, fue hasta la primera década del siglo XX que la "Real Orden" reconoció como un derecho de las mujeres que se matricularan en la universidad eligiendo "la modalidad de enseñanza más conveniente para cada una", siempre y cuando reunieran los requisitos que en aquella época se les exigía (Palermo, 2006:14-19; Domínguez, 2010; Rodríguez López, 2010; Flecha, 2011, citado en Flecha, 2017:446).

En México, el acceso a las mujeres a la educación superior en el siglo XIX no era todavía un hecho consolidado, incluso durante ese siglo lo que estuvo en juego fue la educación secundaria. En 1861, Ignacio Ramírez firmó la instrucción pública que incorporaba el tema de la educación femenina en específico de la formación secundaria para las jóvenes de la capital del país. De este modo se convirtió en responsabilidad del

Estado la educación de las mujeres en un nivel posterior a la elemental, pero los contenidos se encontraban muy alineados a las necesidades de la sociedad mexicana de la época, es decir, tenían acceso a la educación secular no a una educación civil (Alvarado, 2001:116,120-128 Alvarado, 2001:116).

Regresando a la educación superior, desde un principio el acceso de las mujeres estuvo marcado por una división socio sexual del saber. De modo que, en ambos en hemisferios del mundo, se incrementó la participación de mujeres en áreas de salud, lo cual estuvo vinculado a prácticas sociales donde las mujeres ya tenían presencia como son la partería y la obstetricia (Palermo, 2006:18,19; Palomar, 2017:45; Buquet, Moreno y Mingo: 2018). Sin embargo, en recientes investigaciones, se reconoce que la institucionalización de la ciencia moderna generó una suerte de exclusión de mujeres de los campos científicos donde ellas ya tenían mayor presencia como lo era la partería, puesto que, este proceso instauró regulaciones a partir de las cuales se expulsó a las primeras científicas de los espacios académicos y universitarios. Las parteras, por ejemplo, que dominaban el conocimiento empírico comenzaron a verse frente a la condición de requerir entrenamiento escolar y una certificación apoyara su desarrollo profesional. Dicho requerimiento implicaba una exclusión automática de mujeres que no habían tenido la posibilidad de acceder a una educación formal y, en ese contexto, todo el conocimiento sobre el parto que habían desarrollado mujeres a lo largo de dos mil años, quedó enclavado en un ámbito completamente masculino (Buquet, Moreno y Mingo: 2018, 92; Schiebinger, 2004:157 como se citó en Buquet et al., 2018:92).

Por su parte, Palermo (2006) explica cómo la apertura de los estudios de medicina para las mujeres en Estados Unidos y luego en Inglaterra, Suiza, Francia y Rusia fomentó en aquellas interesadas en acceder a estudios de educación superior “la elección por las carreras vinculadas con las ciencias de la salud” (Palermo, 2006:20).¹⁰ Esta decisión no era

¹⁰ Palomar (2017) dice que los médicos se resistieron a la entrada de las mujeres en su profesión, lo cual ocasionó que las mujeres optaran por las ramas menos prestigiosas -como Odontología y Farmacia- y resignarse a un perfil profesional muy bajo. Por otro lado, en Derecho, las críticas hacia la participación de las mujeres estaban sobre todo en el campo del litigio, puesto que consideraban inadmisibles que las mujeres ejercieran el uso público de la palabra. El espacio que permaneció como una clara opción para las mujeres fue el espacio de la educación. Se fundaron escuelas para institutrices y Escuelas Normales para la formación de profesoras de secundaria, y en poco tiempo el número de mujeres en los niveles

fortuita, generalmente se observaban menos obstáculos para las mujeres cuando “la carrera elegida se consideraba más apropiada para ellas y, sobre todo, cuando ya había antecedentes en esta rama de estudio” (Palermo, 2006:20).¹¹

Los estudios de medicina permitían a las mujeres “un espacio profesional que no representaba la ruptura brusca con la división sexual del trabajo que se sentaba en características biológicas, por lo cual las decisiones de estas jóvenes se movían dentro de una lógica que no rompía del todo con el orden establecido” (Flecha, 1993 citado en Palermo, 2006:20).

En América Latina, durante el siglo XIX, la participación de mujeres en las universidades fue incipiente y en general se promovía entre las clases medias ilustradas (Palermo, 2006:27; Palomar, 2017:51). Argentina, Brasil, Chile, Cuba y México (Palermo, 2006:27) registraron mujeres inscritas en estudios profesionales durante esta época, pero tal como apuntan Palermo (2006) y Palomar (2017), a las mujeres no se les concebía aptas para desarrollar cualquier tipo de profesión, por lo tanto, para prepararlas para el ingreso a la universidad se crearon institutos de educación media para señoritas y, de la misma forma que en Europa y Estados Unidos, la continuidad de los estudios superiores se ubicaba en la carrera de Medicina y la docencia (Palomar, 2017:52). Hasta este momento la presencia de las mujeres en la educación superior fue frágil y el acceso a este nivel educativo estaba todavía limitado, principalmente, por la concepción de que los estudios universitarios o profesionales eran exclusivos para los hombres.

educativos básicos llegó a ser abrumadoramente superior en comparación con los varones que trabajaban en éstos (Perrot, 2008: 161 citado en Palermo 2017:52).

¹¹ En 1754, Dorotea Erxleben, se recibió de doctora en medicina en la Universidad de Halle (Alemania). Su tesis fue escrita en latín y se llamaba: “Examen de las causas que alejan a la mujer del estudio”. Su trabajo es considerado un antecedente del proceso sistemático de acceso de las mujeres a la universidad que comienza un siglo después por dos motivos: 1) muestra un interés y compromiso por la educación universitaria de las mujeres como género; y, 2) inicia la tendencia que se dará en casi todos los países del mundo de elección de medicina como carrera por parte de las primeras universitarias (Palermo, 2006:13).

II. Tiempo de las mujeres: incorporación sistemática

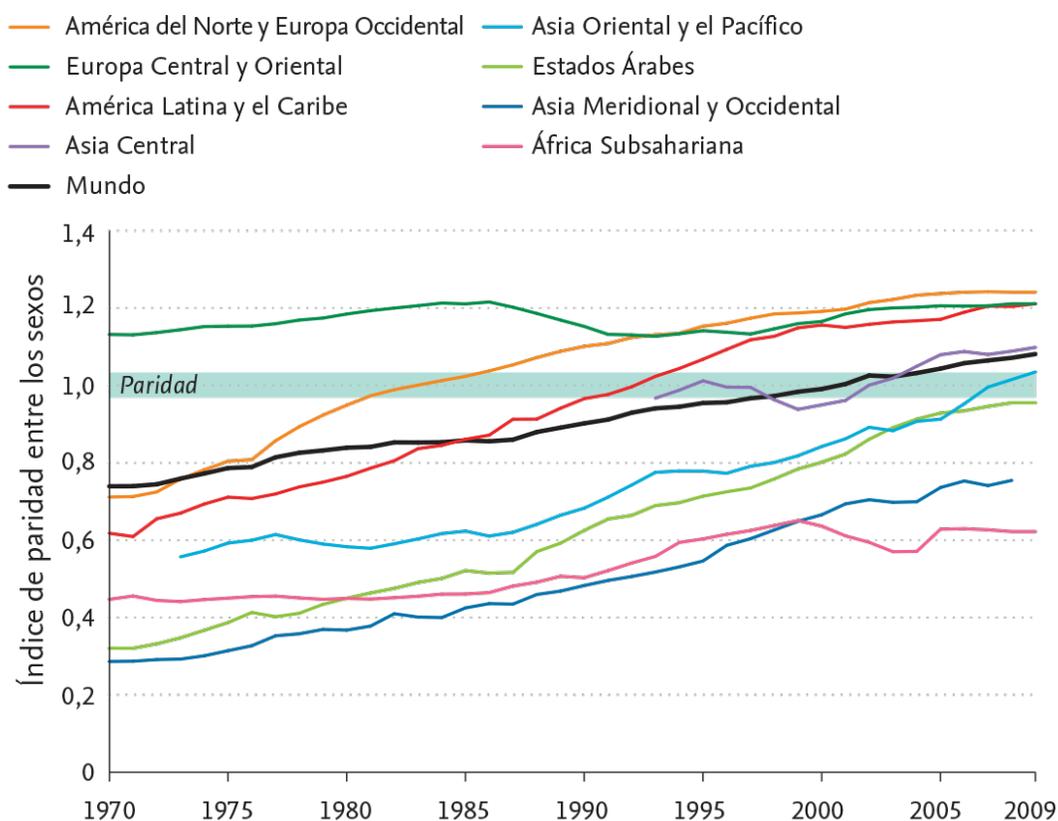
La finalización de la Segunda Guerra Mundial marcó un punto de inflexión en la historia del mundo y generó un nuevo modelo de sociedad que implicó un aumento de la democratización social, la potenciación de los derechos humanos y el arribo de la planificación del desarrollo de la era de la globalización económica. A su vez, se amplió el acceso a la información y, significativamente, se colocó en un lugar privilegiado el conocimiento científico y tecnológico (Reay et al., 1993:1-5; Sánchez, 2016:50; Villa Lever, 2016:52). En este contexto, el nivel educativo superior adquirió mayor relevancia y los sistemas e instituciones comenzaron a modificar sus esquemas de organización que, en poco tiempo, pasó de estar orientada a un pequeño grupo de elite a desarrollar un proceso de masificación en el acceso que, a partir de 1950, generó un incremento sustancial y acelerado de la matrícula (Klubitschko, 1980: iv; Burbano, 1999:15; Villa Lever, Canales y Hamui, 2017:10-11).¹²

El crecimiento del sistema educativo superior implicó una ampliación de las oportunidades de acceso a la formación profesional universitaria y entre 1970 y 2010 la matrícula mundial pasó de 32 millones a 165 millones de estudiantes. En este contexto, se generó un incremento paulatino de mujeres como estudiantes de educación superior el cual se define como *incorporación sistemática* y coloca a las mujeres como el grupo social mayormente beneficiado por la expansión, ampliación y democratización de la educación superior (Dubet, 2015:30; Sánchez 2016; Palomar, 2017:82; Villa Lever, 2019; UNESCO, 2021:34).¹³

¹² Antes de la Segunda Guerra mundial, el número de estudiantes matriculados en este nivel educativo era reducido en comparación con la cantidad de personas en edad de cursarlo. Por ejemplo, en 1939 había sólo 150 mil estudiantes universitarios en Alemania, Francia y Gran Bretaña (Hobsbawm, 1998:298 citado en Palomar, 2017:56). El incremento del número de estudiantes durante este siglo es sorprendente y, para la década de 1980, ya se hablaba de millones de estudiantes.

¹³ El incremento de la matrícula de educación superior dada entre 1970 y 2010, se puede apreciar en la mayoría de las regiones del mundo. Europa pasó de 13 millones a 34 millones de estudiantes; Estados Unidos y Canadá pasó de 10 millones a 27 millones de estudiantes; Latinoamérica pasó de 1 millón a 16 millones de estudiantes; África pasó de 1 millón a 11 millones de estudiantes; y, Asia pasó de 7 millones a 91 millones de estudiantes (UIS-UNESCO, 2018). Autores como Sigal (1993) y Schofer y Meyer (2005) afirman que el incremento de las matrículas de los sistemas educativos superiores a escala mundial se

Imagen I.1
Índice ajustado de paridad entre los sexos
en la tasa bruta de matrícula en estudios superiores (1970-2009)



Fuente: UNESCO, 2012:77.

En todas las regiones del mundo se pudo constatar un incremento en la participación de las mujeres desde 1970 hasta la primera década del siglo XXI. En la medición del *Índice ajustado de paridad entre los sexos en la tasa bruta de matrícula*, realizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés, 2019:77), se observa una clara tendencia de crecimiento en la presencia de mujeres en la educación superior (Imagen I.1). Dicho incremento está presente incluso cuando las regiones se encuentran por debajo de la paridad de género en educación superior. Así, al observar la Imagen I.1, nos damos cuenta que la tendencia de todas las líneas es ascendente, lo cual implica que, pese a las condiciones específicas

debe, en gran medida, a la estabilización económica que tuvieron algunas naciones y que derivó en una sustancial inversión en educación superior.

de los sistemas de educación superior en las regiones, las mujeres acceden, cada vez más, a la educación profesional de nivel terciario.

Otro elemento a destacar es que, mientras que en 1970 la mayoría de las regiones del mundo (según la UNESCO, 2012:77) se encontraban por debajo de la paridad de género, para el 2009, la mayoría estaban en condiciones paritarias o sobrepasaban la paridad, lo cual implica una mayor presencia de mujeres en la matrícula de educación superior. Entre estas regiones se encuentra, América del Norte y Europa Occidental y América Latina y el Caribe, que han alcanzado indicadores mayores a un punto, es decir, han pasado la paridad de género y la mayoría de la población escolar son mujeres.¹⁴

a. Feminización de la matrícula

El proceso de incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior tuvo como característica fundamental la feminización de la matrícula. Esto implicó una transformación en cuanto a la composición de los estudiantes y, específicamente, la feminización tiene que ver con la mayor presencia de mujeres en las matrículas generales de educación superior, de algunas instituciones o de algunas carreras (Bustos, 2003:272-274; Lethwood y Read, 2009:3-6; Sierra, 2009:11; Buquet y Monero, 2012: 83; Buquet, et al., 2013:32; Sánchez, 2016;).

Generalmente, la palabra ‘feminización’ se define como un proceso de cambio en el cual hay un aumento del número de mujeres en relación con el número de hombres en un ámbito determinado (Lethwood y Read, 2009:10). En el caso de la educación superior se observa una tendencia de feminización de la matrícula ya que, desde la década de 1980, la proporción de mujeres comenzó a incrementarse hasta alcanzar un punto máximo a finales del siglo XX (Sierra y Rodríguez, 2003). Como fenómeno educativo y social, la feminización de la matrícula es un proceso que tiene características diversas y desarrollos diferenciados en función de la región, el país, el tipo de sistema educativo y la institución que se tome como referencia (Bustos, 2008; Sánchez, 2016; Billarín, 2015;

¹⁴ Si el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) es igual a 1, existe paridad entre los sexos, y si es superior o inferior a 1 indica predominio de uno u otro sexo (UNESCO, 2012 :113).

Palomar, 2017). No obstante, tal como se aprecia en la evolución del *Índice ajustado de paridad entre los sexos en la tasa bruta de matriculación* (Imagen I.1) (UNESCO, 2012:17), este fenómeno es concurrente entre los sistemas educativos superiores del mundo y, de manera sintética se puede decir que, es resultado del encuentro entre el proceso de ampliación de los sistemas de educación superior y la incorporación sistemática de mujeres en las instituciones de este nivel educativo.

En el caso de Europa, por ejemplo, la incorporación sistemática de mujeres a la enseñanza superior comenzó a partir de 1975 como consecuencia de la apertura de oportunidades para las mujeres en el ingreso a la enseñanza. Actualmente prácticamente en todo el continente europeo la tasa de matriculación de mujeres en educación terciaria supera a los varones (Billarín, Birriel, Martínez y Ortiz, 2016; UNESCO, 2021). Mientras que, en Estados Unidos, el incremento del registro de mujeres en las matrículas de educación superior también es significativamente elevado. Mientras que el en 1950 sólo había un 32% de participación de mujeres como estudiantes universitarias, a principios del siglo XXI ya sumaban 57%. Se han verificado algunos datos legales que soportan este incremento. Por ejemplo, en 1972 se promulgó en este país una ley específica que prohibía la discriminación sexual en la educación y es un componente clave de la Ley de Enmiendas de Educación (King y Hill, 1997; Dugger, 2001; CUNY, 2015).

En América Latina, fue hasta la década de los noventa que los índices de paridad en la matrícula de Educación Superior se igualaron. Lo que quiere decir que sucedió diez años más tarde que en Estados Unidos y Europa. Para esta parte del mundo se toma como referente la década de 1960 que es cuando los sistemas e instituciones de enseñanza desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma que abrieron oportunidades de incorporación de mujeres a la educación superior. Así, entre 1970 y 1980, América Latina pasó de registrar una proporción de 25% a 35% de mujeres en las universidades (Rodríguez, 1999; UNESCO, 2015).

En otras regiones del mundo las dinámicas no son tan claras, por ejemplo, los Estados árabes, así como en Asia oriental y el Pacífico apenas han llegado a la línea de la paridad de sexos en la educación superior, después de décadas de crecimiento constante de la matrícula femenina; en el sur y el oeste de Asia y en el África subsahariana las mujeres

siguen estando en desventaja, pero incrementando su participación continuamente. Por otro lado, de manera contrastante, en Asia Meridional y Occidental hay 74 mujeres matriculadas en la enseñanza superior por cada 100 estudiantes varones (UNESCO, 2012).

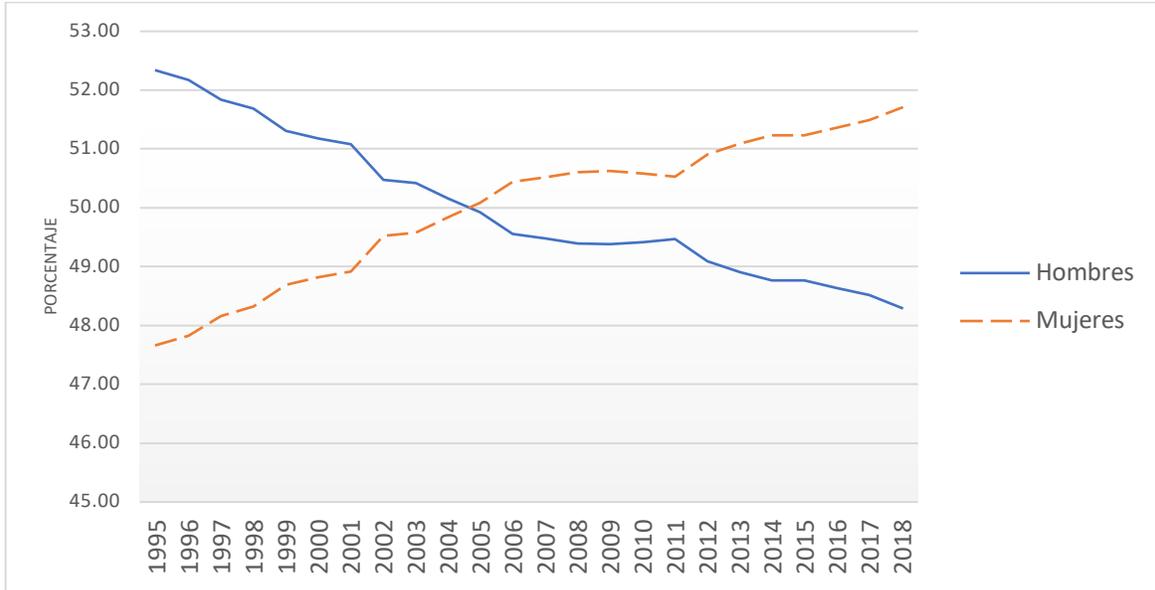
En México el proceso de feminización de la matrícula en la educación superior se desarrolló de manera concomitante al proceso de expansión de este nivel educativo, ambos derivaron de procesos estructurales como la democratización del ámbito político, el desarrollo económico nacional, la consolidación de la clase media en la sociedad mexicana y la respuesta del Estado mexicano a la demanda social de educación superior. Además, es un hecho educativo desarrollado de manera paralela a los procesos de reivindicación de los derechos humanos, específicamente de los derechos de las mujeres (García, 2002; Sánchez, 2016:119, 146).

III. Tendencias actuales de matriculación femenina en la educación superior

Desde finales del siglo pasado a la fecha se ha observado una tendencia de crecimiento de las mujeres en la educación superior que ha significado una disminución de la distancia que existe entre la proporción de hombres y mujeres inscritos en este nivel educativo. Así, en el mundo, la proporción de mujeres matriculadas en la educación terciaria pasó de 47% a más de 50% entre 1995 y 2018 (Gráfica I.1). Específicamente en el año 2018, de los más de 225 millones de estudiantes registrados en educación terciaria 52% eran mujeres (UNESCO, 2021). En la región de Europa y Norte América, la tasa bruta de matriculación de mujeres en educación superior pasó de 68% en 2000 a 87% en 2018 (UNESCO, 2021:34); en Oceanía pasó de 60% a 86% en el mismo periodo.¹⁵

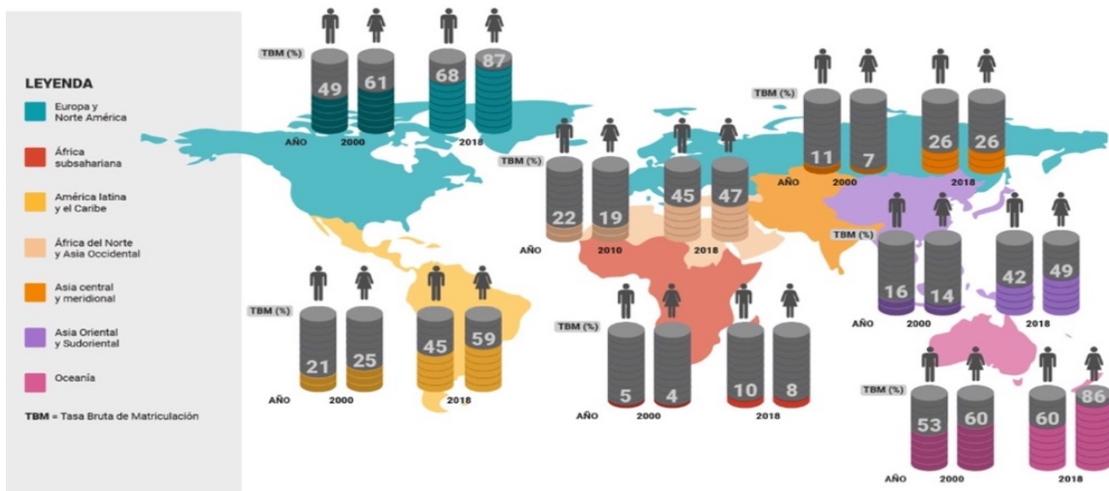
¹⁵ La Tasa Bruta de Matriculación es calculada por la UNESCO de la siguiente forma: Número de alumnos matriculados en educación terciaria, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza (UNESCO, 2009; 2019b).

Gráfica I.1
Evolución de la matrícula mundial de educación terciaria por sexo (1995-2018)



Fuente: elaboración propia con datos de la UIS-UNESCO, 2021.

Imagen I.2
Beneficiarios en el acceso a la educación superior por género 2000-2018
Porcentaje de Tasa Bruta de Matriculación* por sexo



Fuente: UNESCO, 2020:34.

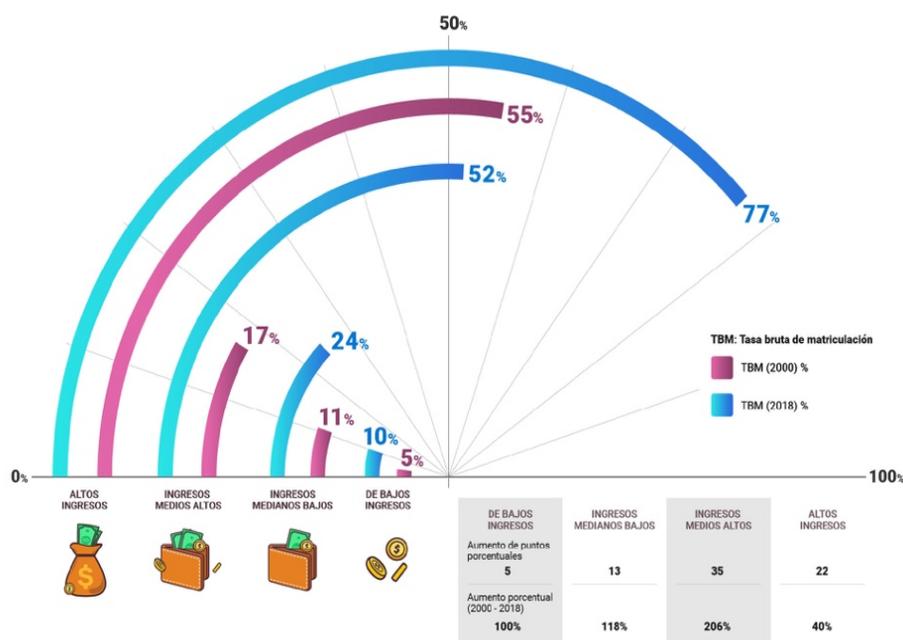
En América Latina y el Caribe, la cual incluye a México, la tasa bruta de matrícula de mujeres pasó de 25% a 59% entre 1995 y 2018. Incluso en zonas como África Subsahariana que tienen más rezago en cuanto a la presencia de educación terciaria, la tasa bruta de matriculación de mujeres se duplicó en los últimos 18 años (Imagen I.2). Pese a esto, sólo 4% de los países ha alcanzado la paridad de género en el nivel superior de educación (UNESCO, 2020:34). Frente a esta transformación en la composición de las matrículas de educación superior resulta pertinente considerar que el proceso de incorporación de las mujeres, así como su actual presencia en este nivel educativo, presentan rasgos específicos relacionados con otros ámbitos socio educativos, más allá de la matrícula general.

a. Rasgos actuales de la presencia de las mujeres en la educación superior

Las mujeres son las principales beneficiarias de los procesos de ampliación y masificación de la educación superior (Bartolucci; 1994, Dubet, 2014:30; Villa Lever, 2019). Investigaciones sobre el tema advierten que, en términos de política educativa y social, los procesos de ampliación y masificación no estaban orientados explícitamente a incrementar la participación de mujeres y, más bien, tenían como prioridad incorporar a las universidades estudiantes (principalmente hombres) de clases trabajadoras y, en el caso de países como México, pertenecientes a grupos étnicos minoritarios.

No obstante, este fin no se cumplió a cabalidad y actualmente persisten las marcadas diferencias en la participación en la educación superior en función del origen social más que en relación con el sexo de los estudiantes (Klubitschko, 1980: iv; Bartolucci, 1994; Burbano, 1999:15; Martínez, 2013; Sánchez, 2016; Villa Lever, et al., 2017:10-11;). Según informes de UNESCO (2021:32), pese a que las tasas de participación en educación terciaria aumentaron en todas las regiones, todavía hay importantes diferencias en el acceso a este nivel educativo entre distintos grupos sociales. Estas diferencias se afectan, principalmente, a estudiantes de hogares con bajos ingresos económicos y de grupos étnicos marginados (Imagen I.3).

Imagen I.3
Participación en la educación superior por grupo de ingreso



Fuente: UNESCO, 2021:33.

Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación en educación superior aumentó más del 200% en los países de ingresos medianos-altos. “Parece haber una fuerte relación entre el PIB per cápita y la TBM terciaria. Un aumento en la matrícula universitaria tiende a coincidir con el aumento del PIB per cápita” (PNUD, 2018 como se citó en UNESCO, 2021:32). Por otro lado, algunos países muestran bajas tasas de matriculación entre los grupos desfavorecidos.

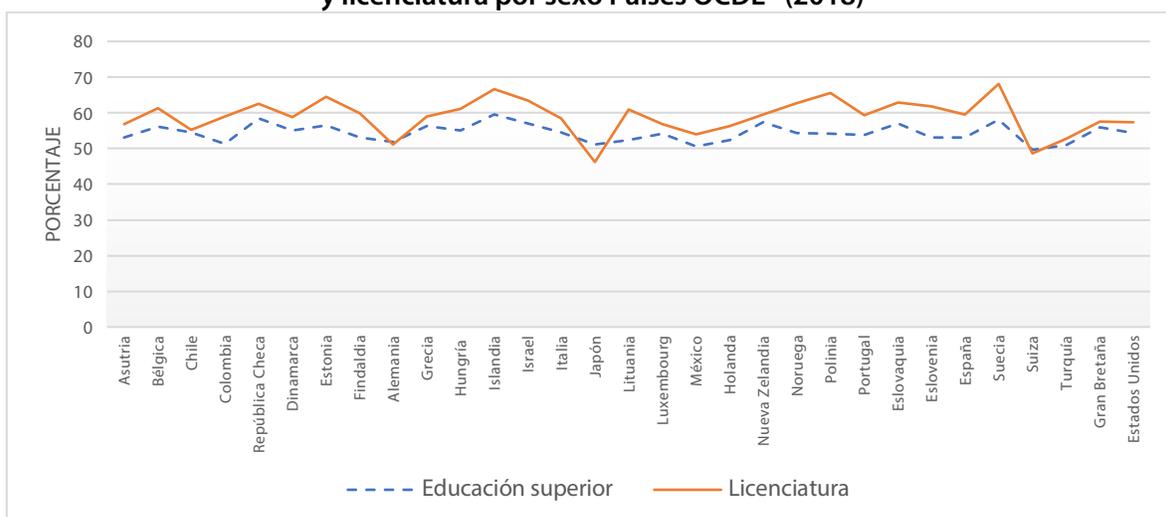
En Sudáfrica, en 2013, las tasas de participación de los africanos fueron del 16% y de las personas de color, del 14%, considerablemente más bajas que la meta nacional del 20% y significativamente más bajas en comparación con las tasas de los blancos (55%) y los indios. (47%). En México, sólo una cuarta parte de los estudiantes indígenas de 18 a 22 años estaban matriculados en la universidad en 2010, en comparación con más de un tercio de sus contrapartes no indígenas (CHE, 2013; Cortina, 2017 como se citó en UNESCO, 2021:32).

Esta información centra el argumento de que el acceso a la educación superior para mujeres y hombres estaría relacionado con las condiciones socioeconómicas de los países

y, a menor escala, con la posición económica de las familias. La extracción social de los estudiantes, tiene relación con su participación en la educación superior, en los casos donde hay menos desarrollo económico hay una limitada participación en la matrícula educativa.

En ese escenario, las mujeres han consolidado su posición como grupo social en las matrículas educativas de manera creciente y sostenida (Sánchez, 2016; UNESCO, 2021). El proceso de incorporación sistemática de mujeres al nivel de educación terciaria se ha acompañado por el registro de un desempeño escolar más alto en relación con el de los hombres. Dicho desempeño está relacionado principalmente con el rendimiento general a lo largo de la trayectoria educativa (promedios de calificación, menos reprobación, mayor eficiencia terminal y graduación), el cual se puede apreciar en datos puntuales como el porcentaje de graduación de educación terciaria. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés, 2021), el porcentaje de graduación de mujeres rebasa el 50% en algún nivel de educación superior (licenciatura, maestría, doctorado) y las proporciones aumentan al considerar sólo la graduación de licenciatura, esto acontece en la mayoría de los países que pertenecen a esta organización (Gráfica I.2).

Gráfica I.2
Porcentaje de graduación de mujeres en educación terciaria general y licenciatura por sexo Países OCDE* (2018)



Fuente: elaboración propia con base en OCDE.Stat (2021)

*Se tomaron sólo los países con datos comparables

Los datos sobre un mejor rendimiento escolar de las mujeres no son exclusivos del nivel educativo superior, esto es recurrente a lo largo de sus trayectorias escolares y en evaluaciones estandarizadas puntuales. Por ejemplo, los informes de la OCDE (2015) sobre los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) indican que existe una reducción en la brecha en el rendimiento académico entre mujeres y hombres. Se ha detectado que, en dicha prueba, las mujeres de 15 años tienen un mayor rendimiento que los hombres de la misma edad.¹⁶

En 2012, 14% de los jóvenes y 9 % de las estudiantes no consiguieron, en ninguna de las tres áreas evaluadas el nivel básico de rendimiento que considera este estudio. Así mismo, entre los estudiantes que estuvieron por debajo del segundo nivel¹⁷ de PISA, es decir, que obtuvieron menos de 408 puntos en la prueba en las tres áreas, el desempeño de los hombres fue menor que el de las mujeres (Imagen I.4).

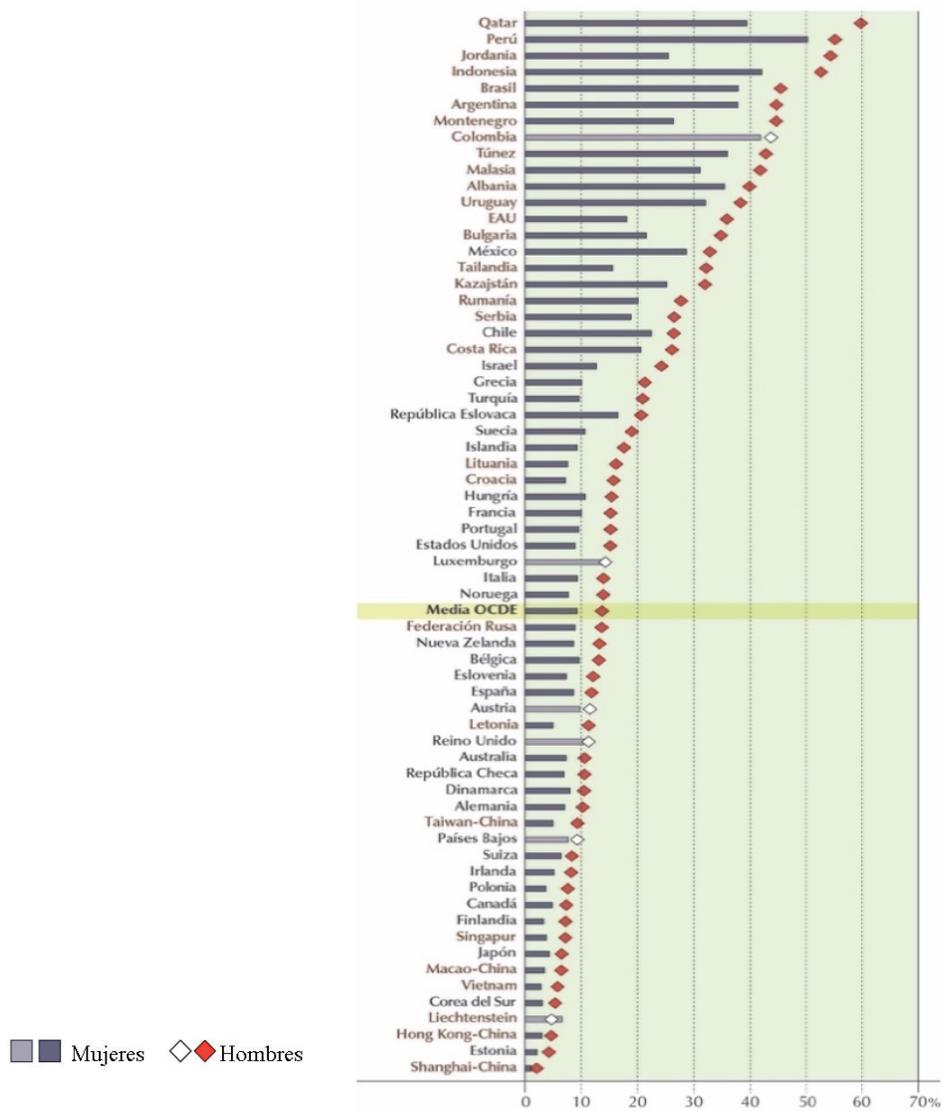
Este mismo estudio reconoce diversas las causas del bajo rendimiento de los hombres y muchas de ellas se relacionan con diferencias de comportamiento:

Los chicos emplean en hacer los deberes en casa una hora menos que las chicas, y cada hora de deberes en casa se traduce en 4 puntos de distancia en el rendimiento, tanto en la prueba de lectura como en la de ciencias y la de matemáticas. Fuera del centro escolar, los chicos pasan más tiempo en video juegos que las chicas y menos tiempo leyendo por diversión, por ejemplo, novelas. La competencia lectora es el fundamento del aprendizaje; si no se comprende bien lo que se lee, esto afecta negativamente al rendimiento en las demás materias (OCDE, 2015:2).

¹⁶ La prueba PISA está diseñada para conocer las competencias, es decir, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. Se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica (OCDE-PISA, 2021:5).

¹⁷ La exploración del proyecto PISA se refiere a competencias específicas (lectura, matemáticas, ciencia), detalladas y divididas en sub-competencias, dentro de cada área. Estas sub-competencias están divididas en 5 niveles (de menor a mayor). El nivel 1 (de 335 a 407 puntos obtenidas en la prueba) es el que indica menores competencias del estudiante y el nivel 5 (con 625 puntos o más obtenidos en la prueba), el más alto, indica un mayor uso de competencias (OCDE-PISA, 2015).

Imagen I.4
Diferencias de género en los puntajes de la prueba PISA por debajo del nivel 2
en lectura matemáticas y ciencias



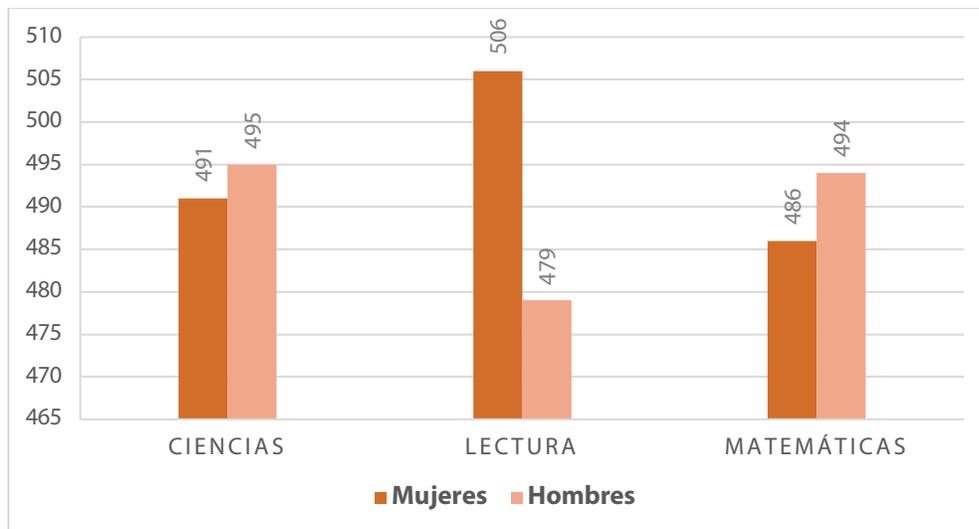
Fuente: OCDE-PISA, 2015:2

**Países y ciudades se muestran en orden descendente según el porcentaje de chicos con bajo rendimiento (nivel 2 en las tres materias).*

Pese a lo anterior, esta institución ha identificado un dato consistente con las diferencias de género en educación que tiene que ver en los desempeños diferenciados entre ciencias, matemáticas y lectura. Se ha detectado, en la mayoría de los países participantes en PISA, que entre los alumnos que obtienen mayores puntajes y tienen mejor rendimiento, las mujeres lo hacen peor en matemáticas que (OCDE-PISA, 2015:2). Según

los resultados del 2015, tomando en consideración el promedio internacional, se registró que el desempeño medio de las mujeres superaba al de los hombres sólo en lectura (Gráfica I.3).

Gráfica I.3
Diferencia entre mujeres y hombres en la media de puntajes por tipo de prueba en PISA Promedio Internacional



Fuente: elaboración propia con datos de LACAIXA, 2021; OCDE, 2017.

En los resultados de la prueba realizada en 2018, la brecha de género en los desempeños en matemáticas y ciencias se redujo y, en los países de la OCDE, los jóvenes superaron a las mujeres por cinco puntos porcentuales en matemáticas, mientras que las jóvenes superaron a hombres en ciencia sólo por dos puntos porcentuales.¹⁸ No obstante, algunos países continúan con brechas muy grandes, entre ellos se encuentran Argentina, las cuatro provincias de China, Colombia, Costa Rica y México, donde los hombres superaron significativamente a las mujeres en el desempeño en ciencia (OCDE-PISA, 2019).

El desempeño diferenciado en las áreas disciplinares que mide PISA podría tener alguna relación con la elección temprana que hacen niños y niñas sobre su futuro. Según los informes de esta prueba, en general, las chicas muestran mayores aspiraciones que los

¹⁸ Se conoce como brecha género a la distancia que existe entre el número de mujeres y hombres que se ubican en un ámbito determinado, en este caso, en las áreas de formación.

chicos en cuanto a sus carreras futuras. Pero, entre 2015 y 2018, la proporción de mujeres que deseaba continuar una carrera en las áreas de Tecnología, Ingenierías o Computación bajó de 5% a 1% en comparación, el dato para los jóvenes en 20018 llegaba a 8% que indicaban aspirar estudiar carreras vinculadas a estas áreas. Además, un porcentaje mayor de hombres jóvenes que de mujeres participaban en actividades y prácticas que los preparan para su vida laboral (OCDE-PISA, 2015; Schleicher, 2019).

En el caso de países como Bulgaria, Estonia, Lituania, Polonia, Serbia y Ucrania, más del 15% de los niños dijeron que esperan trabajar en una profesión relacionada con las tecnologías de la comunicación (TIC); pero en ningún país o economía participante en PISA, la misma respuesta dada por las niñas supera el 3%. Incluso parece que cuando sobresalen en matemáticas o ciencias en PISA, los niños y las niñas tienen expectativas muy diferentes para su futura ocupación (Schleicher, 2019:32-33). Es resumen, del total de estudiantes evaluados en 2018, uno de cada cuatro niños informó que esperaba trabajar como ingeniero o profesional de la ciencia a los 30 años, pero menos de una de cada seis niñas mostró la misma aspiración. Asimismo, una de cada tres niñas de alto rendimiento dijo que espera trabajar como profesionales de la salud, en contraste, uno de cada ocho niños con el mismo nivel de rendimiento que dijo aspirar a profesiones del área de salud.

En contraste, en todos los países y economías que participaron en PISA 2018, las niñas superaron significativamente a los niños en lectura. En Finlandia, Jordania, la República de Macedonia del Norte, Qatar, Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos entre puntuación de niñas y niños en lectura había más de 50 puntos porcentuales, mientras que, en Argentina, las cuatro provincias / municipios de China, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Panamá y Perú las brechas de género fueron más estrechas con menos de 20 puntos porcentuales (Schleicher, 2019:34). Así, entre la primera evaluación PISA realizada en 2009 y la reciente hecha en 2018, se redujo la brecha de género en el desempeño en lectura en varios países y economías (Schleicher, 2019:31-33).

Sobre el mayor desempeño académico de las mujeres, Saturnino Martínez (2009) aporta elementos para explicar las diferencias entre mujeres y hombres en España. Martínez (2009) demuestra que, en muy poco tiempo, las mujeres pasaron de tener un

menor desempeño académico a uno mejor con respecto a los desempeños de los varones. El autor utiliza referentes teóricos de corte sociológico y educativo que contribuyen a explicar que esta diferencia de los desempeños entre hombres y mujeres tienen que ver con la relación existente entre desigualdades sociales y su trayectoria académica.

Un dato corroborado por Martínez (2007) fue que, en España, el número de mujeres graduadas era mayor que el de hombres, tanto en enseñanza no universitaria, como en universitaria. Para el ciclo escolar 2006-2007, las mujeres graduadas de la secundaria obligatoria representaban el 53.39%, en ciclos formativos de grado medio alcanzaron 52.88% y, en ciclos formativos de grado superior eran 53.47% (Martínez, 2007:33). El logro educativo de las mujeres superaba el de los hombres en la población de 25 a 34 años, también en la de 25 a 64 años. La presencia de las mujeres en el sistema educativo español indicaba una mayor proporción de mujeres graduadas con estudios secundarios, profesionales y universitarios que la proporción de hombres (Martínez, 2007:33).

No obstante, según Martínez (2007), la relación entre desigualdades sociales y trayectoria escolar no alcanza para explicar cómo es que las mujeres superan a sus 'hermanos', es decir, a los varones de su misma clase social, con quienes comparten la familiaridad con la escuela.¹⁹ Según el autor (Martínez, 2011), una explicación al fenómeno de la mayor presencia de mujeres en la educación, así como, de su mejor desempeño académico en los diferentes niveles escolares podría encontrarse en la relevancia que tiene para las mujeres el costo y beneficio implicados en las decisiones educativas, es decir, "a las chicas les es más rentable estudiar que a los varones" (Martínez, 2011).

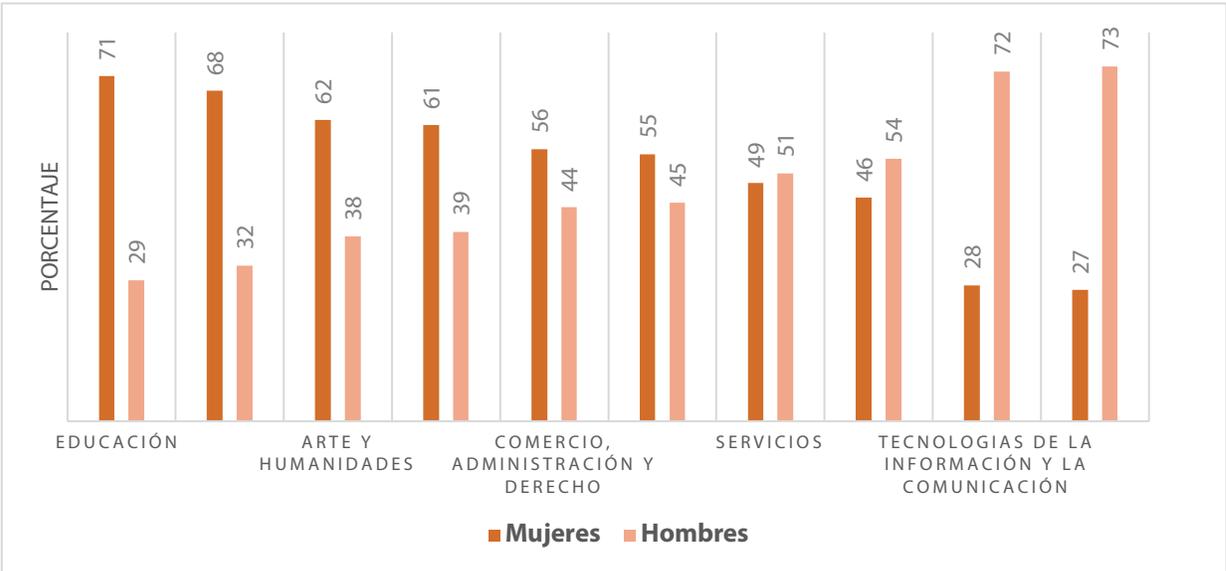
Por otro lado, en general, la presencia de mujeres en la educación superior tiene una característica común: existe un patrón de sub-representación en las áreas de ciencias, matemáticas, ingenierías y tecnología. Esto marca un contraste relevante con la lógica de matriculación general que presenta una tendencia de feminización de la matrícula, es

¹⁹ Martínez S. (2007) utiliza para explicar el logro escolar las teorías de la reproducción como las del individualismo metodológico. Para efectos de este apartado no es pertinente ahondar en la discusión teórica, si no plantear su aportación en términos de la imposibilidad que tienen dichas teorías de explicar el incremento en el desempeño académico que presentan las mujeres.

decir, de mayor presencia de mujeres como estudiantes, lo cual, implica considerar un factor relacionado con la elección temprana que realizan mujeres y hombres y que está en relación con la afinidad de sus aspiraciones futuras (Schleicher, 2019:33).

A escala mundial, dentro de la población estudiantil de mujeres aproximadamente el 30% elige alguna carrera relacionada a los campos de ciencia, tecnología, ingeniería o matemáticas (STEM por sus siglas en inglés). Es particularmente bajo en las tecnologías de la comunicación (TIC) (3%), ciencias naturales, matemáticas y estadística (5%) e ingeniería, fabricación y construcción (8%); lo más alto está en Estudios de salud y bienestar (15%) (UNESCO, 2017:20-22). Se observa una lógica temporal permanente y casi universal en la distribución de las matrículas por sexo. Se aprecia una mayoría de hombres en las carreras relacionadas con ingeniería, construcción, tecnologías y ciencias de la comunicación y, en contraste, más mujeres en carreras de educación, artes, salud, bienestar, ciencias sociales, periodismo, negocios y leyes (Gráfica I.4; UNESCO, 2019: 20).

Gráfica I.4
Proporción mujeres y hombres inscritos en la educación superior,
por campo de estudio, promedio mundial

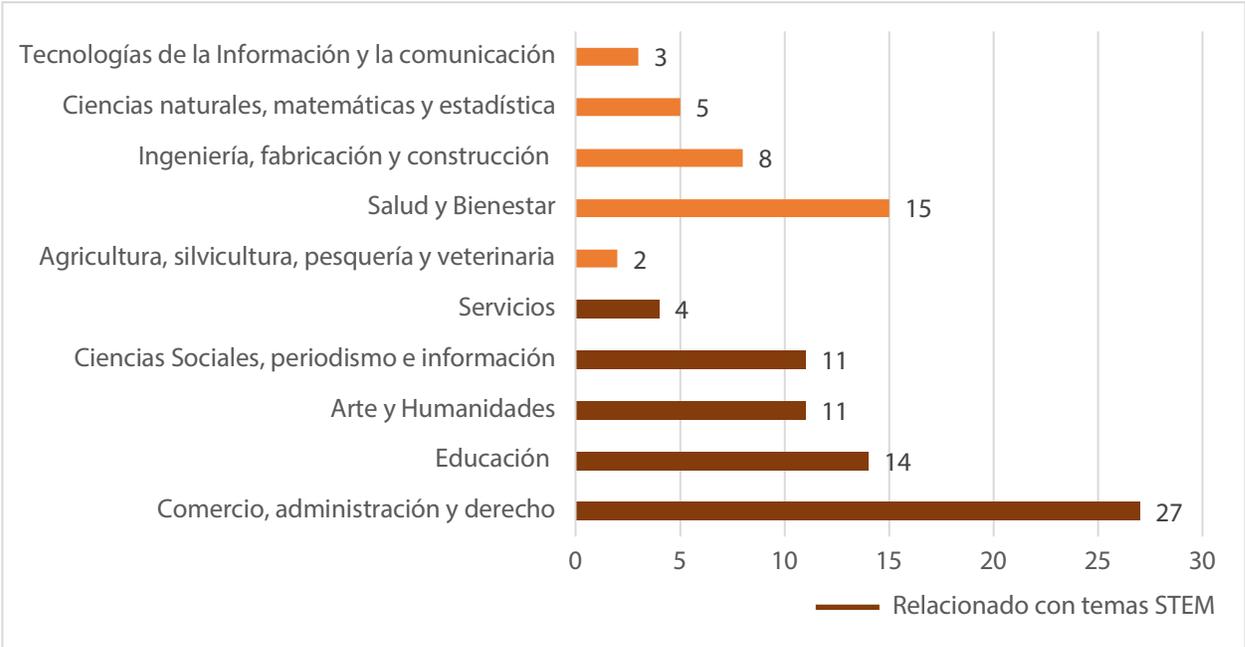


Fuente: UNESCO, 2019:20

Al tomar como referencia el total de mujeres, solamente 30% elige disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Y, resalta su poca participación en las carreras

vinculadas a tecnología, información y comunicaciones (3%), ciencias naturales (5%) e ingeniería, manufactura y construcción (8%); y alta en salud y bienestar (15%) (UNESCO, 2019: 20) (Gráfica I.5). Las diferencias entre hombres y mujeres en la matriculación de los diferentes campos de estudio apuntan a una estructuración social compleja que va más allá de la simple sub-representación cuantitativa. Por ejemplo, hay elementos económicos o de mercado que imprimen una dinámica específica a la oferta educativa y laboral. La elección de un determinado campo de conocimiento y carrera está relacionada con las oportunidades futuras que tendrán las y los estudiantes al concluir sus estudios universitarios y estén en condiciones de ingresar al mercado laboral. En gran medida, los beneficios económicos derivados de la educación superior se reflejan en los campos de estudio que los estudiantes seleccionan, pero específicamente en las áreas de ciencias exactas, tecnología, ingeniería y matemáticas, en el marco de la globalización económica, los espacios laborales se ampliaron y diversificaron generando un requerimiento de recursos humanos para algunas disciplinas de estas áreas de formación (Jacobs, 1996; García G., 2002a:97; Keller, 2008; Forbes, 2019).

Gráfica I.5
Proporción de mujeres según área de formación: promedio mundial



Fuente: UNESCO, 2019:20

Aunque cada vez se cierra más la brecha, la tendencia de porcentajes de participación de las mujeres en el mercado computacional y de las matemáticas está lejos de un equilibrio (García G., 2004:83) y las mujeres permanecen menos vinculadas a carreras que se dirigen a ámbitos de “mayor prestigio” y “mayor ingreso económico”, mientras que los hombres son los que ingresan en mayor medida a estas áreas (Jacobs, 1995:81; 2000:5; García G., 2004: 28; Billarín, 2015:27) y no participan en las áreas de cuidados y servicios, indicando que más allá de las proporciones de mujeres y hombres en las matrículas de las áreas de conocimiento, el problema se relaciona con la jerarquía y la construcción de valoraciones de género.

b. Reivindicación de las minorías, derechos humanos y la Agenda 2030

De ninguna manera podemos el avance que, en las últimas décadas, las mujeres han tenido en varios ámbitos de la vida pública. Principalmente se distingue una transformación cultural vinculada aquello que, tradicionalmente, se consideraban funciones específicas de las mujeres vinculadas, fundamentalmente, a las labores domésticas o del ámbito del hogar, tales como ser madre, esposa y ama de casa (Del Valle y De Garay, 2012:36). De modo que, a escala internacional y nacional, se distinguen elementos extra educativos que han acompañado el desarrollo de la participación de mujeres en la educación superior. Por ejemplo, al comienzo de la incorporación sistemática, el desarrollo económico de los países fue un factor determinante, puesto que, con la inversión en educación y con la ampliación de los sistemas educativos superiores se configuró un marco de acceso más amplio que permitió una mayor incorporación de mujeres y hombres de diferentes orígenes sociales. Además, la estabilidad económica y la consolidación de la clase media, definieron un marco óptimo de desarrollo social que incremento las posibilidades de las mujeres para que ingresaran en mayor número a las universidades e instituciones de educación superior (Sánchez, 2016).

El proceso de incorporación sistemática de las mujeres a la educación superior es un hecho concomitante a los procesos de democratización, ampliación, masificación y, consecuentemente, del incremento en las oportunidades de acceso a este nivel educativo (Sánchez, 2016). Además, tuvo un fuerte impulso en el marco del desarrollo de

instrumentos jurídicos vinculados a los derechos humanos, los cuales contribuyeron a fortalecer la noción de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en muchos espacios de la vida pública e impactaron el ámbito educativo (Jacobs, 2002:3; Buquet y Moreno, 2012; Razo, 2008:66).²⁰

Desde mediados del siglo XX y hasta nuestros días, el desarrollo de los derechos humanos y la reivindicación de los derechos de las minorías han acompañado el proceso de incorporación sistemática de las mujeres y de grupos minoritarios a la educación. Dichos derechos impactaron en el desarrollo de políticas públicas y acciones estratégicas en el rubro de la educación que se orientaron a potenciar la participación de mujeres en todos los niveles educativos y, recientemente, en la educación superior.

Los derechos humanos son las facultades que se reconocen en los instrumentos internacionales y en las constituciones políticas de los países que tienen como fin hacer valer la idea de dignidad de todas las personas y, en consecuencia, condicen una existencia realmente humana en los ámbitos individual, social, político, económico y cultural (Carpizo, 2011:13, López, 2013:10; Galvis, 2007). Actualmente, son una justificación de la toma de decisiones públicas y, definen el diseño y orientación de políticas públicas específicas, donde los temas de educación y del adelanto de las mujeres son considerados prioritarios.

Si bien, desde la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1946, se han llevado a cabo múltiples conferencias, cumbres, reuniones de trabajo y congresos orientados a la consolidación de la educación como un derecho de las mujeres, fue hasta 1975 donde se subrayó la exigencia de propiciar condiciones de igualdad que garantizaran el acceso a los beneficios de la educación a todos los seres humanos, sin

²⁰ El incremento de la matrícula de educación superior dada entre 1970 y 2010, se puede apreciar en la mayoría de las regiones del mundo. Europa pasó de 13 millones a 34 millones de estudiantes; Estados Unidos y Canadá pasó de 10 millones a 27 millones de estudiantes; Latinoamérica pasó de 1 millón a 16 millones de estudiantes; África pasó de 1 millón a 11 millones de estudiantes; y, Asia pasó de 7 millones a 91 millones de estudiantes (UIS-UNESCO, 2021). Autores como Sigal (1993) y Schofer y Meyer (2005) afirman que el incremento de las matrículas de los sistemas educativos superiores a escala mundial se debe, en gran medida, a la estabilización económica que tuvieron algunas naciones y que derivó en una sustancial inversión en educación superior. En cada región del mundo se registró un proceso de expansión del sistema educativo superior que se puso en relación con las características políticas y económicas particulares de cada región y país, según fuera el caso (Sigal, 1993).

distinción de sexo, clase, etnia, idioma, orientación o identidad de género, condición física, origen nacional, religión o edad (ver Anexo I.1) (Buquet y Moreno, 2012).

Lograr el acceso equitativo en todos los niveles educación, constituyó la prioridad del trabajo internacional durante la década de los ochentas. En la década de 1990, en la Declaración Mundial sobre Educación de Jomtiem, se estableció como prioridad la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad. Asimismo, se planteó el objetivo de “garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opusieran a su participación activa” (UNESCO, 1994:10). De modo que, en el marco del desarrollo de los derechos humanos, se puso en relieve la importancia que tienen los procesos educativos en el desarrollo de las personas y de las comunidades. Además, se mostró que dichos procesos tienen un impacto favorable en el incremento de la calidad de vida de las personas y principalmente de las mujeres (Jacobs, 1996:3-5; Buquet y Moreno, 2012).

En la IV Conferencia Internacional de la Mujer de 1995, conocida como Conferencia de Beijing, se reconoció la importancia de cambiar la situación de las mujeres en el mundo para poder transformar la sociedad en general. Con una visión estratégica, durante esta conferencia, se generó un protocolo de acción que estableció el compromiso de los gobiernos nacionales a “promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y capacitación” (ONU, 1995). Asimismo, se fundamentó el trabajo para “garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación” (ONU, 1995).

Entre los objetivos estratégicos y las medidas definidas en la *Plataforma de Acción de Beijing*, estaban aquellos destinados a la educación y capacitación de la mujer, especificando que la educación es un derecho humano y un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, el desarrollo y la paz; que la igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. Además, se había demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico (ONU,

1995). Se observó que las mujeres que habían transitado por la educación hasta llegar a niveles superiores en su trayectoria escolar podían moverse de una situación de marginalidad a una de autonomía y eran capaces de intervenir en los procesos de decisión personal y comunitaria (Subirats, 1998:5).

La *Plataforma de acción de Beijing* también establecía la meta de “eliminar las disparidades por motivos de género en el acceso a todos los ámbitos de la enseñanza terciaria, velando por que la mujer tenga igual acceso que el hombre al desarrollo profesional, a la capacitación y a las becas y adoptando medidas de promoción activa según corresponda” (ONU, 1995). Lo anterior se ratificó en 1998 durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París (UNESCO, 2000) y, en América Latina, en el marco de la Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe desarrollada en Lima, Perú en 2000 (ONU, CEPAL, 2000).

Posteriormente, durante el comienzo del siglo XXI, la ONU organizó la “Cumbre del Milenio”, donde se crearon estrategias de cooperación internacional y de acción gubernamental orientadas a alcanzar la meta de reducir la pobreza extrema de manera coordinada entre los países. Dichas acciones integran la *Declaración del Milenio* y los países firmantes se comprometieron a cumplir (entre el año 2000 y 2015) con ocho objetivos de desarrollo y sus correspondientes metas (Villamil y Romero, 2011).

De los ocho objetivos, siete estaban dirigidos a la erradicación del hambre y de la pobreza extrema, la promoción de la educación primaria universal, la igualdad de género, la reducción de la mortalidad infantil y materna, la detención del avance del VIH/SIDA, paludismo y tuberculosis y la promoción de la sostenibilidad del medio ambiente. El octavo, fomentaba la asociación mundial para el desarrollo, y planteaba el compromiso de sumar recursos y voluntades en una alianza entre países ricos y pobres (Tassara, 2011:204).

La base del tercer objetivo del milenio: *Promover la equidad de género y el “empoderamiento” de la mujer* (Villamil y Romero, 2011: 130) fue garantizar el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres para alcanzar la igualdad de género. En general, las metas que acompañaron a este objetivo se cumplieron en la mayoría de los países, particularmente, se incrementó la presencia de las niñas en los niveles de educación

básica y secundaria y se promovió la participación de más mujeres en cargos públicos y de toma de decisión

Según los reportes emitidos por las Naciones Unidas la evaluación final del avance en los objetivos indicó que en 2015: más niñas estaban registradas en la escuela que en el año 2000; que las regiones en desarrollo en su conjunto alcanzaron la meta de eliminar la disparidad de géneros en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria; que, en Asia meridional, sólo 74 niñas se matriculaban en la escuela primaria por cada 100 niños en 1990. En 2015 se matriculaban 103 niñas por cada 100 niños; que las mujeres, constituían el 41% de los trabajadores remunerados en sectores no agrícolas, lo que significó un aumento en comparación con el 35% de 1990; que entre 1991 y 2015 el porcentaje de mujeres con empleos vulnerables como parte del total de mujeres empleadas se redujo en 13 puntos porcentuales. En contraste, el empleo vulnerable entre los hombres cayó en 9 puntos porcentuales; entre el año 2000 y 2015, las mujeres ganaron terreno en la representación parlamentaria en casi el 90% de los 174 países para los que se dispone de datos; La proporción promedio de mujeres en el parlamento se duplicó en el mismo período (ONU, 2015: 5).

En enero de 2016, los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” se reemplazaron con la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*²¹, la cual está enfocada a construir un mundo sostenible en el que se valoren de igual manera la sostenibilidad del medio ambiente, la inclusión social y el desarrollo económico (SDGF, 2021). En esta agenda se reconoce la importancia de la educación de calidad y de la igualdad de género como parte de sus objetivos y, entre sus metas, se destina un espacio a la educación universitaria.

Específicamente, el objetivo 4: Educación de Calidad, establece como fin:

Lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el

²¹ La Agenda de Desarrollo Sostenible está integrada por 17 Objetivos, constituye un llamado universal a la acción encaminada a erradicar la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida y las perspectivas de las personas en todo el mundo. Impulsada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dicha agenda planea alcanzar el Desarrollo Sostenible de los Estados Miembros en un lapso entre 2015 y 2030 (ONU, 2021a).

desarrollo sostenible. Busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030 (ONU, 2021b).

En este mismo objetivo, se plantea la aspiración de proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad (ONU, 2021b).

La meta 4.3 indica que: “de aquí a 2030, se debe asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad” (ONU:2021b). La base de esta preocupación radica en el hecho de que todas las formas de educación terciaria han aumentado rápidamente, considerando la cifra total de matriculación que pasó de 100 millones en 2000 a 199 millones en 2013. Sin embargo, aún existe una gran disparidad en el acceso a la educación terciaria, en especial en el nivel universitario, ligada al género, el origen social, regional y étnico, la edad y la discapacidad.

Según la UNESCO, las mujeres se encuentran en una situación de menos ventaja en el acceso en los países de bajos ingresos, mientras que en los países de altos ingresos son los hombres que se encuentran en una situación más desfavorecida (UNESCO, 2016:40). Conviene destacar que, entre las estrategias de la meta 4.3, se establece “formular políticas y programas que pongan de relieve la función investigativa en la educación terciaria y universitaria, mediante la asimilación temprana de conceptos del ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), en particular por parte de las niñas y las mujeres” (UNESCO, 2016:42).

Por otro lado, la meta 4.5 tiene como propósito: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (UNESCO, 2016:44). En el marco de estos objetivos internacionales, la igualdad supone que todos tengan las oportunidades de recibir una educación de alta calidad, de alcanzar los mismos niveles de enseñanza y de gozar de los mismos beneficios de la educación (UNESCO, 2016:44, 45).

En estos objetivos y metas se considera que, en algunos casos, los hombres también resultan desfavorecidos, principalmente en educación básica y secundaria. Así

mismo, se advierte que las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación suelen reflejar las normas y la discriminación en materia de género imperantes en la sociedad en un sentido más amplio, por lo que las políticas orientadas a acabar con dichas diferencias son más eficaces cuando forman parte de una serie más amplia de medidas encaminadas también a promover la salud, la justicia, la buena gobernanza y la abolición del trabajo infantil (UNESCO, 2016:44-46).

En la Agenda 2030 se establece el compromiso de apoyar al avance de políticas, planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género con el fin de lograr el derecho a la educación para todos (ONU, 2016:8; UNESCO, 2016:7). Asimismo, con el fin de garantizar la igualdad de género en los sistemas educativos, se pide a los países que se tomen medidas expresas destinadas a acabar con los prejuicios basados en el género y la discriminación derivadas de actitudes, prácticas sociales y culturales y de la situación económica.

Los gobiernos ratifican su compromiso a alcanzar las metas de la Agenda 2030 a partir de la firma del tratado. Uno de estos compromisos está orientado a crear políticas, planes y entornos de aprendizaje que tomen en cuenta las cuestiones de género, es decir, deben incorporar dichas cuestiones en la formación de docentes y los procesos de seguimiento de los planes de estudio, así como eliminar la discriminación y la violencia basadas en el género en los establecimientos educativos. Esto se hará con miras a garantizar que la enseñanza y el aprendizaje sean de igual provecho para los niños y adultos de ambos sexos y, por otra, se pretende acabar con los estereotipos de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres. Además, en todas las situaciones y especialmente durante conflictos y crisis, deberán aplicarse medidas especiales para velar por la seguridad personal de las niñas y las mujeres en los establecimientos educativos y el trayecto del hogar a la escuela y viceversa (UNESCO, 2016:32). En este contexto, la educación de las mujeres se considera un elemento clave para alcanzar la igualdad y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto, se confía en que las mujeres educadas jueguen un papel como agentes de cambio en la sociedad (Buquet y Moreno, 2012).

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GÉNERO EN MÉXICO: PROBLEMAS LATENTES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INSTITUCIONAL

Este capítulo tiene como propósito delinear el contexto de la presencia de las mujeres en la educación superior en el ámbito nacional e institucional. Así, en correlación con lo acontecido en el resto del mundo, en México se identifican dos momentos de la presencia de las mujeres; el primero se ubica cuando la proporción de matrícula femenina en las universidades era incipiente y, el segundo, donde la incorporación de las mujeres se dio de manera sistemática, en concordancia con los procesos de expansión de la educación superior y la ampliación del acceso a este nivel educativo. Además, se describe como en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se desarrolló la evolución de la matrícula por sexo con el fin de ubicar si existen correspondencias con el ingreso diferenciado por sexo en el resto del mundo.

I. Mujeres en la educación superior en México

a. Preámbulo de la incorporación sistemática

En México el acceso de las mujeres a la educación universitaria estuvo restringida desde la época de la Colonia (Siglo XVI) y hasta el siglo XX. Durante la época de la colonización, la educación de nivel superior estuvo limitada a los españoles, de modo que, mujeres y hombres indígenas solo tuvieron acceso a la evangelización, es decir, a ser instruidos en el catolicismo y a aprender castellano (SEP-UNESCO, 2003: 13-21 como se citó en Aragón, Arras y Guzmán, 2020:39). Las personas encargadas de la educación de los indígenas eran los frailes y las mujeres españolas. Esto supone un antecedente singular para la configuración posterior del espacio magisterial.

Durante la Colonia no se tomó en consideración la posibilidad de enseñar a las mujeres a leer ni a escribir. De hecho, la Real Cédula Española hacía una recomendación sobre la diferencia en relación con los niños y las niñas, los primeros irían a las escuelas y las segundas a la doctrina, esto para que las jóvenes se mantuvieran alejadas de la instrucción científica y se concentrarían en la religión y el matrimonio. En el siglo XVII solamente existía una institución encargada de la educación de las mujeres españolas, el Colegio de Santa Rosa de Lima, mejor conocido como "Las Rosas" (Montero y Esquivel, 2000: 51-59 como se citó en Aragón, Arras y Guzmán, 2020:39).

Aragón, Arras y Guzmán (2020:39) indican que en la época del Virreinato la educación femenina tuvo tres etapas:

La primera trataba sobre las enseñanzas de las verdades básicas como la existencia humana; *la segunda* consistía en el aprendizaje de lectura, escritura, aritmética y oficios propios de las mujeres, y *la tercera* sobre el aprendizaje autodidacta, etapa en la que sólo mujeres de alto nivel social tenían acceso. Fue precisamente el aprendizaje autodidacta la base para la adquisición de una instrucción superior (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:39).

Sobre esta última etapa, Graciela Hierro (2007:48, 53-56) explica que los estudios superiores de las mujeres que se hacían de manera autodidacta podían ser sobre matemáticas, astronomía, latín, griego, música y pintura y, obviamente, estaba reservada para las mujeres "acomodadas". A lo anterior se suma la conocida 'educación matrilineal' que era la que las madres daban a las hijas y la cual consistía en educación mística, teológica y musical.

La independencia de México trajo algunas cuestiones sustanciales para la educación del país, una de las cuales fue la sustracción de la educación del clero para convertirla en tarea del gobierno. Pero, en ese momento, la mujer todavía no era considerada como una candidata, por así decirlo, a la educación universitaria. Más bien, se comenzaba a delinear aquello que se denomina 'vocación' de las mujeres y, frente a esto, se crearon escuelas vocacionales femeninas que, según el pensamiento de la época, debían orientarse a las artes y oficios, la educación básica y la educación obrera (Montero y Esquivel, 2000: 51-59 como se citó en Aragón, Arras y Guzmán, 2020:39).

Durante la primera mitad del siglo XIX, las niñas de la capital del país recibieron una educación formal básica que, además del catecismo, ponía énfasis en las 'primeras letras', es decir, aprender a leer, escribir y contar. Así mismo, se les preparaba en las 'artes femeniles' tales como costura y bordado (Tanck, 1984 como se citó en González, 2006:775). Lo que era conocido como educación secundaria se circunscribía al estudio de algunas materias aisladas entre las que destacan idiomas como el francés, inglés y algunas disciplinas artísticas como piano y canto, entre las materias científicas estaba la geometría (Staples, 2003 como se citó en González, 2006:775-776).

El siglo XIX marca un hito relevante en la historia de las mujeres en la educación superior porque es el preámbulo de la incorporación sistemática y define las líneas de apropiación de los campos de conocimiento en los cuales, más tarde, las mujeres estarían más presentes (Hierro, 2007:72-75). A lo largo del siglo XIX, la poca presencia de mujeres en la educación de nivel superior en México se explica a partir de la concepción cultural de la época que, bajo el silencio de lo concebido como tradicional, impidió el acceso de las mujeres a la educación superior formal. Alvarado (2000:11), pone el ejemplo de José Díaz Covarrubias, quien en la década de 1870 se encontraba a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y, desde su punto de vista decía que la educación de las mujeres no debía orientarse a las carreras profesionales ya que no existían condiciones para compartir con ese sexo 'la alta dirección de la inteligencia'. Además, aseguraba que ellas mismas asumían con naturalidad esa situación ya que se abstendrían de tomar parte en las funciones sociales de los hombres. Según este hombre, había dos razones por las cuales las mujeres no incursionaban en los estudios profesionales, una tenía que ver con su organización fisiológica y la otra con el tradicional lugar que ocupaban en la sociedad. El argumento, se encontraba en el tenor del pensamiento de la época dando una razón para la continuidad del *statu quo* (Alvarado,2000:11).

Mientras que la educación profesional se ceñía a la participación de hombres, el ámbito magisterial se abrió a la participación de mujeres que encontró una justificación en los estereotipos de la época, puesto que, en ese momento la sociedad estaba convencida de la supuesta capacidad innata de las mujeres para realizar tareas relativas a la enseñanza, el cuidado moral y la atención de la niñez. Así, el interés político se orientó

a preparar a mujeres de clase media en el magisterio para que tuvieran un espacio digno donde desarrollar una actividad laboral, espacio que encajaba perfectamente con el esquema ideológico y simbólico de la sociedad mexicana de la época porfiriana (Alvarado, 200:12; González, 2006:778).

En México, las instituciones para la formación de docentes eran Escuela Normal de Profesores y la Normal de Profesoras, esta última contó con una mayor matrícula que la registrada en la Normal de profesores.²² Es decir, los hombres de aquella época mostraban menos interés en ingresar a la carrera magisterial, ejemplo de ello está en el número de hombres titulados como profesores normalistas que, entre 1891 y 1905, alcanzó la cifra de 53. En contraste, entre las jóvenes de la capital el interés por desarrollarse dentro de la profesión magisterial fue más amplio y, en el mismo lapso de tiempo, 335 mujeres obtuvieron el título de profesoras normalistas (Registro de Títulos, 1905 como se citó en González, 2006:781).

Pese a la apertura del espacio magisterial para las mujeres, el *ethos* de la desigualdad de género estaba presente y se observaba en expresiones como los contenidos temáticos diferenciados entre una escuela Normal y otra. Por ejemplo, para la formación de profesoras, se consideró necesario orientar los temas a matemáticas, estudio de las ciencias y sustituir la economía política por economía doméstica, agregar labores de su condición de sexo y extender la enseñanza musical (Debates del Congreso Nacional, 1889:49 como se citó en González, 2006:780). Además, ya en el ámbito profesional, el salario que percibían profesores y profesoras estaba diferenciado y “era una práctica social extendida el que las mujeres recibieran –en promedio– menor salario que los hombres” (González, 2006:781). Aunque no se puede asegurar si la causa de esta diferencia radicaba en que se enseñaba a niñas, en ser mujeres o en el tipo de materias que impartían (economía doméstica y labores manuales), las alternativas de esta desigualdad no son excluyentes (González, 2006:781).

En el ocaso de este siglo, un grupo reducido de mujeres lograron ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria y a algunas instituciones de enseñanza superior y sentaron

²² En 1889 la Secundaria de Niñas se convirtió, por decreto, en la Normal de Profesoras (González, 2006:779).

las bases que justificaban la participación de las mujeres en el sistema educativo superior. Estas mujeres “no sólo dieron la primera batalla contra quienes temían que su entrada al mundo cultural y laboral masculino rompiera el ‘equilibrio’ existente, pues con su ejemplo, contribuyeron a abrir la brecha por la que, tiempo después, habrían de transitar las nuevas generaciones” (Alvarado, 2000:11). Así, durante 1880, de manera paulatina, las mujeres comenzaron a reivindicar su derecho de estudiar y un mayor número de alumnas ingresaron a la Escuela Nacional Preparatoria. De modo que, se abrieron espacios para que las mujeres incursionaran en otras profesiones, más allá del magisterio.

Entre 1880 y 1900, fueron 60 las mujeres inscritas en la Escuela Nacional Preparatoria, de las cuales 28 dijeron tener aspiraciones profesionales relacionadas con la medicina, seis con los estudios de farmacia, dos pretendían ser abogadas, una quería estudiar notaría, otra dijo tener interés por la ingeniería y, otra, se interesaba por la telegrafía. Aunque, muchas alumnas sólo formaron parte de la preparatoria entre uno y dos años, algunas llegaron a ingresar a alguna escuela superior y cursaron una carrera profesional (Alvarado, 2000:13-14). Para 1900, había 588 mujeres inscritas en la Escuela Normal de Profesoras, institución que concentraba a la mayor cantidad de alumnas registradas en alguna institución de estudios superiores. No obstante, también hay registro de 255 mujeres inscritas en la escuela de Comercio, 136 en la de Bellas Artes y 18 en la de Medicina (González, 2006: 782). Esta última, al estar dentro del área de la salud, se convirtió en uno de los espacios que, posteriormente, incrementaría la participación de mujeres estudiantes.

Alvarado (2000:14) indica que, la gran participación de mujeres en medicina, así como en obstetricia y partería, se explica en función de la reproducción de patrones culturales predominantes y de la identificación del estereotipo femenino vigente, para las mujeres formar parte de las disciplinas del área de salud garantizaba mayor aceptación social. Cabe señalar que, en el caso de la obstetricia y la partería que ya eran áreas feminizadas, no era necesario contar con estudios de preparatoria, el título se obtenía con haber cursado la primaria completa y con dos años de estudio en la Escuela Nacional de Medicina, esto hacía de la obstetricia una de las opciones mayor demandadas por

mujeres.²³ Así mismo, estas carreras son una prolongación de las tareas domésticas y, por lo tanto, contribuyen a la pérdida del valor de las mujeres en el espacio profesional (de Oliveira, 1989:20 como se citó en Fernández, 2005:99), además las carreras femeninas no se consideraban profesiones si no una 'vocación' y, por lo tanto, suelen tener una baja remuneración y un bajo prestigio social (Braig, 1986:84 como se citó en Fernández, 2005:99).

Los inicios del siglo XX fueron definatorios en la historia de las mujeres en la educación superior, no solo para el centro del país, también para algunos estados que vieron incrementar la cantidad de mujeres en las universidades. En Guadalajara, por ejemplo, en el contexto revolucionario las mujeres quisieron ir más allá de la posición que se les asignaba como maestras o como madres y buscaron incursionar en las disciplinas de medicina y leyes, tal como había ocurrido en la Ciudad de México (Fernández, 2005: 92). Muchas eran las resistencias presentadas a las mujeres para ingresar a la universidad, las cuales tenían también una base estereotipada, radicada en la idea de que una mujer con estudios profesionales salía completamente del rol y la función tradicional acercándola al ámbito público. Sin embargo, algunas voces comenzaron a plantear cuestionamientos a dichas resistencias, una ellas fue la de Laura Apodaca, directora de la Escuela Normal para Señoritas del Estado de Jalisco, quien generó una serie de mecanismos que promovían la igualdad de las mujeres en la educación.

En 1914, Laura Apodaca dio una conferencia en el teatro Degollado a que tenía como fin estimular a sus alumnas en el estudio de diferentes posiciones y refutar la postura que argumentaba que las mujeres carecían de aptitudes para ciertas profesiones y trabajos. En este discurso, abogó por el derecho a la educación de las mujeres; impugnó argumentos de la Iglesia católica que sostenían que si a una mujer se le permitía ingresar a estudiar medicina, leyes, ingeniería o formaba parte de la administración perdería su feminidad; promovió una visión igualitaria para las mujeres (Fernández, 2005:92-93).

²³ La Escuela de Obstetricia se fundó en el hospital de la Ciudad de México y el requisito de ingreso era ser señorita mayor de 20 años, tener la primaria terminada y un certificado de buena conducta (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:40).

Para la década de 1920, un político jalisciense llamado José Guadalupe Zuno Hernández se posicionó como un aliado fundamental del desarrollo de la educación superior en el Estado de Jalisco. En su pensamiento de modernización del país, Zuno veía en la educación la base fundamental para mejorar las condiciones de vida de la sociedad. El 7 de septiembre de 1925, decretó la creación de la Universidad de Guadalajara, la cual aglutinaría a estudiantes de diferentes grupos sociales de Guadalajara y de la zona occidente del país con el fin de formar cuadros técnicos, semiprofesionales y profesionales.²⁴ Vale la pena decir que Zuno, vio una utilidad pública de que las mujeres estuvieran en la universidad, no buscaba la emancipación de ellas, más bien un mejor desarrollo profesional para que pudieran realizar mejor su función en la sociedad (Fernández, 2005:103).

En este contexto comenzaron abrirse las posibilidades de desarrollo educativo superior para algunas jóvenes y, entre 1925 y 1933, en la Universidad de Guadalajara se graduaron 164 mujeres, la mayoría pertenecientes a la clase media y 95% de ellas solteras. Tal como sucedía en la Ciudad de México, la mayoría de las mujeres accedían a la profesión magisterial y, en este caso, se ubican 73 alumnas graduadas como maestras. Además, se graduaron 55 farmacéuticas, 11 técnicas en comercio, 9 parteras, 6 enfermeras 4 dentistas, 3 enfermeras-parteras, 2 médicas y una abogada (Fernández, 2005:99). En concordancia con Alvarado (2000), para Fernández (2005) la explicación de las mujeres en la universidad radica en que “la gran mayoría de estas carreras eran consideradas femeninas a excepción de derecho y medicina. En las primeras se pensaba que era necesario la docilidad, paciencia, atención a los detalles, las llamadas cualidades de las mujeres” (Fernández, 2005:99).

En general, en el país, las primeras mujeres que incursionaron durante la primera parte del siglo XX a la universidad respondían, por un lado, a las necesidades de ese tiempo y, por otro, a lo que las mujeres querían realizar a partir de su experiencia vital en

²⁴ La Universidad de Guadalajara concentró las siguientes instituciones: la Escuela Preparatoria de Jalisco, la Escuela Preparatoria para Señoritas y la Normal Mixta, la Escuela Politécnica, la Facultad de Comercio, la Facultad de Farmacia, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Jurisprudencia, la Facultad de Medicina, el Departamento de Bellas Artes, la Biblioteca Pública, el Museo del Estado y el Observatorio del Estado (Fernández, 2005:98).

el marco de la educación liberal que habían recibido. A mediados del siglo XX, las mujeres ya habían incrementado sustancialmente su participación en las matrículas de las escuelas de estudios superior y para 1950 el porcentaje de mujeres en este nivel educativo alcanzó el 20% (Aguilar y Gutiérrez, 2014-2015:26).

En los albores del siglo XX, fueron las maestras mexicanas las que comenzaron a marcar el cambio en la configuración de los estudios superiores y la presencia de las mujeres. Poco a poco, fundamentalmente en los debates y discusiones sobre el acceso de derechos, se sentaron las bases para una presencia más consistente de mujeres en las áreas profesionales. Pero, de igual modo que en el grueso del mundo, la incorporación sistemática se dio hasta la segunda mitad del siglo XX como eco de la ampliación del sistema educativo superior (Hierro, 2007:79-87).

b. Incorporación sistemática y feminización de la matrícula

En México, la incorporación sistemática de las mujeres a las universidades estuvo estrechamente relacionada con la expansión del sistema educativo superior²⁵ que comenzó en 1960 pero tuvo su máxima expresión en el crecimiento de la matrícula entre 1970 y 1980 (Sánchez, 2016; Bartolucci, 1994; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2002:13; Mingo, 2006). Consideremos que, a principios de la década de 1960, la población mexicana ascendía a 34,923,129 habitantes con una proporción de 50.1% mujeres y 49.8% hombres y solamente había 83,065 jóvenes en educación superior. En esa época, México era un país donde el 49% de la población vivía en zonas rurales (INEGI,1960; SEP, 2016), así que la capital del país concentraba a la mayor parte de los estudiantes universitarios que, en 1961, eran 67% y el 33% estudiaban

²⁵ La política de expansión de la educación superior mexicana tuvo como objetivo incorporar a este nivel educativo grupos de jóvenes pertenecientes a los estratos con menos ventajas en la sociedad. No obstante, los jóvenes mayormente beneficiados pertenecían a grupos colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social (Muñoz, 1973). Dicho proceso de expansión implicó el incremento en el número de instituciones, estudiantes y académicos, así como de los recursos económicos y materiales destinados a la prestación del servicio educativo y, además, propició la diversificación de instituciones, programas académicos y funciones realizadas (Mendoza, 2018:15).

en alguna institución de educación superior de otro estado. Sobra decir que en la Universidad Nacional recaía la mayor parte de la demanda estudiantil del nivel bachillerato y superior del México (Bartolucci, 1994:64-65).

Durante la década de 1970, el estado mexicano hizo una gruesa inversión a la educación superior que, en 1976, representaba el 53.4% del gasto total en educación (Rodríguez, 1998:11). En esta década uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años estaba inscrito en alguna carrera universitaria y, del total de estudiantes, 20.1% eran mujeres (UIS-UNESCO, 2021). Además, la población general también había crecido y el total ascendía a 48,225,238 habitantes con una proporción de 50.09% mujeres y 49.90% hombres. A diferencia de la década anterior, las zonas urbanas ya concentraban a más de la mitad de los mexicanos y la población rural disminuyó a 40% (Rodríguez, 1998; Bartolucci, 2004).

En 1980, la crisis económica y financiera golpeó al país, lo cual requirió una serie de ajustes y reestructuraciones económicas que tuvieron como consecuencia la disminución de la inversión pública en la educación. El nivel educativo superior registró una desaceleración del crecimiento de la matrícula que pasó de 12.5% promedio anual durante 1970-1980 a 4.6% entre 1980 y 1989 (Roqueñí, 2017:102-103,108).

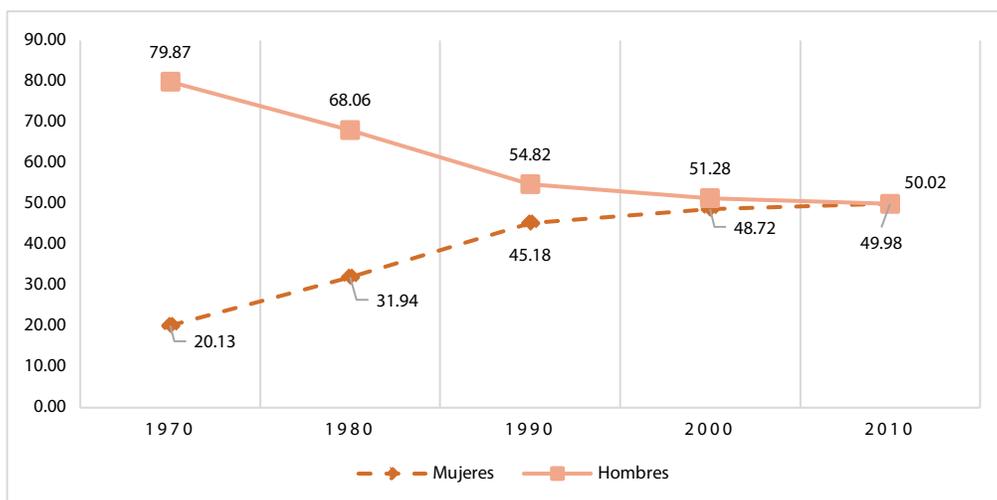
A partir de 1989, en el país comenzó un proceso de modernización de la educación superior que estuvo acompañado de nuevas tendencias de crecimiento y diversificación del sistema educativo superior (Villa Lever, 2013:83-84; Roqueñí, 2017:111). Una de las características de este proceso fue el incremento de instituciones privadas durante la década de los noventa cuyo auge llega hasta el año 2000 (Villa Lever, 2013:86). Entre 1990 y 2010, se dio un fuerte crecimiento de todo el sistema de educación superior, lo cual se observa en los datos de matriculación: mientras que para el ciclo escolar 1994-1995 había 1,354,426 alumnos, de los cuales 77.71% estaban inscritos en instituciones públicas y 22.29% en privadas; para el ciclo 2011-12 había 3,274,639 alumnos, de los cuales 68.49% asistían a instituciones públicas y 31.51% a privadas²⁶ (Villa Lever, 2013:87).²⁷

²⁶ Los datos proporcionales fueron obtenidos con base en los datos de la Gráfica "Evolución de la matrícula de educación superior: 1970-71 a 2011-12" (Villa Lever, 2013:87).

²⁷ Vale la pena señalar que, en las últimas tres décadas, la concentración del crecimiento en la educación superior se ha dado en las áreas de conocimiento de ingeniería y tecnología, la cual creció 7% entre

En síntesis, la educación superior en México pasó de una rápida y no planeada expansión en los años setenta, con un crecimiento a tasas anuales de hasta 16.5% en 1970-71, y de 10.3% en 1980-81; a una desaceleración de la demanda que llegó al 0.6% en 1990 y para la primera década del año 2000 se incrementó derivado de la ampliación de la educación privada (Villa Lever, 2013:87). En este marco, las mujeres sostuvieron y consolidaron su representación en la matrícula de educación superior y pasaron representar 20.13% del total de estudiantes en 1970 y 31.9% en 1980 a alcanzar, durante la década de 1990, el 46.8% del total de estudiantes registrados en educación superior (UNESCO, 2021) (Gráfica II.1).

Gráfica II.1
Evolución de la matrícula de mujeres y hombres en educación superior en México (1970-2010)



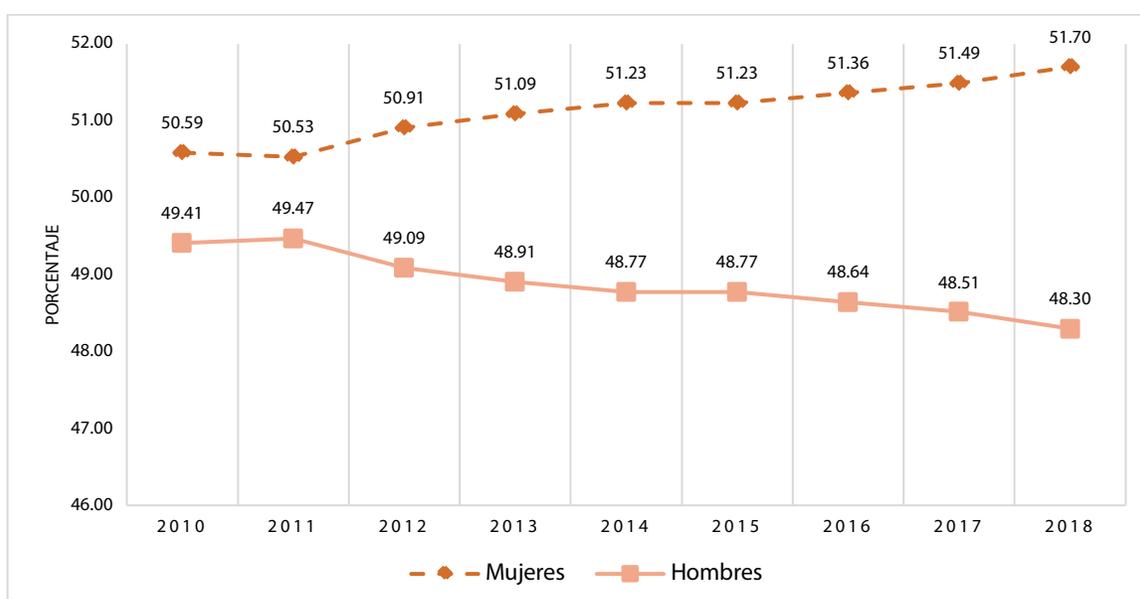
Fuente: elaboración propia con base en los datos de la IUS-UNESCO (2021).

En los últimos cuarenta años, la tasa de crecimiento de la matrícula de mujeres ha sido de 184%, en contraste, la de los hombres sólo ha sido de 38% (De Garay, 2012:5; UNESCO,

1997-98 y 2011-12 (Villa Lever, 2013:90). Esto considerando que entre 1999 y 2003 hubo una reducción en la matrícula de las áreas de ciencias de la salud (de 4% a 2%), agropecuarias (de 9% a 2.5%) y ciencias naturales y exactas (de 3% a 2%) (Escamilla, 2004:5). El incremento en la matrícula de las áreas de ingeniería y tecnología se da en el marco de la globalización donde el conocimiento, la educación y la experiencia laboral se convierten en los tipos más importantes de capital humano. Como los jóvenes generalmente carecen de experiencia laboral, tienen que concentrarse en la educación; esto se hace evidente cuando se observan los datos de expansión educativa y matriculación en la mayor parte del mundo industrializado (Mills y Blossfeld, 2003:9).

2012). Esto constata que “las mujeres poco a poco han logrado ingresar a determinados espacios sociales antes reservados casi exclusivamente a los hombres; en este caso, a la educación superior” (Del Valle Díaz y Garay, 2012:39). Desde el año 2010 a la fecha las mujeres continúan sosteniendo su proporción de mayoría en las matrículas de educación superior confirmando así una tendencia general de feminización de la matrícula (Gráfica II.2).

Gráfica II.2
Evolución de la matrícula de mujeres y hombres en educación superior en México (2010-2018)



Fuente: elaboración propia con base en los datos de la IUS-UNESCO (2021).

La presencia de las mujeres en la educación superior en México, también se acompañó de mejores rendimientos escolares a lo largo de la trayectoria educativa. A finales de la década del 2000, Juan Zorrilla (2008) publicó el texto *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Este estudio tenía por objeto explicar la conducción del sistema de educación media superior en nuestro país. Por un lado, analizó el papel desempeñado por parte de la Secretaría de Educación Pública que se encaminaba de manera prioritaria a la atención de la demanda social por este tipo de educación y que subordinaba su instrumentación a principios eminentemente políticos.

Según el autor, esto contribuía de manera determinante al mantenimiento o reproducción de la omisión reglamentaria y de la indiferencia ante los problemas de calidad, equidad y pertinencia de la educación media superior, lo anterior observado en el marco de los criterios educativos modernos (Zorrilla, 2008:20-21).

Si bien es cierto que esta investigación no tenía como objeto analizar el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato, el autor hace un señalamiento en términos del rendimiento diferenciado por género ya que, para él, esta variable tiene que ser considerada seriamente cuando se habla de cuestiones vinculadas a la equidad educativa. Así, señala que para el ciclo escolar 2004-2005 en todos los niveles del sistema educativo, las mujeres ya representaban el 49.6% del total de estudiantes, lo relevante del dato es que la proporción entre los sexos se revirtió en tan sólo cuarenta años, pasando de un sistema educativo donde, en general, los beneficiados eran los varones, a uno en donde se establece prácticamente una paridad de acceso. Asimismo, Zorrilla (2008) observó que la feminización de la educación comenzaba a tomar forma y que se podría admitir el inicio de un fenómeno en donde las mujeres mostraban, a lo largo de todo el sistema educativo, una tasa de eficiencia terminal más alta que la de los varones, tal como lo había observado Martínez (2006) en España. De modo que, el desempeño académico de las mujeres, observado a lo largo de sus trayectorias académicas, podría ser considerado un factor que les permite sostenerse hasta el ingreso a la educación superior.

Sobra decir que, en México, las tasas de eficiencia terminal son más altas para las mujeres que para los hombres a lo largo de la trayectoria escolar. Tomando como referente el ciclo escolar 2019-2020, en educación básica, la eficiencia terminal fue de 96.7% para las mujeres y 95.7% para hombres; en educación secundaria de 89.3% para mujeres y 83.4% para hombres; en media superior de 69.2% para mujeres y 60.5% para hombres (SEP-2020:27). Además, según datos de la OCDE (2021), la proporción de mujeres graduadas de licenciatura es de 54.0% y, en todos los niveles de educación superior (licenciatura y posgrado) es de 50.6%.

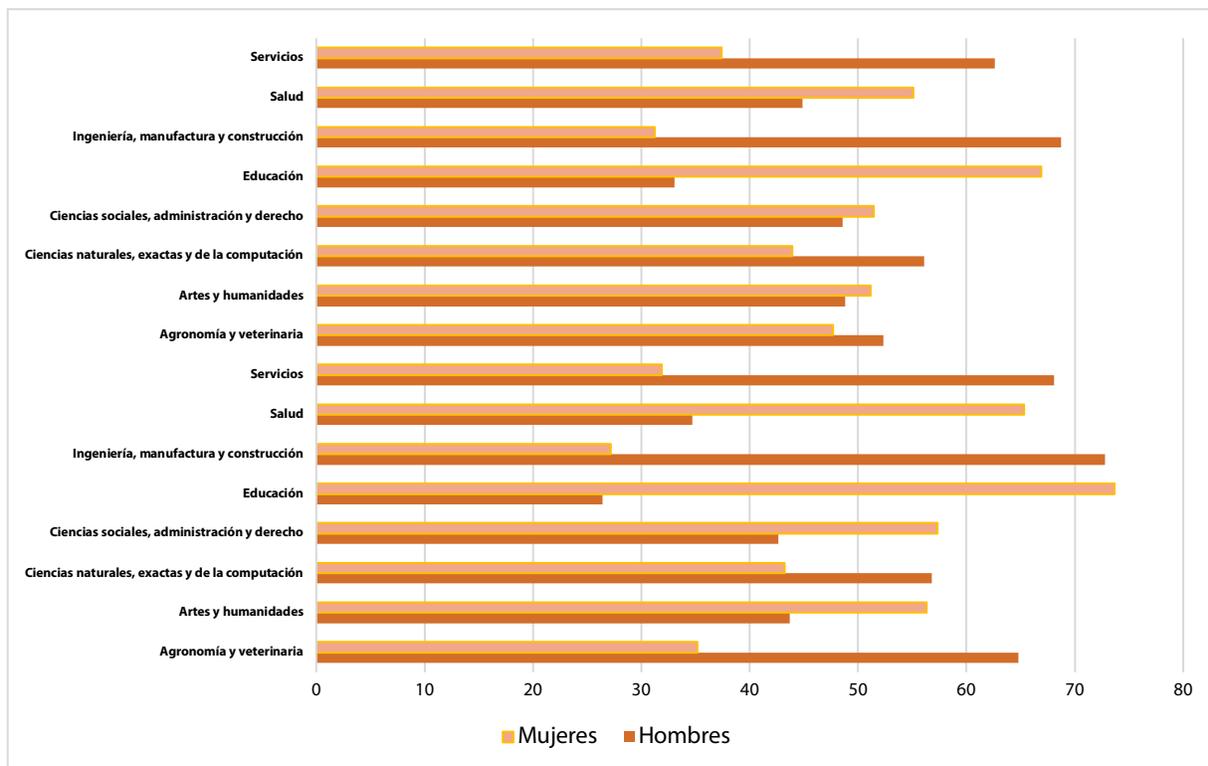
Por otro lado, en relación con las pruebas estandarizadas, los resultados globales de PISA muestran también mejores desempeños para las mujeres y, en contraste, los hombres se encuentran en los niveles más bajos de desempeño de la prueba. No

obstante, igual que en ámbito mundial, los resultados varían en función de la temática, es decir, si la prueba es de ciencias, matemáticas o lectura, por lo tanto, En México, observamos los mismos patrones donde el desempeño de las mujeres en las áreas de ciencias y matemáticas es menor que en lectura (Ver imagen 1.3, OCDE-PISA, 2015:3). Según el informe de la OCDE para México, en 2018 (Schleicher, 2019:2,8):

- Las mujeres obtuvieron 11 puntos más en lectura que los hombres (promedio OCDE=30 puntos).
- La brecha fue menor que en 2009, pero, el rendimiento de los hombres se mantuvo estable durante todo el tiempo.
- Los chicos superaron a las chicas en matemáticas por 12 puntos (promedio OCDE: 5 puntos) y en ciencias por 9 puntos (promedio OCDE: las chicas superaron a los chicos por 2 puntos).
- Los hombres superaron a las mujeres en matemáticas por 12 puntos, lo que es una brecha mayor que la brecha de género promedio en matemáticas en los países OCDE (5 puntos). Mientras que, en promedio en los países OCDE en PISA 2018, las mujeres superaron ligeramente a los hombres en ciencias (por dos puntos), en México los hombres las superaron en ciencias en 9 puntos.

De igual forma, en México, la distribución entre mujeres y hombres en las áreas de formación de educación superior se hace evidente la tendencia diferenciada en la participación, en algunas predominan las mujeres mientras que en otras son mayoría los hombres (Del Valle Díaz y de Garay, 2012:38-39; Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018:115). En las áreas científico-tecnológicas y de innovación las mujeres han mantenido una presencia minoritaria (INE, 2015:2014) y, según los datos de matriculación por área de conocimiento, durante el ciclo 2015-2016, las mujeres eran mayoría en carreras de las áreas de artes y humanidades; ciencias sociales, administración y derecho; educación y salud. Mientras que, los hombres se concentraron mayoritariamente en carreras de agronomía y veterinaria; ciencias naturales, exactas y de la computación; Ingeniería, manufacturas y construcción; y, servicios (Gráfica II.3).

Gráfica II.3
Distribución de la matrícula en Educación Superior por área del conocimiento y sexo
Ciclo escolar 2015-2016



Fuente: Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018: 115.

Además, según datos de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), en ciclo escolar 2018-2019 las mujeres representaban 50.2% del total de la matrícula (SEP, 2020:196). Aunque, las proporciones cambian según el nivel educativo, tipo de institución o programa. Por ejemplo, en el caso del Técnico Superior Universitario la proporción de mujeres baja a 40.5% (SEP, 2020:203), pero en el caso de la licenciatura Normal asciende hasta 74.7% (SEP, 2020:216), cabe destacar que esta presencia se da en el marco de un sistema educativo que tiene ciertas restricciones al ingreso de la población potencia.

c. Restricciones al ingreso en la educación superior

En México, existe un sistema de educación donde, para muchos jóvenes, independientemente de su sexo, resulta difícil llegar al nivel superior. Así, de más de dos millones y medio de niños que comenzaron sus estudios de nivel primaria en el ciclo

escolar 2003-2004, 64.41% egresó de secundaria en 2012 y, sólo, 46.37% de nivel medio superior en 2015 y, solamente 34.27% llegaron a las “puertas de la educación superior” (Guzmán, 2010).²⁸

Tabla II.1
Ingreso y egreso por nivel educativo de estudiantes en México
ciclos 2003-2004 hasta 2015-2016

<i>Ciclo escolar</i>							
	2003-2004	2008-2009	2009-2010	2011-2012	2012-2013	2013-2015	2015-2016
Nivel educativo	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso
Primaria	2,582,236	2,255,067					
	100%	87.33%					
Secundaria			2,152,772	1,792,240			
			83.37%	69.41%			
Media Superior					1,782,597	1,197,451	
					69.03%	46.37%	
Superior							885,016
							34.27%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la Secretaría de Educación Pública (2003-2016).

La falta de oportunidades en el nivel educativo superior constituye uno de los grandes problemas de la educación y, desde hace varias décadas, se observa una tasa de cobertura general de educación superior en estimados anuales de 34% (SINEG, 2019 citado en López, 2019:192; Fernández, 2017). A pesar de la masificación experimentada en el sistema educativo superior durante la segunda mitad del siglo XX y, pese a los esfuerzos que se han realizado desde la década de 1970 para mejorar el acceso de jóvenes de estratos sociales menos favorecidos, la participación de los estudiantes matriculados que provienen de los segmentos más ricos de la sociedad es más alta de lo que idealmente se esperaría (Villa Lever et al. 2017; Marginson, 2016 citado en Salmi, 2020:6).²⁹

²⁸ Estos datos coinciden con lo que apunta Solís (2013) en sus estudios sobre movilidad escolar donde advierte que sólo tres cuartas partes de los niños y niñas que ingresaron a primaria en el ciclo 2001-2002, egresaron seis años después. Cabe señalar que algunos estudios sobre deserción en bachillerato sugieren que la pérdida más alta se da en instituciones particulares, así como en el Colegio de Bachilleres Federal y en el CONALEP (Weiss, 2015:20-24).

²⁹ Esta tendencia se observó desde el principio de la ampliación de los sistemas de educación superior. De hecho, en México, fue uno de los temas más estudiados y mayormente reconocidos y desde esa época las conclusiones de las investigaciones de Carlos Muñoz Izquierdo apuntaban a argumentar que en el marco de la expansión escolar los beneficiarios eran jóvenes colocados en los niveles intermedio y superior de la escala social (Muñoz, 1973).

A lo anterior se suma el hecho de que en el país las universidades e instituciones de educación superior públicas no tienen posibilidad de dar un lugar a todos los aspirantes que están en condiciones de ingresar, así el nivel de licenciatura se convierte en un filtro que deja fuera a una cuarta parte de los egresados de bachillerato (Mendoza, 2018:34). Además, la tasa de absorción de estudiantes en la educación superior va disminuyendo y actualmente se encuentra en 74% mientras que en el año 2000 llegaba a 87%, lo cual indica una capacidad del sistema de educación superior insuficiente para atender la demanda existente (Mendoza, 2018:34).³⁰

Existe un grueso porcentaje de jóvenes que no ingresan a las universidades públicas, principalmente en zonas del país donde la demanda es alta y en instituciones de educación superior con mayor reconocimiento social como es el caso de las universidades estatales y federales (Mendoza, 2018:34). Esto deja abierta la puerta a la educación superior privada que, durante las últimas décadas ha crecido considerablemente, sin embargo, el acceso depende de la capacidad que tengan las familias de las y los aspirantes para poder pagar mensualmente una colegiatura mensualmente. Por lo tanto, el ingreso al sistema educativo privado se circunscribe al factor económico y, las familias, se verán frente a una diversidad de oferta que generalmente está definida por la relación de costo y calidad (Villa Lever, et al. 2017). Mientras que, aquellas y aquellos jóvenes que se encuentren en situación de mayor desventaja social no podrán continuar su educación en el nivel superior.

En el contexto actual de la educación superior, es necesario además considerar las condiciones geográficas del país que, generalmente, son desiguales. Por ejemplo, hay dos entidades del país que tienen coberturas de educación superior mayores al 50% (Ciudad de México con 97.5% y Sinaloa con 53%), mientras que, las otras 19 están por debajo de la media y siete de ellas no alcanzan el 30% de cobertura (Mendoza, 2018:30). Para Mendoza (2018:30) la cobertura está relacionada con el nivel de desarrollo económico de las entidades federativas y esto podría constituir un factor que frena el acceso a la

³⁰ Aunque cada gobierno nacional hay expresiones de políticas y estrategias orientadas a incrementar la cobertura de la educación superior, estos esfuerzos no logran cubrir la demanda educativa. Por ejemplo, actualmente se observa en el Plan Nacional de Desarrollo la implementación del programa de Universidades Benito Juárez (PND, 2019).

educación superior de jóvenes indígenas o de aquellos que viven en zonas marginadas. Frente a esto, en las dos últimas décadas los gobiernos han implementado estrategias y políticas públicas que tienen como fin incrementar la participación de la población indígena en la educación superior. Entre ellas, se puede mencionar la creación de universidades indígenas o interculturales y algunas otras estrategias que tienen como fin fomentar la inclusión de estudiantes indígenas o afroamericanos a las universidades de prestigio (Alcántara, 2013:18).³¹ Pero, el impacto de estas políticas todavía es imperceptible en el grueso de la educación superior, ya que como sabemos los estudiantes de origen indígena apenas alcanzan el 1% de la matrícula de este nivel educativo.

Según el atlas de pueblos indígenas (INEGI, 2020), a excepción de la Ciudad de México y el Estado de México, todos los estados de la república tienen presencia de pueblos indígenas u originarios. En 2015, de la población del país, 25.7 millones de personas (21%), se auto-adscribían como personas indígenas. Además, se registraron 12 millones de habitantes en hogares indígenas (10.1%) y 7.4 millones de personas de la población dijeron ser hablantes de alguna lengua indígena (6.5%) (INEGI, 2015 citado en IWGIA, 2020).

Los datos de la encuesta intercensal de 2015 (INEGI, 2020) indican que en México las personas mayores de 15 años que tenían como máximo grado de estudios educación media superior o superior representaban el 40%, de esta proporción, solamente 5.08% son personas pertenecientes a un grupo indígena. En el caso del grupo de los jóvenes indígenas entre 15 y 29 años esta cifra se reduce a 1% (Gómez et al., 2018:19). Según las investigaciones al respecto, el hecho de que haya menos proporción de personas indígenas con un nivel educativo superior se relaciona con factores geográficos, es decir, la localización de las universidades, por otro lado, con la calidad de la educación previa que reciben estos grupos donde hay mayores desventajas y raras veces aprueban los

³¹ Según Navarrete y Alcántara (2015:155), en 2013 había 7,500 estudiantes matriculados en las universidades interculturales de México, lo cual representaba el .90% del total de estudiantes en este nivel educativo. Pero, como bien apuntan, no todos los que asisten a estas universidades son indígenas y, por otro lado, hay jóvenes indígenas que ingresan a instituciones de educación superior estatales o federales. En este sentido, la ausencia de datos sobre este grupo de estudiantes impide conocer qué pasa en México con los estudiantes indígenas.

exámenes de admisión en universidades y otros establecimientos de enseñanza superior (Alcántara, 2013:24).

En relación con el factor geográfico, vemos que la proporción de población indígena con educación media superior o superior se incrementa según la entidad federativa de referencia. Por ejemplo, en Yucatán las personas mayores de 15 años que tienen como máximo grado de estudios educación media superior o superior son 37.93%, de los cuales 29.46% son población indígena. En contraste, en Baja California Sur, las personas mayores de 15 años que tienen como máximo grado educación media superior o superior son 48.06%, de éstos, sólo 1.45% son indígenas (INEGI, 2020).

d. Políticas públicas, educación y género en México

Desde la década de 1950 hasta finales del siglo XX, el proceso de incorporación sistemática de mujeres en la educación superior en México, no estuvo acompañado por ninguna política pública específica que tuviera como fin promover la incorporación de las mujeres en este nivel educativo (Rodríguez, 1999:133; Bustos, 2003:271; Palomar, 2004:11). La mayoría de las políticas educativas estaban encaminadas a generar una apertura y e igualdad de oportunidades general, no obstante, a partir de la década de los noventa, con la generación de políticas públicas con perspectiva de género, se ubican algunos esfuerzos por consolidar la participación de las mujeres en la educación superior.

En el ámbito de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, Martha Pérez (2016:91, 93) describe que, en México, en los últimos 35 años hay un aumento de políticas públicas con perspectiva de género. Las organizaciones de la sociedad civil han propuesto más de 100 políticas públicas con perspectiva de género, algunas de las cuales se han incorporado a la estructura científica y han tomado un carácter nacional generando un avance sustancial en el ámbito profesional de estos rubros.

Durante los primeros años del siglo XXI, se firmó la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, que ha señalado como objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres por medio de cinco grandes ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la

investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional (Palomar, 2004:9). Este hecho generó un eco sustancial en la realización de acciones concretas a favor de la disminución de las brechas de inequidad de género en la educación superior dentro de las políticas gubernamentales federales (Palomar, 2004:9).

En 2002, se celebró un acuerdo de colaboración entre el 'Instituto Nacional de las Mujeres' y la 'Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior' que tenía como fin promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en México (Palomar, 2004:11).³² Además, en las últimas décadas, la política educativa, se ha alienado a los acuerdos internacionales en temas de educación y desigualdad de género y ha considerado prioritario el trabajo para generar igualdad de oportunidades educativas entre hombres y mujeres, lo cual se reflejó en algunas leyes e instrumentos programáticos. Por ejemplo, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, indica que:

'La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia'. Asimismo, señala en el párrafo II inciso c) que se 'contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos'. Sucesivamente, el artículo 4 menciona que el 'varón y la mujer son iguales ante la ley' (Solís, 2016: 103).

Además, se sumaron los programas sectoriales de educación pública en México, generados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde se registró la aspiración de incorporar "perspectiva de género" a las políticas, acciones y programas que de ella derivaran. El programa sectorial de educación (2013-2018) planteó como estrategias transversales de observancia para todas las dependencias y organismos: Democratizar la

³² "El Instituto Nacional de las Mujeres es la entidad del gobierno federal que coordina el cumplimiento de la política nacional en materia de igualdad sustantiva y coadyuva con la erradicación de la violencia contra las mujeres" (Inmujeres, 2018). Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (ANUIES, 2021).

Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género (SEP, 2013:19). En este mismo marco, el gobierno mexicano, planteó la urgencia de “reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual” (SEP, 2013:29).

Explícitamente, todos los objetivos debían establecer estrategias relacionadas con el eje transversal de *Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres*. En el caso del Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, postuló como estrategias transversales, se establecieron las siguientes líneas de acción (SEP, 2013:47):

- Promover la certificación de competencias para fortalecer la empleabilidad de las mujeres.
- Generar programas que incentiven la asistencia a la escuela de mujeres adolescentes y jóvenes dedicados al trabajo doméstico no remunerado.
- Proveer y otorgar becas para elevar la retención femenina en educación media superior y superior.
- **Impulsar acciones afirmativas en becas de licenciatura y posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y técnicas.**
- Desarrollar acciones afirmativas para incrementar la inclusión de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores.
- Fortalecer los mecanismos de seguimiento para impulsar a través de la educación la participación de las mujeres en la fuerza laboral (SEP, 2013:53).

El gobierno actual (2019-2024) realizó un programa sectorial de educación que tiene base instrumentos internacionales que fueron adscritos por el Estado mexicano. Dichos instrumentos son: la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (Diario Oficial de la Federación, 2020:198).

Este gobierno, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), se auto describe como progresista y en contra del neoliberalismo. En este sentido, según indica el plan sectorial de educación, plantea que objetivo de la política educativa es “proporcionar una

educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral lo cual requiere la implementación de medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes” (DOF, 2020:203). En cuanto al nivel superior, su propuesta es desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales –regionales y locales–, orientadas a romper las barreras de acceso, principalmente en las zonas de atención prioritaria, con el fin de incluir a toda población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida (DOF, 2019:204).

A lo largo del Plan sectorial se observa un eje transversal vinculado a los derechos humanos y con la incorporación de la perspectiva de género en las acciones que se lleven a cabo en todos los niveles educativos. Para el gobierno actual, la perspectiva de género se define como:

La metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género” (DOF, 2019:318).

II. Una mirada a la evolución de la matrícula por género en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México es una de las instituciones de educación superior más grandes y relevantes de América Latina (Buquet, Mingo y Moreno, 2018:98). El comienzo de su historia moderna se haya a finales de 1910 con la fundación de la Universidad Nacional de México, “según su Ley Orgánica, sus funciones estaban orientadas a la docencia en sus niveles superiores y la extensión de la cultura” (Marsiske, 2006:18).³³ En aquella época la universidad era:

Una institución eminentemente elitista en un país en donde más del ochenta por ciento de la población era analfabeta. Los estudiantes y profesores universitarios, por su extracción social de clase media y alta y su preparación dentro de un clima de paz social y de desarrollo económico que había ofrecido el régimen de Porfirio Díaz durante décadas, creían en un desarrollo continuo, aunque moderado, que mantenía sus privilegios de clase (Marsiske, 2006:18).

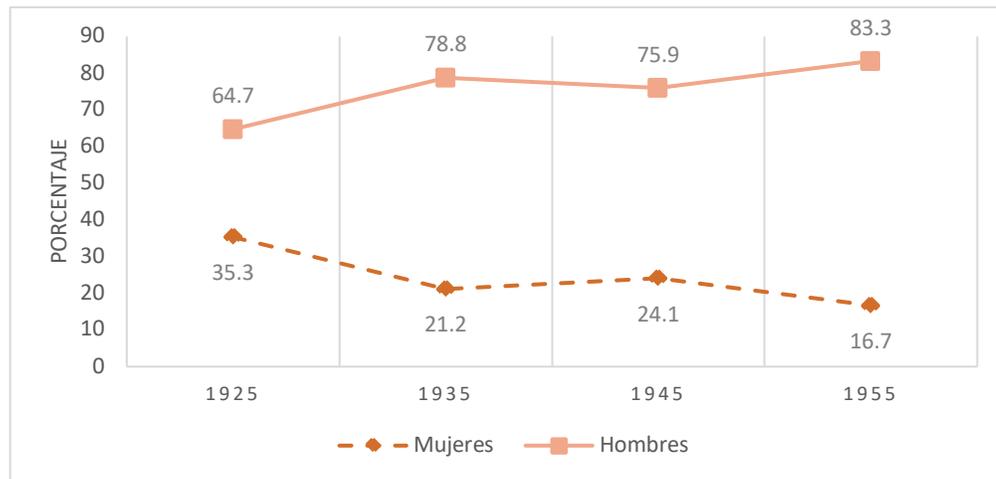
³³ Buquet, Mingo y Moreno (2018:98) indican que algunos historiadores consideran que la Universidad de México es la continuación de la Real y Pontificia Universidad de México que se fundó en el siglo XVI.

Durante la etapa histórica posterior a la Revolución mexicana (1920), con José Vasconcelos a la cabeza de la Universidad Nacional, se promovió una reorganización de la institución, para que ésta tuviese bases de un sistema educativo moderno que promoviera la apertura de establecimientos de enseñanza secundaria y superior a un mayor número de estudiantes. En este contexto, se acordó que los establecimientos dependientes de la Universidad Nacional de México fueran: la Escuela de Altos Estudios, la Facultad de Jurisprudencia, la Facultad de Medicina, la Escuela de Odontología, la Escuela de Medicina Homeopática, la Escuela de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Químicas y la Escuela Nacional Preparatoria (Marsiske, 2006: 20).

Entre 1920 y 1940 la universidad nacional y el Estado mexicano tuvieron algunos conflictos vinculados a la consolidación de la autonomía universitaria. Fue hasta 1945 que estas relaciones se regularizaron y, con base en la promulgación de la Ley Orgánica de 1933, se dotó a la institución de autonomía, se le descentralizó del Estado, se le otorgó plena capacidad jurídica, se le dio un carácter nacional y se le garantizó una partida anual del presupuesto de egresos de la Federación. Todas estas condiciones continúan vigentes hasta nuestros días (Marsiske, 2006:20).

En la época posrevolucionaria, la educación superior en México estaba reservada a una selecta minoría preponderantemente masculina. En 1925, la matrícula total de las Facultades y Escuelas Profesionales de la Universidad Nacional constaba de 8,321 alumnos, 64.7% de los cuales eran hombres (UNAM, 1985). A partir de ese año, la matrícula fue creciendo y, para 1955, el total de estudiantes ascendía a 25,000 estudiantes. En cuanto a las estudiantes, su matrícula fue creciendo de manera incipiente durante la primera mitad del siglo XX y, en algunos casos, decreció. Las Facultades y Escuelas profesionales que en 1925 registraban 35% de estudiantes mujeres, registraron, en 1955, solamente 16.7% (Gráfica II.4).

Gráfica II.4
Población por sexo de alumnos inscritos en Facultades y Escuelas Profesionales de la UNAM (1925-1955)



Fuente: Elaboración propia con base en Agendas Estadísticas de la UNAM (1959-2015).

Entre 1925 y 1955, la Escuela Nacional de Medicina concentró la mayor cantidad de estudiantes de la universidad, proporción que alcanzaba más del 20% (UNAM, 1985). Como mencionamos con antelación, la medicina era una de las profesiones que contaba con un gran reconocimiento social y, por lo tanto, uno de los espacios más ‘naturales’ para las mujeres, lo cual se refleja en el hecho de que en 1925 35% de los estudiantes de medicina eran mujeres. Sin embargo, a partir de 1930 su participación cayó a 7.4% y prácticamente se mantuvo por debajo de 10% hasta 1955.

En la Escuela Nacional de Odontología, la participación de las mujeres tuvo algunas variaciones; mientras que en 1925 había 18% mujeres, para 1945 había 42% y, entre 1950 y 1955, disminuyó a menos de 30%. Mientras que, la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia se mantiene como una carrera feminizada, desde el siglo XIX (Alvarado, 2000). En particular, en la UNAM, desde la década de los treinta la matrícula está compuesta casi exclusivamente por mujeres.

Por su parte, la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la Escuela Nacional de Comercio y Administración y la Escuela Nacional de Economía incrementaron su número de alumnos entre 1925 y 1955. Pero, en cuanto a la distribución por sexo no se observó el mismo crecimiento ya que, las estudiantes de jurisprudencia se mantuvieron por debajo del 5% y, las de economía apenas alcanzaron un 20%.

De igual modo, entre 1925 y 1955, en la Escuela Nacional de Ciencias Químicas, la Escuela Nacional de Ingeniería y la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia los hombres tuvieron una mayor presencia. En la Escuela de Ingeniería, por ejemplo, en 1925 sólo había 1 mujer inscrita y en 1955 ya había 28 pero, los hombres eran más de 4,000. Lo mismo ocurrió en la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia donde prevaleció la presencia masculina hasta la mitad del siglo XX.

a. Mujeres universitarias: llegaron para quedarse

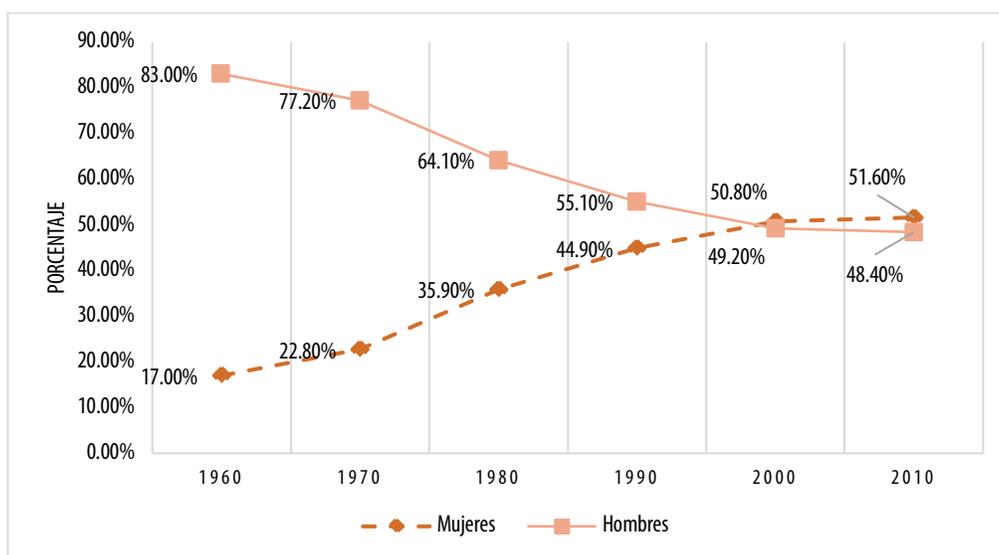
Entre 1970 y 1980, se dio en México un proceso de expansión de la educación superior, el cual, irremediablemente impactó en el crecimiento del número de estudiantes universitarios. Además, en el marco de la gestión del rector Pablo González Casanova, el proyecto institucional se orientó a incorporar segmentos más grandes de distintos orígenes sociales de la población joven tanto a la educación superior como a las escuelas de formación media superior (Marsiske, 2006:25). Para este fin, una de las acciones llevadas a cabo fue la apertura del Colegio de Ciencias y Humanidades, otra la creación de nuevas carreras universitarias, otra la fundación de institutos de investigación y escuelas profesionales periféricas (Rodríguez, 1996:228; Marsiske, 2006:24-25).

De modo que, entre 1970 y 1975, el incremento proporcional de la matrícula de la UNAM fue de 109%, entre 1975 y 1980 fue de 32%. En 1980 la UNAM tenía 294,542 alumnos, pero, a partir del siguiente año, la matrícula universitaria comenzó a estancarse y, en algunos periodos temporales disminuyó. Por ejemplo, entre 1980 y 1985 la población se redujo en un 13% y para el siguiente lustro en un 9%. A finales del siglo XX, el número de estudiantes universitarios se mantuvo constante y para el año 2010 llegó a 314,557 (Guzmán y Serrano, 2010: 37).

El mayor número de estudiantes que tiene la UNAM se concentra en el grado de licenciatura donde las Facultades y Escuelas Profesionales pasaron de tener 15,000 estudiantes inscritos en 1960 a 98,000 en 1980. En el año 2000, los estudiantes de las facultades y escuelas profesionales ascendían a más de 128,000 y, en 2015, llegó a registrar más de 200,000.

En contraste con la primera parte del siglo XX, a lo largo de la segunda mitad del siglo y hasta la fecha, las estudiantes han aumentado su hasta llegar a equilibrar las proporciones por sexo en la matrícula universitaria. En los últimos cincuenta años el registro de alumnas de la UNAM se ha multiplicado por 10, mientras que el total de alumnos lo ha hecho por 4.³⁴

Gráfica II.5
Población por sexo de alumnos inscritos en Facultades y Escuelas Profesionales de la UNAM (1960-2010)



Fuente: Elaboración propia con base en Agendas Estadísticas de la UNAM (1959-2015).

El desarrollo de la incorporación de las mujeres en cada campo de estudio tiene características particulares. En el caso de las humanidades y artes, se redujo la matrícula a causa del impulso que se dio a la industria desde la década de los años cuarenta. Sin embargo, la presencia de mujeres en las facultades y escuelas de estas áreas se mantuvo constante. En la Facultad de Artes y Diseño, en 1960, había 620 alumnos de los cuales 11% eran mujeres, para 1990, había 2,655 alumnos y 50% eran mujeres, proporción que hoy es de 68% (UNAM, 2020).

La matrícula de la Facultad de Filosofía y Letras pasó de 1,577 alumnos en 1960 a 5,496 en 1990 y, en 2015, alcanzó 8,069. En esta facultad la proporción de mujeres se ha mantenido por encima de 60% desde 1960 y, algo tendrá que ver, el tipo de carreras que

³⁴ Cálculo hecho a partir del número de estudiantes de 1960 y el número de estudiantes en 2015.

en esta facultad se imparten. Por otro lado, en 1960, la Facultad de Arquitectura, tenía 3,278 alumnos y, en 2015, eran más de 7,000. En esta facultad, el incremento en la proporción de mujeres se observa después de 1970, pasando de 9.4% a 27% en 1990 y, llegando a 49% en 2015. En contraste con las facultades mencionadas, la Facultad de Música (antes Escuela Nacional de Música) no tuvo un incremento de matrícula general tan significativo, su matrícula se mantiene por debajo de 1,000 estudiantes. Y, considerando que las artes eran otro de los espacios “ideales” para el desarrollo de las mujeres pero que han venido perdiendo valor en el ámbito profesional, es notoria la reducción en la proporción de mujeres que fue de 50% en 1960, a 44% en 1990, a 36% en 2015 (UNAM, 2020).

Como se vio en apartados anteriores, el espacio vinculado a la salud ha sido uno de los más concurridos y valorados por mujeres desde que las pioneras comenzaron a elegir carreras profesionales. La evolución de la matrícula de mujeres en la Facultad de Medicina da cuenta de ello y, mientras en 1960 solo registraba 14% de mujeres, para 2015, eran más de 60%. También, la Facultad de Odontología ha tenido un proceso de feminización de matrícula, pasando de 33% de mujeres en 1960 a más del 70% en 2015 (UNAM, 2020).

Por su parte, la Facultad de Psicología, inaugurada en 1975 ha mantenido una tendencia de más del 70% de población de mujeres año y, en 2015, registró a más de 80% de alumnas. Lo mismo pasa con la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, la cual, es la única escuela de estudios superiores que no se ha convertido en facultad. En ella, la predominancia de mujeres desde hace un siglo es constante y los hombres no rebasan el 20% del total de los alumnos (UNAM, 2020).

Por otro lado, las áreas de Ciencias Sociales y Administración adquirieron un estatus significativo en la educación superior durante la segunda mitad del siglo XX y, del mismo modo que en las otras áreas de formación, incrementaron consistentemente su matrícula. Actualmente, es una de las áreas que tiene las matrículas más paritarias, es decir, existe prácticamente el mismo número de mujeres que de hombres como estudiantes de alguna carrera relacionada a las ciencias sociales. En cuanto a las Facultades de Derecho y de Contaduría y Administración, el equilibrio en la matrícula por

sexos se ha mantenido constante desde 1960. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales la cantidad de mujeres se ha incrementado y pasó de representar 27% en 1960 a 57% en 1990, para 2015 la proporción de mujeres rebasaba el 65%. la Facultad de Economía es la única donde la participación de mujeres no ha tenido el mismo impacto que en otras de la misma área de formación y, desde 1960, las estudiantes son menos del 40% (UNAM, 2020).

Otra de las áreas de conocimiento que desde 1960 tampoco ha tenido un crecimiento sustancial del número de estudiantes en general es la de Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas. La Facultad de Ciencias, tenía 1,963 estudiantes en 1960, (30% mujeres); veinte años más tarde, el total de alumnos ascendió a 5,000 estudiantes, de los cuales 39% eran mujeres y, para 2015 las alumnas representaban el 43%. En la Facultad de Química, la proporción de mujeres pasó de 30% en 1960 a 48% en 1990, luego a 50% en 2015. El área de química tiene un auge de mujeres y esto podría tener relación con la práctica farmacéutica, la cual, como vimos en apartados anteriores, fue también un espacio donde las pioneras de la educación superior incursionaron a finales del siglo XIX.

En el marco del desarrollo de las ingenierías en comunicación y las nuevas tecnologías se ha notado una evolución en la incorporación de mujeres, han pasado de 486 en 1970 a 1,695 en 1990 y, aunque este incremento no es menor no han podido rebasar el 25% de representación, en 2015 sólo llegaron a 21%. No obstante, podría afirmarse que la Facultad de Ingeniería continúa siendo un espacio eminentemente masculino. Contrastantemente, la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia presenta una transformación completa en la distribución por sexo de la matrícula. En 1960 de un total de 1,000 estudiantes sólo 4.8% eran mujeres; en 1990, de 2,000 estudiantes inscritos en esta facultad había 40% mujeres y; para 2015, la proporción de mujeres alcanzan 66%.

Lo anterior se encuentra muy a tono con lo que, en 2006, registraron Buquet, Cooper, Rodríguez y Botello (2006) en su estudio sobre la presencia de hombres y mujeres en la UNAM. Su investigación tuvo como fin ofrecer “un panorama estadístico minucioso de las diferencias entre mujeres y hombres de las cuatro poblaciones de nuestra universidad: personal académico, estudiantes, funcionarios y personal administrativo”

(Buquet et al., 2006:7). Específicamente en cuanto a la población estudiantil, que es el tema central de esta investigación, ellos tomaron como referencia la base de datos de alumnos activos en el semestre 2006-1 proporcionada por la Dirección General de Administración Escolar (DGAE). Dicha base contenía información sobre alumnos de las generaciones del periodo 2000 al 2006 pero, como bien aclaran en el texto, también incluía alumnos activos que se habían inscrito incluso desde el año 1979 (Buquet et. al, 2006:101). Particularmente, se interesaron por analizar la distribución y concentración entre mujeres y hombres, las formas de ingreso y las diferencias a partir de los indicadores de rendimiento escolar (Buquet et. al, 2006:101).

En ese estudio, la matrícula de licenciatura era de 167,584 estudiantes, de los cuales 51.3% eran mujeres y 48.7% hombres. En cuanto al ingreso a la licenciatura por pase reglamentado, los autores registraron una mayor cantidad de alumnas que de alumnos.³⁵ Mientras que, la vía de ingreso que supone el examen de conocimientos y que se conoce como *concurso de selección* presentaba datos inversos, es decir, los estudiantes ingresaron en mayor cantidad por esta vía en relación con las estudiantes (Buquet, et al., 2006:105).

Buquet et al. (2006:127), observaron que los hombres perdieron presencia en la matrícula de licenciatura en la UNAM de manera paulatina y constante, durante la década de 1990, mientras que las mujeres afianzaron su incremento alcanzando una proporción similar a la de los estudiantes. “La participación de uno y otro sexo converge en los mismos niveles en la segunda mitad de los noventa, y a partir de entonces, la presencia femenina supera a la masculina. Como tendencia general, si no aumenta la matrícula global, se presenta un fenómeno de sustitución en el que la mayor participación femenina se presenta en detrimento de la masculina” (Buquet et al., 2006:127).

En este estudio, Buquet et al. (2006) decidieron usar como recurso analítico el Índice de Feminidad (IF) que es la concentración del conjunto de mujeres o del conjunto de hombres entre los distintos grupos valorados (Buquet et al., 2006:22). Dicho índice les

³⁵ El pase reglamentado es para aquellos estudiantes que forman parte del bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatorio y Colegio de Ciencias y Humanidades) y que, para ingresar a la universidad, no realizan un examen de conocimientos, solamente un trámite administrativo. (Véase Anexo)

permitió analizar el incremento de la participación de las mujeres en la universidad. Lo cual significa que, la condición de ser mujer, se vuelve un factor fundamental para medir lo que implica ser mujer en un contexto institucional como el de la UNAM.

La creciente participación de las mujeres en la educación superior se evidencia con el incremento constante del Índice de Feminización (IF) entre 1980 y 2005, periodo durante el cual prácticamente se duplicó. En 1980, el IF reflejaba la presencia de 54 mujeres por cada 100 hombres. Durante quince años, los valores, aunque en aumento, se mantuvieron por debajo del 100. A partir de 1995 el IF superó el umbral de 100, lo que significa un proceso constante de feminización (Buquet et al., 2006:132).

Para establecer los parámetros de feminización de la matrícula tanto en los planteles como en las carreras, decidieron tomar como referencia los cambios en la concentración de la matrícula por plantel y sexo, entre 1995 y 2005 (Buquet et al. 2006:134). Así, los datos obtenidos en este análisis indicaron que en 2006 la Escuela Nacional de Música (hoy Facultad) y las facultades de Ciencias y de Economía concentraron más hombres y, por lo tanto, se volvieron más masculinas.³⁶ Por otro lado, las facultades de Arquitectura y de Ingeniería, además de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, redujeron la presencia de hombres y fueron menos masculinas. Las escuelas Nacional de Artes Plásticas, de Enfermería, de Trabajo Social, las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Derecho, de Medicina, de Medicina Veterinaria y Zootecnia, de Odontología y la de Química, así como las FES Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza incrementaron la participación de mujeres y se hicieron más femeninas; por último, las facultades de Contaduría y Administración, de Filosofía y Letras y la de Psicología redujeron la participación de mujeres, haciéndose menos femeninas (Buquet et. al, 2006:134).

Para analizar los cambios en el nivel de las carreras consideraron aquellas que concentran la mayor cantidad de estudiantes. “Cuatro de las diez carreras se volvieron más femeninas (Contaduría, Médico Cirujano, Psicología y Medicina Veterinaria y Zootecnia); dos aumentaron la participación de las mujeres, pero continuaron en la condición de carreras masculinas (Arquitectura y Economía); mientras que cuatro se

³⁶ Para esta investigación definieron que un plantel o carrera era “femenina” cuando la participación horizontal de las mujeres era mayor a 60%; “mixta” cuando esta participación se encuentra en el rango de 40 a 60%, y “masculina” cuando la participación horizontal de los hombres es mayor a 60%.

volvieron menos femeninas (Derecho, Administración, Cirujano Dentista y QFB" (Buquet, et al. 2006:134). Esta investigación se centró en las carreras con mayor cantidad de estudiantes y solo tomó esas como referencia analítica en la presentación de resultados.

b. El desempeño académico y el género en la UNAM

En concordancia con los elementos que acompañan la participación de mujeres en la educación superior, el desempeño académico ha jugado un papel significativo en la UNAM. En los últimos cincuenta años, la graduación de las estudiantes universitarias presenta la misma tendencia mundial, es decir, las mujeres superan a los hombres en eficiencia terminal. Hecho registrado en el nivel medio superior (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) y en el superior, en las licenciaturas de dicha institución. En datos recuperados de los archivos de la Dirección General de Planeación de la UNAM (UNAM,2020) se observa que, desde la década de los noventa, las mujeres tienen proporciones más altas de egreso en el nivel medio superior (bachillerato universitario) (52%) y en nivel licenciatura (52%).

Este hecho ha suscitado interés en el campo de los estudios sobre educación, fundamentalmente en relación con el impacto que tiene el desempeño académico con el tránsito a la universidad. En un estudio publicado en la década de los noventa, Bartolucci (1994:18-24) planteó que para explicar las elecciones de los estudiantes en el ingreso a las licenciaturas de la UNAM era necesario poner en relación el sexo y el desempeño académico de los estudiantes. En su estudio, analizó el tránsito entre el bachillerato a la universidad de la generación de 1976 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como marco de referencia utilizó el crecimiento de la matrícula escolar universitaria registrado en el país entre 1970 y 1982 ya que, según el autor, dicha generación representaba un caso típico de la población que resultó favorecida por la ampliación de las oportunidades educativas en México.

Bartolucci (1994), argumenta que los alumnos de la generación de 1976 fueron partícipes de un par de hechos característicos de la educación pública mexicana. En primer lugar, su extracción social se relacionaba con la expansión de los servicios

educativos que tuvo lugar en México desde 1970, lo cual permitió acceder a un gran número de hombres y mujeres a las aulas de la universidad. En segundo lugar, era la supervivencia escolar, puesto que, en el nivel superior se ratifica la 'excelencia' de una minoría y se deja paso libre a un gran número de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en la educación básica (Bartolucci, 1994:18).

Ante estos hechos, Bartolucci (1994:122) propuso considerar la variable de sexo de los estudiantes por encima de su origen social. En ese momento, las mujeres representaban sólo el 37% del total de alumnos de la universidad, pero, en general, se verifica a lo largo del estudio un rasgo de mejor desempeño escolar en el grupo de los hombres con respecto a las mujeres. Mientras que los promedios de los varones en la secundaria se distribuían en una curva normal, el de sus compañeras tendían a concentrarse en la parte superior de la escala de promedios. Sin embargo, un dato fundamental era que cuando las trayectorias escolares de las mujeres, previas a la licenciatura, mostraban deficiencias o eran irregulares, el fracaso escolar era más plausible. Sus conclusiones, algo destacadas para esa época versaban sobre la idea de que las mujeres presentan una mayor sensibilidad a las retribuciones intrínsecas del sistema educativo mexicano.

En el marco de la tendencia de feminización de la matrícula de educación superior en México, el análisis de la dimensión de género, no solo el sexo, en relación con otras circunstancias sociales fortalece o debilita el compromiso escolar y las posibilidades de acceso a la universidad (Bartolucci, 1994:69,149). Lo anterior se relaciona con elementos de corte estructural que tienen que ver con la posición que se otorga al hombre y a la mujer en la sociedad. Es decir, cuando el historial académico previo al ingreso de licenciatura era sobresaliente la condición de género (vista desde la construcción binaria) de los estudiantes desempeñaba un papel determinante en la elección de carrera y daba continuidad a la trayectoria académica, porque ser buenas alumnas era un aval para rehuir el rol asignado tradicionalmente a las mujeres. Particularmente en la elección de carreras, se sentían en condiciones de estudiar aún las carreras "reservadas para ellos". Pero cuando la trayectoria escolar era más accidentada y presentaba bajas calificaciones, la presencia

del género y del origen social comenzaba a hacerse sentir, puesto que contando con antecedentes escolares bajos el número de opciones visualizadas aumentó o disminuyó según se tratara de una mujer o un hombre o de un miembro de la clase media alta o baja (Bartolucci, 1994:149).

Casi una década después, Mingo (2006), se centró en conocer las diferencias en rendimiento académico de mujeres y hombres que estudiaban en la UNAM y la relación que los desempeños académicos tenían con el origen social de los estudiantes. El propósito principal giraba en torno a la diferencia por sexo y a cómo se sostenían los ordenamientos de género en el desarrollo académico de las y los estudiantes en la UNAM. Utilizó como material empírico los datos de la generación 1997-1 y sus indicadores de desempeño fueron los promedios de calificación obtenidos en el bachillerato y en el curso de la carrera. Los datos analizados por Mingo (2006) mostraron una tendencia de mejor rendimiento de las mujeres en la universidad y, tal como apuntaba Bartolucci (1994), el desempeño no estaba en relación directa con la extracción social de los estudiantes. Las mujeres presentaban mejores promedios que sus compañeros tanto en bachillerato como en licenciatura en el mismo estrato social (Mingo, 2006: 236).

Vale la pena resaltar que la investigación de Buquet et al. (2006) sobre la presencia de mujeres y hombres en la universidad también considera el dato de promedios durante el bachillerato en los estudiantes activos del semestre 2006-1, al cual nos referimos en el apartado anterior. En el promedio general, en escala de 5 al 10, las mujeres tienen mejores calificaciones que los hombres, además, existe una relación inversa donde los mayores porcentajes de varones se concentran las calificaciones más bajas, mientras que, mayores porcentajes de mujeres se concentran en los promedios más altos (Buquet, et al. 2006:122).

CAPÍTULO III

RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los retos al analizar la distribución de la matrícula por sexo en el ingreso a la educación superior radica en establecer un marco analítico que permita explicar la relación entre los patrones de distribución de mujeres y hombres y el régimen de género que existen en la sociedad. De modo que, este capítulo tiene como fin presentar el marco conceptual que se usará para explicar la reproducción de las desigualdades de género en la educación superior, para lo que se define el concepto de género, se ubica el impacto que tiene el régimen de género en las organizaciones y se pone énfasis en el carácter histórico que tiene este régimen. Finalmente, se plantea la relación entre la desigualdad de género y otras desigualdades que se generan en la sociedad, lo cual da pie a establecer la interseccionalidad como marco de referencia analítico.

I. Más allá de la feminización de la matrícula

Desde la aparición de las primeras universidades, entre los siglos XII y XIII, las mujeres tuvieron limitado el acceso a estas instituciones educativas (Duran, 1981; Palermo, 2006; Hierro, 2007; Palomar, 2017; Buquet et al., 2018). No obstante, en menos de un siglo, la frágil representación se transformó en una plena presencia de las mujeres en las instituciones de educación superior, con un claro rasgo de feminización de la matrícula.

La noción de 'feminización' remite a la descripción de un campo en el que las mujeres son mayoría, por ejemplo, la "feminización de la pobreza" describe un espacio donde hay más mujeres pobres que hombres. Es decir, la feminización suele referirse a un proceso de cambio, en el cual se considera que las mujeres aumentan su número en relación con los hombres (Leathwood y Read, 2009:10). Con base en lo anterior, la feminización de la matrícula en la educación superior describe un hecho en el cual hay

más mujeres que hombres como estudiantes de este nivel educativo (Jacobs, 1996:167-168; Leathwood y Read, 2009:15; Buquet y Moreno, 2012:87; Buquet, 2013:57, 65-67).

Pareciera que, la feminización de la matrícula es, en todo sentido, un hecho positivo para las mujeres. No obstante, estudios realizados a finales del siglo XX, sobre este fenómeno (Sierra, et al. 2003) advertían que, si bien la existencia de un crecimiento a favor de las mujeres en la educación superior contribuía en el camino hacia el empoderamiento de la mujer y la igualdad de oportunidades con respecto al hombre, resultaba imperante relacionar los datos de matriculación con otros ámbitos de la vida escolar, social y económica de las sociedades (Sierra y Rodríguez, 2003).

La evolución histórica de la matrícula femenina revela un acceso equitativo entre mujeres y hombres, pero esta evolución no se ha acompañado de una "inserción igualitaria en los distintos campos del conocimiento, manteniéndose en el interior de ambos sistemas universitarios enclaves femeninos y masculinos" que impactarían en el desarrollo profesional y laboral de las mujeres (Zabala,2003:105). Es decir, aunque la feminización de la matrícula es un hecho indiscutible, las áreas de conocimiento no reflejan el mismo panorama. La mayoría de los estudios de la región latinoamericana demuestran que las mujeres se concentran en las áreas de salud, educación y ciencias sociales, en carreras reconocidas tradicionalmente como "femeninas" (Sierra y Rodríguez, 2003:12).

En Bolivia, por ejemplo, entre 1970 y el año 2000, la proporción de mujeres se había incrementado en algunas carreras como Matemáticas, Historia, Derecho, Sociología, Contaduría Pública y Administración de Empresas, acercándose a la misma proporción de hombres. No obstante, las ingenierías, en casi en todas sus gamas, presentaba una clara predominancia masculina. En el año 2000, en las carreras de Eléctrica, en Mecánica y en Electrónica las mujeres fluctuaban entre un 3% y un 8% (Zabala, 2003:106).

En Chile, el panorama no era muy diferente, para finales del siglo XX, ya existía una marcada proporción de mujeres en las universidades, no obstante, había una mayor preferencia masculina por las carreras tecnológicas y por las distintas carreras vinculadas con la ingeniería, las ciencias naturales y exactas (Rojas, 2003:156). Para los investigadores chilenos, este hecho suscitaba una marginación de las mujeres en los procesos de

innovación tecnológica y de producción de conocimientos especializados puesto que, estas áreas de conocimientos, respondían a la par con las demandas, requerimientos y exigencias de la sociedad (Rojas, 2003: 156). De lo anterior se desprendía un supuesto que no fue comprobado en el estudio citado pero que sienta las bases para pensar más allá de la generalidad de la matrícula: al interior de las áreas de conocimiento, hay sub-áreas segregadas por sexo lo que, a su vez, tiene una relación con las carreras que integran las áreas (Rojas, 2003:157). Es decir, no es solamente el área de formación si no las carreras las que pueden tener mayor o menor identificación con uno u otro sexo.

En este tenor, en Costa Rica, se ubicó una persistente desigualdad vinculada al hecho de que gran parte de las mujeres elegían carreras tipificadas tradicionalmente como “femeninas”, las cuales estaban socialmente menos reconocidas y, por ende, tenían menor remuneración (Varela, 2003:206). En México, para el año 2001 algunas carreras que tradicionalmente ocupaban un porcentaje mayor de hombres habían invertido su proporción. Por ejemplo, las Ciencias de la Salud, así como de las Ciencias Sociales y Administrativas que en 1983 tenían 47% y 43% de mujeres respectivamente, para 2001 tenían porcentajes de 61% y 57% (Bustos, 2003:271). Frente a esto, Bustos (2003) hizo una observación fundamental: seguían existiendo carreras históricamente ocupadas por hombres (ingeniería) o por mujeres (Enfermería o el Área de Educación y Humanidades), lo que ella definía como carreras masculinas y femeninas (Bustos, 2003:217) pero, era más común que las mujeres pensaran ingresar a las áreas de los hombres que lo contrario.

Por otro lado, las investigaciones de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género, fortalecen el argumento de que la feminización de la matrícula no basta para hablar de igualdad de género. Según Quintana (2016:29):

Las ofertas de estudios superiores están marcadas por perfiles con rasgos sexistas que a su vez influyen en las decisiones que efectúan las y los jóvenes: las llamadas carreras “femeninas” y “masculinas”. La denominada feminización de la matrícula de la educación superior destaca en el nivel de normal licenciatura, donde las mujeres superan en 3.4 puntos porcentuales a los hombres. Un fenómeno interesante es que algunas áreas del conocimiento que a principios de la década de los ochenta ocupaban un porcentaje mayor de hombres, actualmente tienen una matrícula mayor de mujeres. Tales son los casos de ciencias de la salud, así como ciencias sociales y administrativas, y en carreras específicas como veterinaria e ingeniería textil, por citar algunas. Sin embargo, siguen existiendo considerables disparidades en ciertas áreas del conocimiento como las ingenierías y en algunas ciencias exactas.

En consonancia con lo anterior, la investigación realizada por Zubieta y Marrero (2005) pone en contexto la participación de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento y en diferentes niveles de la educación superior. Las autoras, utilizaron como base la matrícula de mujeres en relación con la de los hombres, además ubicaron la presencia de cada sexo en el postgrado en las áreas directivas de las instituciones de educación superior. Asimismo, identifican un crecimiento de mujeres en la matrícula de educación superior a escala nacional, principalmente a lo largo de la década de 1990. Según sus datos, la matrícula de mujeres en educación superior creció 38% entre 1990 y 1997 (Zubieta y Marrero, 2005:17) y mostraron como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tuvo una tendencia de crecimiento de matrícula de mujeres similar a la nacional:

Mientras que en 1970 menos de ocho mujeres por cada diez varones se encontraban inscritos en este nivel educativo, para el ciclo 1994-1995, por cada 100 hombres matriculados, se registraron 82 mujeres. La tasa anual de crecimiento de la matrícula de educación superior en este periodo fue 6.5% para las mujeres, mientras que para los hombres ascendió a apenas 3%, lo que significa que el nuevo ingreso a los niveles de educación superior tiene un fuerte componente femenino (Zubieta y Marrero, 2005:17).

Pero, tal como se aprecia en el análisis de la feminización de la matrícula realizado por Sierra (2003), Zubieta y Marrero (2005) notaron que la mayor presencia de mujeres en la educación superior no implicaba una mayor presencia de mujeres en las áreas de ciencias e ingenierías, lo cual se intensifica en los estudios de posgrado y continúa a lo largo de su desarrollo profesional y laboral (Zubieta y Marrero, 2005:18-23). En este sentido, las autoras evidencian que el acceso de las mujeres a las instituciones de educación superior no es garantía de su graduación ni de su inserción en el mercado laboral. Por ejemplo, en el área de ingeniería, el número de mujeres es superior a 20,000 pero, la mayoría no ejerce su profesión (Zubieta y Marrero, 2005:16-18).

En cuanto al referente geográfico, en un reciente trabajo titulado *Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género*, Aragón, Arras y Guzmán (2020) donde, además de realizar una recuperación histórica de la educación por género desde el enfoque teórico-deductivo, desarrollan “un análisis cuantitativo de la matrícula de la educación superior a partir de cortes longitudinales y transeccionales, con datos a nivel nacional y por entidades

federativas” (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:35). Las autoras indican que la metodología usada para el estudio de la matrícula, refiere a una recopilación estadística de estadísticas de manera longitudinal y transeccional, tanto nacionales como por entidades federativas y el uso de un enfoque cuantitativo, lo que les permitió analizar “la evolución de la educación superior por género por un periodo de 30 a 40 años en el contexto nacional, logrando agrupar las entidades federativas en tres categorías: Estados donde la matrícula de estudiantes universitarios masculina es mayor a la femenina, Estados donde la matrícula femenina es mayor a la masculina y finalmente Estados donde existe una tendencia a la equidad” (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:35). El cruce entre la perspectiva histórica basada en un enfoque teórico deductivo y el análisis de la matrícula les permitió “inferir cualitativamente la influencia que la cultura de género ha tenido en la elección de carrera profesional por mujeres y hombres a través del tiempo” (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:35).

La recuperación de la matrícula de la educación superior por sexo, desde 1970 hasta 2015, les permitió apreciar cómo la brecha de género se fue cerrando y, de manera consecuente con las investigaciones al respecto (Bustos, 2008; Buquet et al. 2006; De Garay y Del Valle, 2011: 3-30; Sánchez, 2016), el incremento de mujeres en el nivel superior ha generado un panorama de paridad en la matrícula. En relación con la matrícula de las entidades federativas, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Guanajuato, Tlaxcala, Morelos, Nayarit, Estado de México, Zacatecas, Michoacán y Aguascalientes son las que, en promedio, concentran la mayor cantidad de mujeres. Ciudad de México, Nuevo León, Coahuila, Chiapas, Veracruz, Jalisco, Sonora, Tamaulipas, Yucatán, Tabasco y Quintana Roo tienen, en promedio, una mayor presencia de hombres. Finalmente, Chihuahua, Durango, Campeche; Baja California, Baja California Sur, Querétaro, Oaxaca, Sinaloa, San Luis Potosí y Colima presentan una tendencia en la matrícula hacia la igualdad, con una diferencia mínima entre hombres y mujeres (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:44-45).

Para correlacionar el análisis sobre las diferencias por sexo de la matrícula con los niveles de bienestar que presentan cada entidad federativa, las autoras utilizaron información del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) para ver el

avance que se logró de cada estado en materia de salud, educación e ingreso y de desarrollo humano (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:45). Sus resultados indican que:

Los índices de crecimiento en salud, educación, ingreso y, en general, de desarrollo humano son más altos en los estados donde la matrícula de estudiantes de nivel superior es mayor en mujeres que en hombres; sucede lo contrario en los Estados donde la matrícula universitaria de hombres supera al de las mujeres, todos los indicadores de crecimiento son más bajos (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:46).

Esta conclusión no es una coincidencia de las condiciones de la educación superior en México, más bien, es una constante en aquellas sociedades, entidades y países que mantienen una relación estrecha entre los espacios abiertos para las mujeres y el desarrollo de los diferentes componentes del bienestar. Uno alimenta al otro, es decir, la apertura de las mujeres a diversos espacios culturales y sociales incrementa los indicadores de bienestar y viceversa (PNUD, 2016: 110-113 como se citó en Aragón, Arras y Guzmán, 2020:46).

Además de la dimensión geográfica y económica, las autoras indagan la diferencia por sexo en las áreas de conocimiento. En análisis longitudinal desarrollado entre 1984 y 2011, observan que:

Existen áreas de dominio masculino con un alto porcentaje concentrado en ingeniería y tecnología; mientras que a principios de los ochentas no existían áreas consideradas femeninas, los hombres abandonan las ciencias agropecuarias y ciencias sociales y administrativas con un 6.77 % y un 6.83 % respectivamente y se concentran en ingeniería y tecnología (0.17 %) y en mayor medida en educación y humanidades (2.18 %); mientras que las mujeres disminuyen su participación en las ciencias agropecuarias, de la salud, naturales y exactas, y se incrementa notablemente en las ciencias sociales y administrativas con 4.65% y educación y humanidades con 5.85 %. Sin embargo, el mayor crecimiento de la presencia femenina ha sido en el área de ingeniería y tecnología con un 6.52 %, empero sigue siendo un área de mayor dominio masculino (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:47).

Según su análisis del ciclo escolar 2014-2015, las áreas de formación académica que presentaron una mayor presencia de hombres fueron agronomía y veterinaria con 0.42, ciencias naturales, exactas y de computación con 0.16 y, finalmente ingeniería, manufactura y construcción con una brecha significativa de 13.53. Mientras, que las áreas con mayor concentración de mujeres fueron: Servicios con una brecha de 0.16, arte y

humanidades con 0.53. También ubicaron áreas del conocimiento donde la brecha era más significativa: Salud con 3.04, educación con 4.27 y finalmente ciencias sociales, administración y derecho con 8.03 (Aragón, Arras y Guzmán, 2020:49).

En este texto, las autoras establecen un marco de discusión relacionado con la actual presencia de mujeres en la educación superior y con su elección de carrera, donde:

- Hombres y mujeres siguen siendo profundamente tradicionalistas a la hora de elegir carrera profesional.
- Los avances que se han logrado en materia de igualdad de género en la educación superior son más en un sentido cuantitativo y de manera general, pues se ha de recordar que aproximadamente la mitad de las entidades federativas aún presentan una matrícula mayor en hombres y con una brecha significativa
- Se ha marcado a los géneros con los roles que deben desempeñar, lo cual hace que en determinadas áreas del conocimiento se subestime la presencia de unos y de otros
- No existen diferencias significativas de género en la proporción de estudiantes de alto desempeño (Aragón, et al., 2020:49-51)

En sus conclusiones, las autoras sitúan el problema en el marco de la perpetuación del régimen de género, al cual designan como “prejuicios androcéntricos”. Asimismo, ubican que, socialmente, las instituciones de educación superior perpetúan el régimen de género a partir de prácticas discriminatorias, lo cual deriva en la necesidad de trabajar a favor de la incorporación de la perspectiva de género en estas instituciones educativas y universidades con el fin de generar condiciones de equidad real entre mujeres y hombres. No obstante, al final, reducen el problema a una cuestión individual, para ellas, la forma de contravenir el “orden patriarcal” es mediante el empoderamiento de las mujeres. Es decir, si las mujeres quieren estudiar en áreas masculinas deben empoderarse, no obstante, eluden el carácter relacional del hecho que tiene que ver con que el empoderamiento se acompaña de dimensiones económicas, políticas y hasta étnicas. Por lo tanto, el empoderamiento individual, no podrá contrarrestar los ámbitos de discriminación si no se detecta elementos relacionados con la perpetuación de las desigualdades.

En este tenor, hay que sumar otro elemento al análisis de las mujeres en la educación superior y que se relaciona con el desempeño escolar diferenciado entre mujeres y hombres. Desde la década de los noventa, diversas investigaciones, nacionales

e internacionales, han indagado la importancia que tiene en relación con el ingreso a la educación superior (Jacobs, 1996; Baker y Perkins, 2005; Bartolucci, 1994; Mingo 2006; Reay et al., 2009; Martínez, Zurita, Castro, Chacón, Hinojo, y Espejo, 2016; Ragin y Fiss, 2017). Algunas de ellas se han centrado en la diferencia entre el rendimiento de hombres y mujeres a lo largo de su vida escolar y en asignaturas específicas como matemáticas, ciencias, gramática y español.

En este contexto, las matemáticas y las ciencias aparecen como asignaturas con carácter masculino porque “los conocimientos transmitidos han sido desarrollados en espacios en donde las mujeres han sido, históricamente, una minoría” (Mingo, 2006:61). Ahora bien, según algunas investigaciones una educación donde la ciencia y sus aplicaciones en la vida cobre un sentido diferente no presenta diferencias en el rendimiento entre mujeres y hombres (Mingo, 2006:63). Incluso, en algunos casos las mujeres tienen mejor rendimiento que los hombres en las áreas en donde se les considera menos capacitadas.

a. Género y organización social

Existe, entonces, una necesidad analítica que requiere ir más allá de la *feminización de la matrícula* e intentar distinguir las bases estructurales que definen la presencia actual de las mujeres en la educación superior y, particularmente, analizar el impacto que tiene la cultura de género en la elección de carrera.

Es fundamental considerar que la distribución de la matrícula por sexo es una expresión de las diferencias de género, tal como apuntan Aragón, Arras y Guzmán (2020: 37-38), la exposición de conceptualizaciones y antecedentes históricos ayuda a entender que las preferencias actuales de áreas de estudios en la universidad están configuradas bajo interrelaciones de ideas y construcciones subjetivas que van dando como resultados los estereotipos de género que influyen en la elección de una carrera profesional. Es decir, las ideas dominantes que prevalecen a través del tiempo, son determinantes en la práctica actual (Torres-Carrillo, 2004: 76-78 como se citó en Aragón, Arras y Guzmán, 2020:38). Por

lo tanto, hasta cierto punto, hablar de diferencias de sexo tiene implícito hablar de desigualdad de género.

De modo que, la educación como un sistema social creado y recreado en contextos específicos tiende a reproducir cierto tipo de esquemas de jerarquización y ordenamientos sociales donde se asienta un cuestionamiento básico sobre el género: ¿qué lugar ocupan las mujeres en los diversos órdenes sociales en relación con el que ocupan los hombres? (Bourdieu y Passeron, 1996; Buquet, 2013; Tarrés, 2013:11; Billarín, 2015:20; Villa Lever, 2017; Palomar, 2017:109). En este sentido, hablamos de género en correspondencia con las prácticas, funciones y valores de los hombres y de las mujeres que están ancladas en la construcción de representaciones ideales de lo que “debería ser”. Dichas representaciones, no son neutrales o “naturales” y, más bien, se instituyen en el marco del desarrollo histórico y cultural de cada sociedad (Anthias y Yuval-Davis, 1983:66; 1992:13).

Las diferencias sociales y culturales que existen entre las prácticas de los hombres y las mujeres, sus funciones sociales y valores simbólicos son un hecho social porque, tales diferencias son definidas en la interrelación simbólica que desarrollan los sujetos en un espacio y en una temporalidad acotada (Velázquez, 2015; Osborne y Molina, 2008:147,148; Scott, 2019:289). Esta estructura de relaciones, valores y símbolos se extiende a través del tiempo y, evidentemente, del espacio geográfico. De modo que, las posibilidades del actuar que tienen mujeres y hombres se relacionan con lo que cada sociedad asume como pertinente para cada sexo configurando los ámbitos acción de lo femenino/masculino (Connell, 2009: 74).

Lamas (2013:114), ofrece una definición amplia para comprender la relevancia que cobra la categoría de género en el análisis de la posición social de las mujeres en la sociedad actual.

El género es el conjunto de normas y predisposiciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenina, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el ying), establece

estereotipos, las más de las veces rígidos que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 2013:114).

En la definición anterior, encontramos un ancla 'universal' en la división sexual del trabajo que, más allá de las distinciones sociales específicas, permite sostener la diferencia de prácticas femeninas y masculinas. La división sexual del trabajo define las funciones sociales que, en términos ideales, deben realizar mujeres y hombres en la sociedad y está atravesada por las representaciones culturales de género, las construcciones discursivas de género, las actitudes de género y los sistemas de valores de género (Connell, 2009: 85). Desde esta perspectiva, la organización social tiene como base la idea de que la función de las mujeres es parir a los hijos y, por lo tanto, cuidarlos. Así, lo femenino se circunscribe a lo maternal, lo doméstico, el cuidado, la enseñanza, en contraste con lo masculino que se establece en el terreno de lo público y, consistentemente, que tiene que ver con el prestigio y el poder.

En gran parte del mundo, las funciones laborales y profesionales se organizan en relación con aquello que diferencia a los géneros. De modo que, las nociones de feminidad están estrechamente relacionadas con las lógicas emotivas de sumisión, expresión, cuidado, organización doméstica, mientras que las de masculinidad, tienden a ubicarse en la fuerza, introversión, razón, conocimiento, abstracción (Anthias y Yuval Davis, 1983:67; Acker, 2006). La división sexual de trabajo, entonces, se refiere también a las habilidades individuales que deberían desarrollar los sujetos a lo largo de su vida. Esta base de distinción de funciones y habilidades se reproduce al interior de las diversas instituciones sociales, desde la familia hasta los espacios públicos más amplios, como son la educación, la vida política y el ámbito profesional.

II. EL RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

De ninguna manera se puede abstraer la distribución de la matrícula por sexo de la significación social sobre las prácticas femeninas y las masculinas, es decir, de la división sexual del trabajo. Como se vio en varias investigaciones (Bartolucci, 1994; Jacobs, 1999;

Buquet et al. 2006; Mingo, 2006; Zubieta y 2005; Aragón, Arras y Guzman, 2020) el análisis de la distribución de la matrícula por sexo permite ubicar, analizar y explicar las construcciones simbólicas que derivan en patrones de comportamiento que forman parte de la subjetivación del individuo y también de la sociedad (Acker,1994:250). Puesto que, la organización social basada en el género tiene como característica la jerarquización u ordenamiento de la sociedad en función de las representaciones de género. Dicha jerarquización, en cualquier período histórico y en cualquier parte del mundo, supone una superioridad de lo masculino sobre todo lo femenino (Buquet, 2013:11; Acker, 1994:250; Buquet, 2013:11; Scott, 2019:290).

Las relaciones de género se desarrollan en un marco de interacción donde lo femenino –equiparado hasta cierto punto con el grupo social de las mujeres– se ha mantenido en los lugares de menos valor simbólico y de menos reconocimiento en la escala social. Por lo tanto, el género refiere a las relaciones uno a uno, a los procesos colectivos, organizacionales e históricos que sustentan las diferencias entre mujeres y hombres y casi siempre otorgan a los hombres más poder que a las mujeres (Duran, 1981:22-25; Connell, 1987; Belausteguigoitia, 2011:119; Yuval-Davis, 2013:27; Scott, 2019:290; Jacobs, 1996:154; McCall, 2001:6-8; Guiddens, Sutton, 2013: 721-722; Bourdieu 2007:108; Villa Lever, 2018:4).

La manera en que se hace presente el régimen de género en una sociedad es a través de las imágenes, símbolos y formas de conciencia que retratan y legitiman las desigualdades y diferencias de género. Estas imágenes y formas de conciencia son parte de la cultura de la organización de cada sociedad y están arraigadas en procesos simbólicos que definen las organizaciones. Al mismo tiempo, el régimen de género es expresado en el marco de los parámetros de género dados a la acción de cada sujeto. Es decir, aquello que es lógico y adecuado entre el sujeto sexuado y sus funciones de género. Aunque no existen patrones únicos de comportamiento individual que sean apropiados en todas las situaciones para mujeres y hombres, en general existen diferencias de género obvias y/o sutiles. Las fallas en mantener una personalidad de género apropiada pueden conducir a grandes dificultades para lograr el éxito dentro de las organizaciones (Acker, 2006b:196-197).

Según Conell (2009:73), los patrones de género que se ubican en las organizaciones puede llamarse régimen de género y en una gama muy amplia de organizaciones, como son escuelas, oficinas, fábricas, ejércitos, fuerzas policiales, clubes deportivos, se encuentran regímenes de género específicos. Los regímenes de género son una característica habitual de la vida organizacional, éstos también cambian a lo largo del tiempo y a partir de nuevas configuraciones sociales (Connell 2009:73). Cada organización presenta regímenes de género que, a su vez, son parte de patrones más amplios, que también perduran en el tiempo, estos patrones más amplios son denominados orden de género de una sociedad. Los regímenes de género de las instituciones suelen corresponder al orden general de género o pueden apartarse de él (Conell, 2009:73).

Cuando se analiza un conjunto de arreglos de género, ya sea el régimen de género de una institución o el orden de género de toda una sociedad, se observa un conjunto de relaciones: formas en que las personas, los grupos y las organizaciones están conectadas y divididas. Todas las relaciones de género son interacciones directas entre mujeres por un lado y hombres por el otro, pero también pueden estar mediadas por un mercado, por la tecnología (televisión o internet) y, en ese caso, son relaciones indirectas. También existen relaciones entre hombres o entre mujeres que contiúan el patrón de relaciones de género porque se desarrollan en el marco de un orden de género específico, como es la noción de jerarquía de masculinidad entre los hombres. Las relaciones de género siempre se están haciendo y rehaciendo en la vida cotidiana. Si no lo hacemos realidad, el género no existe. Pero, si bien, como actores y actrices sociales hacemos nuestro propio género, no somos libres de hacerlo como queramos ya que, nuestra práctica de género está poderosamente moldeada por el orden de género en el que nos encontramos (Connel, 2009:73-74).

Ahora bien, en el sistema educativo subyacen ámbitos de expresión del orden de género porque, como bien indica Durkheim (2001:49-50), la educación es un sistema de ideas, sentimientos, costumbres que expresan en nosotros los grupos o grupos a los que estamos integrados. Por lo tanto, las creencias religiosas, opiniones y prácticas morales, así como las tradiciones nacionales o profesionales se encuentran en la base de la reproducción de la educación. Así, la localización de cada sujeto en el ordenamiento social

en relación con la construcción de género que prevalece en el determinado contexto social, definirá las lógicas de los patrones de género y, por lo tanto, del régimen de género existente en el sistema educativo y al interior de las instituciones. Así que, ante la mayor participación de las mujeres en la educación superior hay que contraponer algunas nociones como la igualdad de oportunidades, la igualdad de género y la discriminación, todo a la luz, de un orden social específico que define los valores superiores y los inferiores en relación con el género (Bourdieu y Passeron, 1996:235; Billarín, 2015:23).

En relación con la institución universitaria, los patrones de distribución de la matrícula por sexo no están dispuestos al azar ni son efímeros son patrones duraderos o extensos que expresan las relaciones sociales y el orden de género prevaleciente en la sociedad, por tanto, son una expresión de lo que la teoría social llama 'estructura social'. Por ejemplo, "si las prácticas religiosas, políticas y conversacionales colocan a los hombres en autoridad sobre las mujeres, hablamos de una estructura patriarcal de relaciones de género" (Connel, 2009:74). Una estructura de relaciones no decide mecánicamente cómo actúan las personas o los grupos, más bien, define posibilidades y consecuencias para la acción. En un orden de género fuertemente patriarcal, a las mujeres se les puede negar la educación y las libertades básicas, mientras que los hombres pueden verse privados de las conexiones emocionales con los niños (Connel, 2009:74).

a. El impacto del régimen de género en la organización de las profesiones

Al interior de las organizaciones las personas crean imágenes, símbolos y formas de conciencia que justifican, legitiman e incluso dotan de *glamour*³⁷ las persistentes divisiones de género. Las imágenes, los símbolos y las formas de conciencia naturalizan las relaciones de poder entre hombres y mujeres y, según Acker (2006a:182), en las organizaciones se apela al "sentido común" y "lo que todos saben" para asumir que la jerarquía de género es natural.

Existe la creencia de que ciertos conocimientos y habilidades son innatos a las

³⁷ Si bien en español la palabra *glamour* significa "atractivo", decidí ocupar la versión en francés porque me parece más adecuada para la comprensión del texto.

mujeres, mientras que los hombres poseen 'la verdadera habilidad' que se relaciona con la profesionalización, el trabajo calificado y basado en la tecnología. Por otro lado, las habilidades típicas de las mujeres sólo requieren de una educación básica y se manejan en el marco de lo no calificado, el trabajo rutinario y de cuidado (Acker, 1989; Cockburn, 1983, 1985; Game y Pringle, 1983; Phillips y Taylor, 1980 como se citó en Acker, 2006a:182; Acker, 2006b).

El género forma parte integral de muchas prácticas y actividades organizativas y está profundamente arraigado en las interacciones entre jefes y secretarías o trabajadores administrativos y gerentes, maestros y alumnos, padres e hijos (Acker, 2006a:184). En el ámbito profesional, las recepcionistas, las azafatas de aerolíneas, las enfermeras y otros trabajadores de servicios también están en trabajos subordinados del tipo femenino en los que se espera que interactúen con superiores y clientes de formas apropiadamente femeninas, es decir, sumisas y respetuosas (Acker, 2006a:184).

El régimen de género que impera en las organizaciones de corte laboral está estrechamente relacionado con las expectativas profesionales que tienen las y los jóvenes al elegir una carrera. En los últimos años, investigaciones sobre la sub-representación de las mujeres en las áreas de ciencia y tecnología han identificado que los estereotipos de género son un factor potencialmente relevante a la hora de explicar la segregación: "horario de trabajo, estereotipos, elección de itinerarios formativos, y barreras encubiertas y sesgos en las prácticas organizativas, incluidos los procedimientos de negociación colectiva" (Bettio y Verashchagina, 2009: 45 como se citó en Vázquez-Cupeiro, 2015:179).

En la mayoría de los estudios presentados en el programa *Feminización de la Matrícula y Mercado de Trabajo en Latinoamérica y el Caribe* (Sierra, 2003), al momento de analizar la distribución por sexo de la matrícula, se identificaron factores sociales y culturales relacionados con la asignación y reproducción de roles estereotipados de género. Los hombres relacionados con rol de proveedores económicos y las mujeres encargadas del cuidado del hogar, es decir, una diferenciación de funciones primordiales o únicas de las mujeres el ser madre, esposa y ama de casa (identificándolas con lo emocional y lo afectivo), reservando las tareas del mundo público, del trabajo remunerado y la educación formal sobre todo a los varones (proveedores económicos,

racionales, exitosos), estableciéndose la falsa dicotomía de lo público-privado, así como lo femenino-masculino (Zabala, 2003:105-106; Bustos, 2003:271-272).

Según estos estudios, las diferencias en la elección de carrera, reflejaban las expectativas sociales de los estudiantes en relación con el rol de género, es decir, “una cierta proyección de continuidad con el ámbito privado femenino y, específicamente, con las tareas domésticas y familiares desempeñadas por las mujeres” (Zabala, 2003:105-106). Las carreras universitarias configuran espacios de reproducción del régimen de género que se vincula a aquello que se reproduce en el marco profesional. La proyección de las y los jóvenes al elegir una carrera no es arbitraria y, como bien apuntábamos antes, está relacionada con la división sexual del trabajo.

El régimen de género que impera en el ámbito de las carreras universitarias tiene una relación histórica con las funciones de hombres y mujeres en la sociedad ya que, cuando los hombres se hacían médicos, las mujeres eran enfermeras; los hombres eran ingenieros y las mujeres maestras; los hombres ingresaban al campo del Derecho y prosiguen fácilmente una carrera política pública y las mujeres se establecen en el campo de la ‘ayuda’ como secretarias y ayudantes (Zabala, 2003:105; Bustos, 2003: 271-272). El incremento de las mujeres en el área de salud no es azaroso, como bien se observó antes. Desde las pioneras hasta nuestros días, la medicina es un espacio ‘natural’ para las mujeres porque tiene que ver con su rol en la sociedad, es un espacio de cuidados, de servicio y de protección hacia el otro (Zabala, 2003: 105-106; Bustos, 2003; 271; Palermo, 2006:20; Aragón, Arras y Guzmán, 2020; Leathwood y Read, 2009:10).

Bourdieu y Passeron (1996:234) advirtieron que existía una ‘tentación’ de ver en las tasas de feminización de la enseñanza secundaria y superior un indicador del grado de «racionalización» y de «democratización» del sistema de enseñanza. Pero, una tasa elevada de feminización no debería ser tomarse como único dato para el análisis de la educación. Según los autores, el ingreso a la educación superior de las mujeres es una variante de la educación tradicional, por lo tanto, es necesario considerar como referente un modelo tradicional de división del trabajo entre los sexos.

Para ellos, existe una actitud de los estudiantes hacia los estudios que se hace visible en la elección de carrera y que, aunque las probabilidades de acceso a la

universidad son 'sensiblemente' iguales entre mujeres y hombres del mismo origen social, esto no desaparece el modelo tradicional del trabajo ni la distribución de los 'dones' entre los sexos. "Las chicas siguen condenadas, con mayor frecuencia que los chicos, a determinados tipos de estudios (letras, principalmente) y esto de manera tanto más clara cuanto más bajo es su origen social" (Bourdieu y Passeron, 1996: 235).

b. Estereotipos de género y carreras universitarias

La elección y aspiraciones académicas de los estudiantes están condicionadas por los arreglos de género que existen en la sociedad. Es decir, responden a la estructuración de valores de cada campo de estudio y carreras y su relación con el lugar simbólico que se otorga a lo femenino y a lo masculino en la estructura social. El ingreso a la educación superior y la elección de carrera estarían mediadas por el régimen de género en el cual los estudiantes asimilan una estructura social basada en condiciones específicas de valores, de percepción y de organización de toda la vida social (Bourdieu 1980:366 citado en Scott 1986:293).

En México, desde la década de los noventa se ha indagado la presencia diferenciada de mujeres en la educación superior y en áreas de desarrollo profesional dentro del ámbito académico, con un especial énfasis en analizar la sub-representación que éstas tienen en las áreas de ciencias e ingeniería (Delgado, 1989; Bartolucci, 1994; García, 2002:92; 2004; Zubieta y Marrero, 2005; Mingo, 2006; Razo, 2008:69; Guevara y García, 2010:4; Mavriplis, et al., 2010:141; Buquet, 2013; González y Jiménez; 2016:744; Caputo, Vargas, y Requena, 2016:157; Reinkingk y Martin, 2018:149). En su gran mayoría, las investigaciones coinciden en que este hecho es multifactorial y puede explicarse en gran medida a partir de la identificación de roles de género que existen en la sociedad y que impactan en la diferenciación de las carreras universitarias.

Resaltan los trabajos de García Guevara (2004) y Razo Godínez (2008), la primera situada en la Universidad de Guadalajara y, la segunda, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco (UAM-UA) sobre las condiciones en que las estudiantes se incorporan a las áreas de ingeniería. Por su parte, García Guevara (2004), a

través de un estudio cualitativo realizado mediante entrevistas a estudiantes y profesionales del área de ingeniería en computación, examinó desde una perspectiva de género: 1) los orígenes de la dilación histórica en que las mujeres se incorporan a las ciencias exactas; 2) las implicaciones económicas y de mercado que intervienen en la ingeniería en computación; 3) los cambios que operan al interior de esta disciplina con respecto a las relaciones de género (García G., 2004:82).

Sus conclusiones versan sobre las construcciones históricas del ordenamiento de género, el cual impacta directamente en la organización de las profesiones y en la generación de barreras sociales que impiden a las mujeres incorporarse a estas disciplinas. Además, hace evidente que el mercado laboral contradice la incorporación de las mujeres a estas áreas puesto que la discriminación de género se potencializa en este ámbito. Por último, nos permite ubicar que las mujeres consolidan la elección de carrera como un espacio de toma de decisiones, incluso en contraposición de las barreras estructurales de género que en el imaginario social limita su participación (García G., 2004: 87).

En el caso de Razo (2008), hace un recorrido por las recomendaciones de organismos internacionales y de políticas nacionales que impactan directamente en la incorporación de las mujeres a las áreas de ciencias y tecnología. Después, muestra en términos cuantitativos las brechas existentes en la participación de mujeres en las áreas en cuestión. Para ello, utiliza los datos de la ANUIES sobre matriculación y nos muestra el desfase en las proporciones de mujeres y hombres inscritas en las áreas STEM a escala nacional. En la última parte de su estudio incorpora un análisis cualitativo realizado en una muestra de la población de mujeres inscritas en ingeniería en la UAM-UA. Sin redundar en la información, me parece que lo más destacado de este estudio son las dimensiones que usa para analizar, en la parte cualitativa, la incorporación de las mujeres a estas disciplinas:

1) las motivaciones para estudiar la carrera; 2) la influencia familiar; 3) los antecedentes académicos; 4) la influencia de los padres; 5) la perspectiva profesional; 6) el desempeño académico; 7) la permanencia femenina durante la carrera; 8) la presencia o ausencia de rasgos de discriminación por parte de los profesores y compañeros durante las clases o sesiones que requiera la disciplina a estudiar dentro del área de las ingenierías y tecnologías; 9) la influencia de la condición social de género para elegir una carrera y 10) propuesta para que las mujeres se interesen más por las carreras de ingeniería y tecnología (Razo, 2008: 78).

Cada una de estas dimensiones presenta un análisis puntual, el cual vertió las siguientes conclusiones:

- La mayor parte de las entrevistadas contaron con condiciones propicias en su familia para ingresar, sea porque las impulsaron o porque no les impusieron objeción.
- En general las entrevistadas provienen del área físico-matemáticas durante su preparación en educación media superior.
- En algunos casos los profesores influyeron para que nuestras entrevistadas se inclinaran por las carreras de ingeniería, ya porque enseñaban bien las matemáticas o porque durante las clases hacían interesante el campo de estudio de estas disciplinas.
- Aunque en los casos hubo labor de convencimiento por parte de los pares (amigos y compañeros de clase) para no ingresar a estas carreras y por el otro apoyo, se observó que dichas posturas no influyeron para elegir algunas carreras de las ingenierías y tecnologías.
- La mayoría de nuestras entrevistadas desean trabajar al terminar la carrera; sin embargo, consideran que existen mayores oportunidades para los hombres en el ámbito familiar, situación que las coloca en desventaja, y para contrarrestar lo anterior ellas deben prepararse mejor.
- Consideran que las materias que se imparten en estas disciplinas no son difíciles, siempre y cuando se les dedique tiempo, constancia y una técnica adecuada de estudio. Las habilidades requeridas en estas carreras son: organización, responsabilidad y ahínco para no desistir.
- No hay distinción en el trato de los profesores hacia las alumnas por ser mujeres, ni discriminación por parte de sus colegas (Razo, 2008:89).

Este trabajo pone en relieve las condiciones en que se incorporan las mujeres a las áreas de ingeniería, fundamentalmente en el tipo de factores o dimensiones que deben considerarse en el análisis del fenómeno, sobre todo en el acompañamiento familiar, en las trayectorias y desempeños académicos y en las condiciones institucionales. Pese a esto, la autora no da una explicación integral de tal fenómeno; pareciera que en sí misma cada dimensión pudiera constituirse como una explicación. Tampoco nos indica, a diferencia de García Guevara (2004), qué tanto pudiéramos relacionar este hecho con la manera en que se constituyen estructuralmente las desigualdades de género.

Frente a esto, conviene preguntar ¿qué carreras tienen que ver con los valores femeninos y cuáles con los valores masculinos? Siguiendo el argumento planteado por Bourdieu y Passeron (1996:213), las asignaturas se retraducen a partir de valores y jerarquización social, es decir, está vinculada a la desigualdad social. Siguiendo esta

lógica, las carreras podrían ordenarse también en función del régimen de género y siguiendo los arreglos de género hasta aquí descritos.

Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1996:213), las asignaturas o materias jerarquizadas con mayor valor son aquellas que requieren más actividades intelectuales para realizarlas y son las percibidas como más abstractas. Mientras que, las de menor valor, son percibidas como más prácticas y requieren más trabajo físico y menos intelectual. En este sentido, en las facultades de ciencias la jerarquía va de las matemáticas puras a las ciencias naturales y en las facultades de letras va de la filosofía a la geografía. La jerarquía, por lo tanto, se traduce en nivel de organización y esta misma organización podría configurar una base de desigualdad de género, asumiendo que, aquellas carreras con valores más altos estarían equiparadas a los conocimientos masculinos, mientras que, las de actividades y conocimientos prácticos con valores femeninos.

Según Bourdieu, (2007:117), lo anterior tiene tres principios básicos:

- 1) Las funciones que son "idóneas" para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidados y servicios.
- 2) Una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres y, cuando los hombres tienen una posición de autoridad, se ve postergada y arrinconada a unas funciones subordinadas de asistencia.
- 3) El hombre tiene el monopolio de la manipulación de objetos técnicos y máquinas.

Lo anterior tiene una estrecha relación con las nociones de roles y estereotipos de género, que se defienden como modelos mentales sobre cómo las mujeres y los hombres deben ser y comportarse en diferentes esferas de la vida. Es decir, son construcciones sociales y su grado de permeabilidad cambia a lo largo del tiempo y en función del contexto sociocultural (Vázquez-Cupeiro, 2015:183).

Tal como describía Acker (2006), frente al estereotipo masculino que afianza la creencia de que los hombres se interesan por cuestiones técnicas y analíticas, y están orientados hacia la objetividad y la racionalidad, el estereotipo femenino coloca a las mujeres en el lugar de la afectividad, la empatía, la intuición y la pasividad (Vázquez-Cupeiro, 2015:183). En este contexto, a lo largo de la educación persiste un régimen de género donde dichos estereotipos se expresan y esto ejerce una influencia en las elecciones formativas de las y los estudiantes. Específicamente hay elementos como las

características del grupo de pares, las expectativas del profesorado y tipo de orientación, cursos y actividades extraescolares que equiparan constantemente los valores masculinos y femeninos con los diferentes tipos de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Lo anterior, es conocido como currículum oculto e impone mayores obstáculos a la educación libre de estereotipos de las y los estudiantes (Archer et al., 2012:3-4, 8; McCall, 2005; Guevara R. et al., 2017:2; Kwame, 2020).

Según Vázquez-Cupeiro (2015) a pesar de las similitudes que existen en relación con la elección estereotipada de itinerarios formativos y profesionales de los jóvenes, existen diferencias asociadas a la naturaleza del sistema educativo y al mercado de trabajo, a las tradiciones y perspectivas sociales, al tipo de escuela, la clase social o las políticas de género. Es decir, los estereotipos de género, por sí mismos, no bastan para explicar las condiciones diferenciadas en la elección, “cuando la socialización se produce en contextos donde se promueve la independencia y la flexibilidad de roles/ modelos de género, aumenta el interés, mejoran los resultados en ciencias y disciplinas afines y las elecciones formativas tienden a ser menos estereotipadas” (Eccles y Jacobs, 1986: 367; Eccles *et al.*, 2000: 330; Paechter, 2003: 129; Hyde, 2006: 13 como se citó en Vázquez-Cupeiro, 2015).

Por otro lado, el entorno familiar configura el capital social de los estudiantes y este también impacta en el desarrollo formativo de las y los estudiantes. Por ejemplo, los hogares donde existe mayor igualdad de género y las tareas familiares son menos tradicionales, las niñas suelen obtener mejores resultados en matemáticas y ciencias. En contraste, en familias más tradicionales, donde las concepciones de género están estereotipadas, los niños son los que tienen mayor perseverancia y desempeño y esto cubre la expectativa de la familia (Xie y Shauman, 2003: 46; Suter, 2006: 99; Hill *et al.*, 2010: 41-42; Vázquez-Cupeiro, 2011: 276; Vázquez-Cupeiro, 2015:189).

Para Bourdieu y Passeron (1996:211), lo anterior estaría relacionado con la *esperanza subjetiva* de los estudiantes, es decir, con el proceso de interiorización que han desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar. A esto habrá que sumar sus ‘posibilidades objetivas’ que son las condiciones de género, origen social y condiciones académicas. Según los autores, la relación entre ambos sistemas (esperanza subjetiva y probabilidades

objetivas), podría explicar la variación en el ingreso a la educación superior y, fundamentalmente, los espacios de transgresión de las lógicas tradicionales.

La esperanza subjetiva nunca es independiente de la probabilidad objetiva característica del grupo que se analiza. En relación con las clases populares, por ejemplo, los autores dicen que lo que contribuye a aumentar sus probabilidades escolares es que los estudiantes pertenecientes de estos grupos no tengan una relación entre su esperanza subjetiva y las probabilidades objetivas, es decir, existe un desánimo en la identificación con el estudio o se refuerza la resignación de la exclusión con cuestiones tales como "esto no es para nosotros" (Bourdieu y Passeron, 1996: 211-212). En esta investigación, los elementos que constituyen la probabilidad objetiva configuran un espacio analítico pertinente para el estudio de las condiciones en que los estudiantes ingresan a la educación superior y la relación con el régimen de género, a partir del estudio de los patrones de distribución de la matrícula.

III. Relación entre desigualdades sociales y régimen de género

Lahire (2006) argumenta que "no toda diferencia social que puede ser constatada podría ser interpretada en términos de desigualdad social" (67). En estricto sentido sociológico, este autor establece un punto notable para comprender en dónde está ubicado el problema de las desigualdades:

Para que una diferencia haga desigualdad, es necesario que todo el mundo (o al menos una mayoría de los "privilegiados" como de los "dañados") considere que la privación de tal actividad, es decir, el acceso a un bien cultural o al servicio constituye una carencia, una discapacidad o una injusticia inaceptable...lo que separa una diferencia social de una desigualdad social en torno al acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etc. es justamente el hecho de que, en el segundo caso de figura, estamos lidiando con objetos definidos colectivamente y de manera bastante amplia como altamente deseables (Lahire, 2006:990-992).

Siguiendo este argumento, vemos que las diferencias de género sí constituyen una forma de desigualdad, porque, la posición social/simbólica de las mujeres en relación con la de los hombres definen de forma diferenciada el acceso a bienes y recursos materiales y

simbólicos. Dicho acceso, fue establecido de manera colectiva y remite a las prácticas diferenciadas en función del sexo que constituyen el régimen de género que rige la vida social hasta nuestros días. La explicación de Yuval Davis (2004) sobre el género da claridad al asunto:

El género debe ser entendido no como una diferencia social "real" entre los hombres y las mujeres, sino como un modelo de discursos que se relaciona a grupos de sujetos cuyos roles sociales son definidos por su diferencia sexual / biológica en contraposición a sus posiciones económicas o su membresía a colectividades étnicas o raciales (Yuval Davis, 2004:24).

La desigualdad de género existe en tanto que, está sostenida en la base de las creencias colectivas, procesos de legitimación, de deslegitimación o de relegitimación de los diferentes tipos, actividades y saberes. Además, estas desigualdades adquieren un sentido particular en el desarrollo de luchas para la definición social del "que cuenta", del "que tiene valor", en suma, de lo que hace "capital" a los ojos de la mayoría de las personas (Lahire, 2003:993). En este tenor, la desigualdad de género de las sociedades contemporáneas puede ubicarse en la inercia del pasado, sopesando el presente y fijando los límites de lo posible, para reproducirse. Por ende, las condiciones de desigualdad de género son producto de una historia duradera y están instaladas en las sociedades (Lahire, 2010:203).

Directamente, la desigualdad social es un indicador de disparidades sistemáticas en el poder y el control sobre objetivos, recursos y resultados entre los participantes de una sociedad (Acker, 2006:443-444). Aquello que sostiene y reproduce las desigualdades de género está vinculado a la organización social específica y por tanto es inherente a la construcción simbólica que cada sociedad sobre el género (Acker, 2006:443; Bourdieu, 2007). Pero, el género puesto en relación con otras dimensiones sociales multiplica la desigualdad:

La opresión de las mujeres es endémica e integral a las relaciones sociales con respecto a las distribuciones del poder y los recursos materiales en la sociedad. El género, la etnia y la clase, aunque con bases ontológicas distintas y discursos separados, están entremezclados unos con otros y articulados entre sí en relaciones sociales concretas (Anthias y Yuval-Davis, 1992:106-109).

Las desigualdades, entonces, están relacionadas con una distribución asimétrica de la riqueza y otros recursos materiales y simbólicos. Son la expresión de la distancia entre las posibilidades de acceso a los bienes y recursos de las distintas posiciones sociales, posiciones que están caracterizadas, básicamente, por el género, por el origen social y por la etnia (Stolley, 2005: 131; Díaz, 2016:15; Ragin y Fiss, 2017:7). Asimismo, manifiestan la brecha que hay entre las posibilidades o las condiciones de los diversos grupos sociales para acceder tanto a bienes como a recursos relevantes y exagera las distancias porque distingue, jerarquiza y produce distanciamiento social (Villa Lever, 2017:8).

El acceso diferenciado a los recursos y bienes no es algo que exista de manera explícita en las sociedades actuales o que se busque sistemáticamente. Mas bien, es una consecuencia del tipo de ordenamiento económico, político, social y cultural. De hecho, los gobiernos de cualquier nivel intentan reducir las desigualdades sociales y generar espacios más 'equitativos' para sus ciudadanos. Los mecanismos que utilizan para la búsqueda de dicha equidad son las leyes, las políticas públicas, el acceso a derechos, los programas públicos, las decisiones políticas y acciones públicas, entre otros.

En este contexto, la educación como bien social se ha sometido a una serie de transformaciones que, de alguna forma, han vuelto a los sistemas educativos más igualitarios y, como vimos a lo largo de los primeros capítulos, dichas transformaciones tienen que ver con la masificación y democratización del acceso a la educación en todos los niveles de estudio, donde las mujeres fueron las mayores beneficiarias (Dubet, 2015:30).

La masificación y la democratización de la educación son procesos considerados fundamentales en el avance hacia la equidad social y el acceso a la educación se desenvuelve bajo la noción de igualdad de oportunidades, es decir, todas las personas tienen derecho de acceder a ella. Los estados modernos se han enfocado a alcanzar el acceso universal con base en la ampliación de la educación y, también, han garantizado la gratuidad de la educación suprimiendo algunos obstáculos económicos. A pesar de esto, en el acceso a los diversos niveles escolares las desigualdades sociales siguen teniendo peso en la trayectoria de los alumnos (Dubet, 2015:30; 2004:14). En palabras de

Dubet (2015:34), la masificación multiplicó las jerarquías porque, en este marco, todas las diferencias se convierten en desigualdad y, en este sentido, no se refiere a lo personal si no lo estructural. En el ámbito educativo todo tiene una diferencia que podría ser traducida en desigualdad:

No todas las disciplinas valen lo mismo, porque algunas son más selectivas que otras. No todas las orientaciones valen lo mismo y, cuanto más selectivas son, mayor demanda tienen. No todos los establecimientos valen lo mismo, en función de su reclutamiento, su reputación y los sistemas de evaluación. No todas las formaciones universitarias valen lo mismo, y otro tanto puede decirse de las escuelas y los cursos preparatorios. En esas desigualdades sutiles se producen y se reproducen las desigualdades sociales. Es allí donde estas se refuerzan, porque el valor de un título obedece siempre a su desigualdad relativa (Dubet, 2015:34).

Del mismo modo, Bourdieu y Passeron (1996:136-137), plantean que las personas interiorizan las probabilidades objetivas determinadas por los contextos de su desarrollo vital y las traducen en esperanzas subjetivas (aspiraciones). La aspiración, es decir, aquellas posibilidades que tienen los estudiantes de 'ser y hacer' se determina a lo largo de su trayectoria escolar en relación con los procesos de selección y elección. Procesos que, desde la ilusoria igualdad de oportunidades, recaen en el individuo, en las habilidades y méritos que cada uno de los estudiantes tenga o demuestre a lo largo de su vida escolar. Pero, para que esta igualdad no sea una ficción, las habilidades y méritos de los estudiantes entra en relación con algunos elementos extra como su origen social, su condición étnica o su sexo (Dubet, 2015:30).

El ingreso y elección de carrera, entonces está determinado por quién es el estudiante en términos sociales lo que incluye la construcción de sus posibilidades objetivas y, de una u otra manera, la interiorización del régimen de género existente. Por lo tanto, la elección de carrera de las y los estudiantes está impregnada del régimen de género que de manera latente actúa como un mediador de las esperanzas subjetivas (aspiraciones). Estos elementos ayudan a explicar por qué las mujeres son menos numerosas en las orientaciones científicas más prestigiosas y eligen, o son alentadas hacia, 'oficios femeninos': servicios, enseñanza, salud, trabajo social, etc. (Dubet, 2005:25).

El análisis de dicho hecho exige entender que en la experiencia social y, específicamente, la escolar tiene una carga de reproducción de desigualdades sociales. Incluso, las condiciones de la igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad en la cual, todo lo que marca una diferencia tiene la potencialidad de generar una desigualdad.

a. Carácter multidimensional de las desigualdades

Uno de los retos analíticos del estudio de las desigualdades es el de entender su carácter relacional. Las desigualdades son expresiones de múltiples rasgos de ordenamientos sociales y, como tal, se transforman en relación con las modificaciones que sufran algunas de las dimensiones que se analizan (De Barbieri, 2002:127). Por lo tanto, las desigualdades deben ser estudiadas con una perspectiva integral en la cual una categoría o dimensión se ponga en relación con otras. Tomando la categoría de género como referencia, observemos la siguiente idea: dos mujeres podrían tener experiencias similares a lo largo de su vida si consideramos que su acción social está relacionada con el “deber ser” del género, pero pueden ser distintas al considerar su pertenencia a un estrato social definido por su ingreso económico. A su vez, pueden ser iguales en edad, pero diferentes si una nació en el contexto de una etnia indígena y la otra no, donde el género cobra un valor distinto a los espacios urbanos no indígenas. Ambas mujeres, pueden ser iguales en nivel educativo, pero distintas en el tipo de educación a la que accedieron. Incluso, pueden ser iguales en términos del sexo biológico, pero no de identidad o expresión de género.

Somos iguales en ciertos registros y desiguales en otros, y la conciencia de las desigualdades es mucho más viva porque siempre hay un dominio de nuestra experiencia social en el que podemos sentirnos desiguales respecto de los demás, sobre todo cuando nos comparamos con aquellos más cercanos a nosotros. Soy igual en cuanto asalariado, pero no en cuanto procedente de la inmigración; en cuanto poseedor de un título, pero no en cuanto mujer; en cuanto ejecutivo, pero no en cuanto trabajador estresado (Dubet, 2015:27).

Por lo tanto, una persona tendrá un rango de oportunidades o limitaciones para acceder a derechos, beneficios, riqueza, etcétera, a partir de la interrelación de sus de sus marcas

sociales (Díaz, 2016:16; Ragin y Fiss, 2017:3). Esto dota de un carácter multidimensional a la desigualdad y permite considerar la existencia de múltiples desigualdades. Se entiende que los procesos de organización que constituyen regímenes de desigualdad están relacionados con una estructura social específica lo cual da como resultado configuraciones de desigualdad locales y regionales dramáticamente diferentes en todos los espacios de la vida social. Es decir, hay disposiciones de desigualdad en las que la raza o etnia, el género y el origen social se cruzan de varias maneras dependiendo de las condiciones económicas subyacentes en cada sociedad (McCall, 2001:6). Por ejemplo, aunque la desigualdad de género y racial puede haber disminuido a largo plazo y a nivel nacional, no han perdido fuerza en la forma en que las personas acceden a los mejores empleos que todavía están fuertemente dominados por hombres y por personas no indígenas o no racializadas. Por tanto, estamos en presencia de tipos de desigualdades sistemáticas y simultáneas, menores o mayores (McCall, 2001:6).

Las desigualdades, como las definen McCall (2001) y Acker (2006:442,443) se configuran a partir de la relación de las dimensiones de género, origen social y raza o etnia, las cuales se entrelazan a lo largo de la vida de las personas y se expresan, de forma específica, en procesos sociales y en organizaciones (McCall, 2001:51-65). Por lo tanto, es fundamental el estudio de la composición social de la desigualdad y sus dimensiones completas de género, raza o etnia y origen social (McCall, 2001:8).

Frente a esto, vale la pena preguntar ¿por qué es relevante analizar las desigualdades de género en el marco de las diferencias en la distribución por sexo de la matrícula en las áreas de conocimiento y carreras? Porque la elección que hacen las y los estudiantes no se realiza solamente con base en el régimen de género, también entra en relación otro tipo de posibilidades objetivas como su posición social, su condición étnica o su desempeño escolar. La apreciación que se tiene de las profesiones transita por la configuración simbólica del régimen de género, es decir, por considerar 'si son aptas para mujeres u hombres', además, por configuraciones simbólicas de origen social, si son aptas para hijos de trabajadores, de campesinos o de empresarios. Es decir, no se puede ignorar, en el estudio de las desigualdades de género en la educación superior, las categorías que constituyen múltiples formas de desigualdad (Bourdieu, Passeron, 1996:114).

IV. Aportaciones del enfoque interseccional al estudio de las desigualdades

El tema de la desigualdad de género en la educación superior está acompañado por la extensión del régimen de género a los ámbitos educativos y se entrecruza con otras dimensiones de desigualdad. En este sentido, el género, la raza, el origen étnico, los antecedentes educativos, entre otras características, posicionan a las personas en diferentes puntos de la escala social y, por lo tanto, afectan sus oportunidades en cuanto al acceso de recursos y derechos, es decir, producen desigualdades. Una de las perspectivas que consideran en su análisis las múltiples dimensiones de la desigualdad es la interseccionalidad. Dicha perspectiva nació en el marco de los estudios feministas³⁸ y desde la década de los noventa, a la fecha, ha desarrollado su cuerpo teórico y su planteamiento metodológico.

a. ¿Qué es la interseccionalidad?

El concepto de interseccionalidad fue utilizado por primera vez por la abogada estadounidense Kimberley Creshawn (1989:139) para abordar y hacer visible la violencia contra las mujeres negras y los efectos de la articulación entre clasismo, violencia de género y racismo en sus vidas.³⁹

³⁸ En 1980, en los estudios feministas y de género se habían establecido múltiples definiciones en torno a la categoría analítica de género. En este marco, el desarrollo teórico del propio campo de conocimiento exigió preguntar por la utilidad que tenía esta noción, principalmente, en relación con el esencialismo que se observaba en torno a las definiciones de “femenino” y “masculino”. Lo anterior implicó cuestionar el carácter universal asignado a ambos conceptos puesto que, esto atribuía la misma posición social a todos los individuos que pertenecían a un mismo grupo según su distinción sexual. En este marco, mujeres de color y lesbianas comenzaron a considerar en sus explicaciones sobre la opresión y discriminación de la cual eran víctimas, otras dimensiones, como son la raza, la clase social y la orientación sexual (Osborne y Molina, 2008:148). Además de la interseccionalidad se destaca el trabajo del llamado feminismo posestructuralista o queer que cuestionó la inscripción de los valores sobre lo masculino y lo femenino en un cuerpo que asumía una sexualidad “natural”. Para esta corriente lo biológico implica también una construcción social e histórica, por lo tanto, la construcción de un sexo binario (hombre/mujer) no alcanza a explicar algunos otros problemas relacionados con el género (Buquet, et al., 2018:184).

³⁹ Se ha reconocido la existencia de debates que datan del siglo XIX relacionados con lo que hoy se conoce como interseccionalidad (Brah, 2013:14 citado en Zapata et. al, 2014:21). Estos debates, ubicados en el marco de los movimientos feministas en Estados Unidos de la época, “pusieron de relieve el uso

La interseccionalidad es la expresión de un sistema complejo de estructuras de presión que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres negras en Estados Unidos. Para ejemplificarlo, la autora recurre a la metáfora de cruce de caminos y habla de dobles, triples y múltiples discriminaciones (Cubillos, 2015:122).⁴⁰

Desde ese momento, la interseccionalidad fue usada para explicar el tipo de exclusión e inclusión que experimentaban los individuos y grupos sociales a partir de la interrelación de las condiciones de clase, género, raza o pertenencia étnica (Icaza y Vázquez, 2018:2). Esta perspectiva brinda la posibilidad de abarcar un estudio de todos los miembros de la sociedad y, por tanto, puede ser usada como el marco teórico pertinente para el análisis de la estratificación social, permite analizar el carácter multidimensional de la desigualdad y toma el contexto social como una base analítica (Yuval-Davis, 2013:25).

Recordemos que la organización de la sociedad está relacionada con las localizaciones jerárquicas diferenciales de individuos y agrupaciones de personas en el entramado de poder de la sociedad, por ello es fundamental considerar el contexto en que esta interrelación se desarrolla (Yuval-Davis, 2013:27). En palabras de Nira Yuval-Davis (2013): “es de vital importancia que cualquier teoría comprensiva contemporánea de estratificación social incluya los órdenes de estratificación globales y regionales, así como los nacionales y locales, tomando en cuenta que éstos también están bajo continua disputa y modificación” (27). Así, por ejemplo, pensemos en la categoría “mujer negra” que al observarla bajo los lentes de la interseccionalidad requeriría un contexto. No es lo mismo estudiar o considerar a una ‘mujer negra’ de la minoría viviendo en sociedades occidentales blancas que a una ‘mujer negra’ que pertenece a la mayoría porque se desarrolla en sociedad negra (Yuval-Davis, 2013:27).

inapropiado de la categoría esencialista mujer e identificaron como centrales las interrelaciones entre varios ejes de diferenciación más allá del género, considerando también la raza, la sexualidad y la clase social” (Zapata, et al., 2014:21).

⁴⁰ De manera paralela al desarrollo del trabajo de Creshwall (1989), en Europa durante las décadas de los ochentas y noventas, varias académicas e investigadoras comenzaron a estudiar las condiciones de género relacionadas con las divisiones sociales de clase y raza. Estos debates feministas estuvieron orientados a entender cómo teorizar la interrelación de las distintas condiciones que generaban la discriminación en ese continente. Si bien sus debates se insertaron en lo que ahora se conoce como la teoría interseccional, muchas de ellas se han posicionado al respecto y han generado un debate con la perspectiva estadounidense sumando más perspectivas al campo de la interseccionalidad (Yuval-Davis, 2013:23).

Más allá de las discusiones teóricas que hay dentro de los estudios interseccionales, como enfoque analítico, permite explorar la manera en que “los distintos ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdad y formación de sujetos específicos en un contexto” (Brah, 2013:16).⁴¹ A menudo, las posiciones diferenciadas de los sujetos constituyen “nuevos” grupos sociales, en el sentido de haber sido nombrados, definidos o en el proceso de deconstrucción de las dimensiones originales de la categoría general usada para agruparlos (McCall, 2005:1782; Icaza y Vázquez, 2018:3).

La interseccionalidad es una aproximación comparativa y relacional que requiere una búsqueda de interacción entre las dimensiones de estudio, lo que significa asumir el enlace de condiciones sociales como un territorio analítico. Según algunas autoras, un acercamiento interseccional a las desigualdades sociales requiere “modelos de análisis que combine análisis de caso y de variables; que sea sensible a los contextos situados pero que no caiga en una trampa relativista que evite el juicio comparativo” (McCall, 2005:1773; Yuval-Davis, 2013:31; Ragin y Fiss; 2017: 11).

b. Enfoque interseccional en el análisis de la educación superior

Recientemente, la interseccionalidad ha sido base teórica y metodológica en estudios sobre educación superior. Por ejemplo, se usó en el proyecto denominado *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina – MISEAL* (Zapata et al., 2014), el cual estaba orientado a conocer las demandas y necesidades de la población escolar en nivel superior. Según Zapata (Villalobos,

⁴¹ A la fecha existe una proliferación de perspectivas y discursos sobre el uso y aplicación de la interseccionalidad. Cabe señalar que está lejos de ser un campo de conocimiento concreto, ya que los aspectos teóricos o metodológicos, así como su uso no han alcanzado a definirse claramente. Además, no existe un consenso respecto de cómo usarla, considerando su carácter interdisciplinario y su aplicabilidad a varios propósitos (Brah, 2013:18 citado en Zapata et al., 2014:24). Sin embargo, se pueden ubicar algunos proyectos académicos específicos, fundamentalmente en el marco de los estudios feministas y de género. Por un lado, algunas investigadoras movilizan la perspectiva como una herramienta para interrogar e intervenir en el plano social. Otra línea tiene que ver con comprender lo qué es la interseccionalidad como un marco teórico, para darle sentido como un campo de conocimiento y esto implica someterla a los requisitos formales de la teoría social y metodología (Cho, Creshwall y Mccall, 2013: 787).

2015:203), las políticas de inclusión que se han desarrollado en los países e instituciones de educación superior, especialmente en la región latinoamericana, en general quebrantan el carácter multidimensional de las desigualdades sociales. Dichas políticas se limitan a definir a los beneficiarios con base en su identidad de género, condición racial o étnica pero no profundizan en torno a qué tipo de hombres y mujeres atienden. Por lo tanto, no responden a las desigualdades y generan nuevas exclusiones que están en función de la diversidad étnica y cultural (Sampaio, Kleinje y Andrade, 2013:1).

Por otro lado, aunque la interseccionalidad no se usa explícitamente, existe una vasta producción académica sobre educación en general y sobre el nivel superior en particular. Dicha producción, se ha centrado en el tema de la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación y toma como referencia los procesos de estratificación que existen en la sociedad, lo cual, se relaciona con la noción de la interseccionalidad sobre el cruce de dimensiones o categorías específicas como factores o condiciones que reproducen las desigualdades.

Las investigaciones realizadas en el marco del proceso de expansión y ampliación de las oportunidades educativas y su consecuente generación de la universidad de masas (García, 2017), han demostrado que la educación se convirtió en una de las instituciones más importantes para la distribución de posiciones sociales en el marco de las sociedades industrializadas, donde “el nivel del origen familiar de los sujetos está asociado de manera directa con las posibilidades de mantenerse en el sistema educativo”(García, 2017:44). Asimismo, se ha verificado que la construcción de las oportunidades es un proceso complejo en el que intervienen múltiples aspectos de carácter político, social, demográfico, económico, y cultural (García, 2017: 44).

Al respecto, resulta imposible eludir las aportaciones de Bourdieu y Passeron (1996), quienes cuestionaron el rol estructural de la educación y sus procesos sistemáticos de reproducción de desigualdades sociales, explicando que los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades sociales existentes, también hacen más profundas sus causas. Es pues, imposible igualar las condiciones de los sujetos provenientes de distintos grupos sociales porque las lógicas meritocráticas en las cuales basan la organización escolar brindan oportunidades diferenciadas para sujetos de diferentes grupos.

Desde su perspectiva, Bourdieu y Passeron (1996:115) no negaron que al interior de los sistemas educativos existe una expresión del carácter multidimensional de las desigualdades sociales atendiendo el espacio simbólico en el cual se reproducen. Esto se relaciona con el hecho de que la clase dominante selecciona un conjunto de conocimientos y valores que expresan lo que es relevante en el proceso educativo. Cuando lo que pareciera relevante se impone como si fuera un parámetro universal, se descalifican las otras perspectivas culturales existentes que provienen de los sectores menos favorecidos (Bourdieu y Passeron, 1979 citado en García, 2017:59).

Bourdieu y Passeron (1996) proponen, como herramienta heurística del análisis de las desigualdades de oportunidades en el sistema educativo, el uso de la noción 'capital cultural', la cual refiere al conjunto de conocimientos, aptitudes y hábitos que los individuos de los estratos acomodados adquieren en el trato familiar y que permitirán al niño moverse y aprovechar de mejor modo el proceso educativo, en la medida en que se corresponden con los avalados por la institución escolar.

En México, también se ha desarrollado una basta producción sobre las desigualdades sociales en la educación que tienen como base epistemológica el estudio de la múltiple dimensión de la desigualdad. En el nivel superior, se centran en las condiciones de desigualdad en el acceso que tienen como punto de partida las condiciones socioeconómicas que diferencian a los grupos sociales. Sin duda, se ha comprobado que hay un acceso diferenciado a la educación superior en función del nivel socioeconómico de los jóvenes. En general, se argumenta que el ingreso a la educación superior es más plausible en los jóvenes que provienen de familias que cuentan con ingresos económicos más altos (Guzmán, 2014:38). Por otro lado, algunas investigaciones han buscado algo más que diferencias socioeconómicas y conocer la percepción de los jóvenes en cuanto a la pertinencia y viabilidad de elección de las oportunidades que se abren para ellos durante el desarrollo de su trayectoria escolar y hasta su ingreso a la universidad (Bartolucci, 1994; 2000; García, 2017).

Específicamente, en la investigación realizada por Bartolucci (1994), la desigualdad es comprendida como entrecruzamientos de acciones intencionales de sujetos individuales, que orientan su conducta a partir del sentido subjetivo que atribuyen a su

acción. Desde esta perspectiva, existen elementos que sustentan el arribo de los estudiantes a la universidad a partir de la percepción sobre el éxito escolar definido a partir de tres elementos: el estar dentro del sistema; la regularidad en el trayecto y; las calificaciones obtenidas. Esto sin dejar de lado el contexto social en el que se sitúan los jóvenes “aquellos que fueron construyendo una trayectoria académica exitosa, que generalmente fueron apoyados económica y moralmente por sus familias, fueron quienes tuvieron provecho de ello, porque en el transcurso de su experiencia cotidiana seguir estudiando se fue haciendo probable, posible y deseable” (García, 2017: 72).

En esta perspectiva analítica, se priorizó aportar elementos de explicación que fuesen más allá de la condición socioeconómica de los estudiantes. En términos relacionales se estableció que las oportunidades escolares (ingresar o no, ser regular o irregular, continuar o no estudiando) se correspondían con las representaciones que los jóvenes hacían de sí mismos en virtud de algunas características como ser hombre o mujer, estar en la edad típica o no, ser buen estudiante o no, provenir de una familia o de otra. Se expresa un carácter multidimensional de la desigualdad en las oportunidades de ingreso a la educación superior, aunque, como bien apunta García (2017:72) en su observación sobre la investigación no dejan de estar sesgadas por la fuerza del origen social.

Investigaciones recientes (Solís, 2013) indican que la desigualdad en el acceso a la educación superior a partir del origen socioeconómico de los estudiantes tiene que ver con las oportunidades de progresión escolar de los jóvenes (Solís, 2013:76). Es decir, aquellos con posiciones sociales más ventajosas y que acaban un nivel escolar tienen más probabilidades de continuar que aquellos con posiciones sociales menores y que no logran terminar (Solís, 2013:73-74). Una de las conclusiones más significativas de este estudio (Solís, 2013) es que en la medida en que se avanza en la trayectoria escolar la disponibilidad de recursos económicos es un factor cada vez más importante para la continuidad escolar (Solís, 2013:91).

Otros estudios han evidenciado que los jóvenes provenientes de grupos sociales más desfavorecidos ingresan a instituciones de educación superior más precarias y disponen de menores oportunidades reales de estudiar y de elegir la institución en que

desean cursar sus estudios (Villa Lever, 2017: 137-225; Villa Lever, et al. 2018). Esto considerando que el sistema educativo mexicano es muy heterogéneo en cuanto a modalidades educativas y a calidad de la educación. Las desigualdades entre los ingresos y las desventajas socioculturales están vinculadas con los cambios producidos a partir de los procesos de globalización y mercantilización de la educación superior (Villa Lever et al., 2017: 367). Esta es una perspectiva multidimensional de las desigualdades sociales donde se explica que las oportunidades que los jóvenes tienen para acceder a la universidad, así como para actuar y decidir sobre su futuro, están marcadas por su origen social y por la combinación de sus capitales materiales y simbólicos (Villa Lever, et al. 2017:368; 373). Las “posibilidades estructurales de elección” se observan en las conexiones sociales que sostienen sus oportunidades y relaciones, las cuales son susceptibles de permitir, impedir o limitar a un individuo la libertad real que tiene para decidir.

Ahora bien, las investigaciones que han centrado su atención en las desigualdades existentes en la población universitaria y que han puesto en relieve el análisis del género por encima del origen social (Mingo, 2006) permitieron sentar las bases para el uso de la interseccionalidad de manera abierta y fecunda, ya que, complejizan las diferencias entre hombres y mujeres (sexo binario) y, sus las acciones de los sujetos se ponen en el marco de las relaciones de género. Así, se genera un marco de referencia donde se hace operativa la variable de género en relación con características, expectativas y espacios — tanto físicos como simbólicos— de los hombres y las mujeres. Estas características y espacios que definen lo *femenino* frente a lo *masculino* varían de una sociedad a otra, aunque tienen en común la relación jerárquica que se establece entre uno y otro término, en general pone en relieve los valores y espacios de lo masculino” (Osborne y Molina, 2008:147-148).⁴²

Se observa que el carácter multidimensional de las desigualdades sociales está presente en varias investigaciones sobre educación superior. Sin embargo, la relación

⁴² Los estudios de género han permitido acercamientos multi y transdisciplinarios que “visualizan los componentes socioculturales sobre los que se entretajan las relaciones entre los géneros” (Ramírez y Bermúdez, 2015:92).

entre dimensiones o variables no está suficientemente trabajada desde un marco interseccional. La única referencia de investigación que explícitamente indica el uso de la perspectiva interseccional es el de Lorenza Villa Lever (2018), quien relaciona las categorías de género y posición social de estudiantes de diferentes espacios universitarios en México (Villa Lever, 2018:1-3). Para esta autora, la pertinencia de utilizar este marco analítico radica en que permite comprender que las desigualdades en las relaciones sociales, particularmente entre el género y la posición social, tienen sentido cuando están situadas, es decir, contextualizadas. En el caso de los espacios universitarios asimétricos, la interseccionalidad permite entender que la experiencia subjetiva de las desigualdades no sólo está relacionada con la falta de recursos materiales, sino especialmente con las dimensiones simbólicas de los estudiantes como son: la familia, la educación y las oportunidades (Villa Lever, 2018:4).

Entre las conclusiones que presenta Villa Lever (2018) destaca que en la intersección del género femenino con bajos niveles de capital familiar y pocas posibilidades de ingresar a la universidad de su elección, se refuerza la inclusión desigual en las universidades, estando limitado principalmente a universidades de baja calidad espacios. En síntesis, el capital familiar de bajo nivel afecta en mayor medida en sentido negativo a las mujeres que a los hombres en sus posibilidades reales de inscribirse en el espacio universitario que elijan. Además, en cuanto al alto nivel educativo, el capital, a diferencia del caso de los hombres, no permite que las mujeres accedan a una universidad mejor. Asimismo, el desempeño superior de las mujeres en las universidades tampoco se traduce en mejores empleos o salarios porque el régimen de género impide que las mujeres conviertan su capital en logros.

En el análisis de la intersección de los espacios universitarios asimétricos, el género y la posición social sirven para explicar cómo se reproducen las desigualdades basadas, entre otras cosas, en el régimen de género (Villa Lever, 2018:15). Con este ejemplo, podemos observar el potencial que tiene el uso de un marco de referencia como el que ofrece la interseccionalidad. Tal como refieren Zapata et al. (2014), se debe trabajar en la réplica, adopción y refinamiento de una metodología desde un enfoque interseccional con el fin de constituir un campo académico más fuerte en el cual se que puedan generar

herramientas teóricas y metodológicas que, capturen las diferentes dimensiones de exclusión social a partir de las intersecciones entre marcadores de diferencia (Zapata et al., 2014:19).

c. El modelo intercategorial y su aplicación

Dentro del análisis interseccional destacan perspectivas como la de Leslie McCall (2005) quien ha planteado la posibilidad de desarrollar un modelo que permite medir la interrelación de las dimensiones de desigualdad. McCall (2001:119; 2005:1772) parte de reconocer que el análisis de los estudios de género (especialmente en el feminismo) no se pueden limitar a una sola categoría analítica y, a su vez, los estudios de desigualdad no pueden sólo comparar entre grupos o secciones. Desde su punto de vista, la interseccionalidad esboza un reto metodológico relacionado con el hecho de que el sujeto de análisis incluye múltiples dimensiones y, por lo tanto, se requiere una lógica que aborde estas dimensiones de manera simultánea sin caer en el reduccionismo o en la simplificación (Zapata et al. 2014:24).

Para McCall (2005:1771), la interseccionalidad está definida por “aquellas relaciones entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y formaciones del sujeto” (McCall, 2005:1771 citado en Zapata et al., 2014). De modo que, según esta autora, existen tres aproximaciones al estudio de las múltiples dimensiones de desigualdad: la anticategorial, la intercategorial y la intracategorial. Estas formas de entender la relación entre las categorías de los sujetos sirven para explorar cómo se articulan las desigualdades en la vida social:

- Anticategorial: esta perspectiva considera que la vida social es compleja e irreductible y que sus divisiones están dadas por un conjunto de categorías sociales, construidas arbitrariamente a lo largo de procesos históricos y lingüísticos. Por tal motivo, propone una metodología basada en la deconstrucción de tales categorías. Por ejemplo, estudios basados en esta perspectiva cuestionan la categoría “negro” como una “raza”, deconstruyéndola, mostrando la porosidad y arbitrariedad de sus límites, y el uso social que se le da a la categorización racial.
- Intercategorial: esta aproximación toma las relaciones de desigualdad entre grupos sociales como foco del análisis; a diferencia de las otras dos perspectivas, donde tales relaciones hacen parte del contexto. A partir del uso provisional de categorías sociales ya

existentes, da cuenta de la naturaleza de las relaciones de desigualdad y la forma como estas cambian a través de múltiples dimensiones y en el curso del tiempo.

- Intracategorial: esta perspectiva representa el punto intermedio entre los dos anteriores. Por un lado, acepta las limitaciones de usar categorías pre-existentes; pero por el otro, no rechaza del todo su uso y reconoce su relevancia para comprender la experiencia social moderna. El tipo de estudio es un estudio de caso particular, más que comparativo (Zapata, et al., 2014:25).

La perspectiva intercategorial se enfoca en los estudios multigrupo (McCall, 2005:1786) lo cual permiten hacer comparaciones sistemáticas y simultáneas de las intersecciones de distintas categorías en varias dimensiones y se adecúa a las necesidades metodológicas de grandes grupos de personas como es el caso de los estudiantes universitarios. En otras palabras, lo que interesa son las relaciones entre los grupos sociales definidos por las diferentes categorías: hombres y mujeres, clase media y clase trabajadora, etc., pero también entre grupos más detallados: mujeres indígenas y mujeres no indígenas, hombres de clase trabajadora y media, entre otros (Zapata et al. 2014:25). Con esta aproximación, el tipo de estudios que se puede llevar a cabo son comparativos (Zapata et al. 2014:24), por lo tanto, dicha aproximación sirve para explicar 'las variaciones de la estructura jerárquica de las funciones del sistema de enseñanza con las variaciones concomitantes de la organización del sistema escolar' (Bourdieu, Passeron, 1996:231).

La complejidad de un análisis desde esta perspectiva va a depender de la cantidad y del tipo de categorías que se quiera analizar ya que esto supone investigar múltiples grupos conformados a partir de la intersección de tales categorías. "Por ejemplo, al introducir género como categoría analítica, se comparan dos grupos sistemáticamente: hombres y mujeres. Si además se incorpora la clase social (por ejemplo, compuesta por tres grupos: trabajadora, media y alta), entonces la categoría género debe cruzarse con los tres grupos, quedando un total de seis. Si además introducimos raza (por ejemplo, compuesta por dos categorías), entonces los grupos aumentarían a doce, y así sucesivamente" (Zapata et al. 2014:25).

Desde esta perspectiva, se considera la desigualdad como inherente al sujeto porque se deriva del hecho de que diferentes contextos revelan diferentes configuraciones de la desigualdad. Pero, el punto no es asumir este resultado a priori sino explorar la naturaleza y el alcance de tales configuraciones (McCall, 2005:1791). Con esto

se puede profundizar en la explicación de las desigualdades de género entre diferentes grupos de estudiantes y, por lo tanto, permite indagar mucho más en las condiciones de los grupos donde sus posiciones relativas frente a otros son diferentes a la tendencia 'tradicional'. Lo más relevante que tiene este modelo es que, por medio de la comparación entre los distintos grupos, se atiende la posición relativa que tienen algunas mujeres en relación con los hombres y, a su vez, en relación con otros grupos de mujeres (McCall, 2001:119-121).

CAPÍTULO IV

DELINEANDO LAS DESIGUALDADES EN EL INGRESO A LA UNAM

Esta investigación tiene como base la información administrativa, de los estudiantes de primer ingreso de la generación 2016-1 a las licenciaturas del sistema escolarizado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha información fue recabada por la el área administrativa de la institución al momento de que las y los estudiantes realizaron su proceso de ingreso a la universidad y fueron admitidos en alguna carrera y se utiliza para delinear las características personales, socio económicas y académicas que definen a cada uno de los estudiantes y, por ende, al grueso de la población estudiantil.

Los datos son transversales, es decir, solo nos muestra el momento en que los estudiantes ingresaron a la universidad y, fundamentalmente, a qué carrera ingresaron. En este capítulo presentamos una descripción de las características generales de la población que se estudia con el fin de conocer el contexto específico de las y los estudiantes. Al final del capítulo, se delimitan los niveles analíticos pertinentes para el estudio interseccional.

I. La UNAM como referente institucional

La Universidad Nacional Autónoma de México ha desempeñado un papel sustancial en la formación de recursos humanos de alto nivel en el país. Además, es la institución más antigua⁴³, tiene los números más elevados de matrícula, personal académico y producción académica (Zubieta y Marrero, 2005:17; Buquet et al., 2018:98). Se adscribe al sub campo público y forma parte de un sistema de educación superior que, actualmente, está

⁴³ La UNAM se fundó, hace más de cien años, con el “objetivo de servir al país y de trabajar por mejorar las condiciones y resolver los problemas nacionales; entre sus principales propósitos en el momento actual están: fortalecer el proceso de internacionalización de sus funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, favorecer la equidad, la calidad y la pertinencia académica, y promover la capacidad de actuar con eficacia en la nueva realidad global” (Villa Lever et al., 2017:164). Su oferta académica en términos de carreras ofrece programas de licenciatura en todas las áreas de conocimiento estipuladas por la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior (Villa Lever, 2017).

caracterizado por un alto grado de diversificación y fragmentación (Villa Lever, et al., 2017:370). En el espectro de instituciones de educación superior pública, la UNAM mantiene un alto valor simbólico y gran parte de los jóvenes que habitan la Ciudad de México y el área metropolitana aspiran ingresar a esta institución puesto que, además de ser pública y gratuita, cuenta con un desarrollo académico alto. Las y los estudiantes que ingresan a esta institución tienen a su disposición recursos humanos, técnicos y de infraestructura, que les permiten desarrollar sus estudios en condiciones más favorables a otro tipo de instituciones públicas (Villa Lever, et al. 2017:190).

En este contexto, la UNAM es “el ideal universitario” (Villa Lever, et al. 2017:190), sus características hacen que entre los jóvenes se reconozca como una institución de calidad y prestigio. Tal como describen Villa Lever et al. (2017:1991), es el punto de partida de los jóvenes mexicanos cuando tienen la capacidad de elegir dónde estudiar la educación superior. Para ingresar a la UNAM, los jóvenes que no forman parte del bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades) deben realizar un examen de ingreso; con el afán de ingresar a esta institución, algunos jóvenes hacen este examen dos, tres y, hasta, cinco veces (Villa Lever, et al., 2017:191).

Villa Lever et al. (2017:1991) indican que, en medida que los jóvenes no ingresan a su primera opción, las características del espacio universitario son más importantes que la disciplina que se desea estudiar. Desde esta perspectiva, la disciplina parece ‘negociable’ en el nivel de licenciatura y, principalmente, entre los jóvenes que no ingresan a los espacios de desarrollo académico alto. Por otro lado, “quienes ingresan a la universidad de su elección con generalmente buenos estudiantes cuya capacidad de agencia se despliega a partir del logro académico” (Villa Lever, et al., 2017:191).

Actualmente, la UNAM no cuenta con las condiciones institucionales para satisfacer la demanda que recae sobre ella y, en este caso, delimita los cupos de ingreso, selecciona a los estudiantes a partir de ciertos requisitos escolares y administrativos para jóvenes del bachillerato universitario (Escuela Nacional Prepara y Colegio de Ciencias y Humanidades) y, por otro lado, exámenes de conocimientos académicos para estudiantes egresados de otras instituciones de educación media superior.

Es decir, existe un proceso de admisión con mecanismos de selección que, desde el nivel medio-superior, son altamente competitivos y, por ende, son excluyentes (Dubet; 2014; Villa Lever, et al., 2017:371; Bartolucci, 2020). Para la selección de los estudiantes, en esta institución toma fuerza la idea de igualdad de oportunidades, en sus documentos oficiales se afirma que el ingreso depende del nivel de conocimientos de los estudiantes y no de otros criterios. Es decir, en el proceso de ingreso la UNAM todos los aspirantes tienen la 'misma oportunidad' y se ponen por encima los parámetros académicos sobre otros (sociales, personales, etarios), lo cual podría interpretarse como un contexto 'equitativo' en tanto depende del mérito académico que presenten los estudiantes y no de su origen social u otra característica. En este sentido, las posibilidades de acceder se basan en si las y los alumnos tienen las condiciones escolares necesarias, independientemente de sus condiciones personales (género, raza o sexo) y de su origen socioeconómico (Silva, 2014).

Así, año con año más de 200 mil jóvenes provenientes del bachillerato universitario o de otras instituciones de nivel superior aspiran ingresar a alguna carrera de la UNAM,⁴⁴ pero en el marco de un competitivo proceso de selección, sólo entre 40 y 50 mil estudiantes ingresan a alguna licenciatura en alguna de las modalidades (escolarizado o abierto y a distancia). Para ingresar a la UNAM existen dos modalidades, cada una presenta una temporalidad específica, suponen contextos diferentes y trayectorias escolares distintas.

- 1) Pase reglamentado:⁴⁵ consiste en un trámite administrativo que realizan los estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro del

⁴⁴ Desde 1960 a la fecha, la demanda para acceder a la UNAM en los niveles medio superior y superior se ha incrementado gradualmente y se ha mantenido por encima de su capacidad. Lo anterior, incluso cuando se considera el aumento de su sistema institucional con el incremento en la oferta de carreras, nuevas opciones educativas y más modalidades escolares (Navarro, 1981:40; Guzmán y Serrano, 2010:37; Guzmán, 2014:37).

⁴⁵ El proceso de selección para ingresar a alguna de las modalidades educativas de nivel medio superior que ofrece la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades), consta también de un examen de conocimientos. El concurso de asignación a la Educación Media Superior, es mejor conocido como examen de la "COMIPEMS" (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior), instancia encargada de organizar e implementar la selección para todas las instituciones públicas de nivel medio superior del Área Metropolitana de la Ciudad de México. A este examen se someten todos los estudiantes que concluyen la educación secundaria y desean ingresar al sistema público de educación media superior. Igual que el concurso de selección de la UNAM, el

sistema universitario que tiene la UNAM y que cumplen con los requisitos establecidos tales como un mínimo de siete de promedio durante el bachillerato y un máximo de cuatro años cursados a partir de su ingreso a este nivel (Anexo IV-1).

- 2) Concurso de selección: consta de un examen de conocimientos que pueden presentar los estudiantes que provienen de cualquier bachillerato –ya sea público o privado– que hayan obtenido un promedio de bachillerato mínimo de siete en escala de diez. La prueba consta de 120 reactivos definidos a partir del área de conocimiento en que se ubique la carrera que se desee cursar. Cada aspirante tiene opción de elegir el plantel en que se quiera ingresar y una sola carrera. Esta modalidad para ingresar a la UNAM ha incrementado su demanda en los últimos años y, de la misma forma, el número de rechazos ha venido en aumento (Anexo IV-2).

Tanto el Pase reglamentado como el Concurso de selección delimitan distintas posibilidades y condiciones en el acceso a las carreras que se ofertan en los distintos planteles y en las diversas modalidades de estudio (escolarizado, abierto o a distancia) que tienen la UNAM. Por lo tanto, las dos vías de acceso constituyen subgrupos de población específicos que, en el marco de la perspectiva interseccional, son también ámbitos que deben ser contrastados.

Estas modalidades de ingreso están vigentes desde las reformas universitarias de 1997, aunque en la UNAM los exámenes de selección se han realizado desde 1962, en ese año la cantidad de alumnos admitidos fueron 10,000 y sólo quedaron fuera alrededor de mil (Mendoza, 2001:130 como se citó en Bartolucci, 2020). Desde aquel momento, tanto la población aspirante como el número de jóvenes rechazados ha crecido sistemáticamente, principalmente en relación con el examen de selección de nivel licenciatura. A la fecha, solamente 15% del total de jóvenes aspirantes en la modalidad de concurso de selección ingresan a alguna licenciatura en la UNAM.

“COMIPEMS”, presenta un nivel de selectividad bastante alto sobre todo para las instituciones consideradas de calidad como son la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional. La COMIPENS da posibilidad a algunos jóvenes de ingresar en el bachillerato UNAM en alguno de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades y, podríamos decir, que es justo con este filtro que comienza a operar el Pase reglamentado como mecanismo de selección (Véase Anexo III-1).

a. Consideraciones sobre la igualdad de género en el marco institucional

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) mantiene un lugar simbólico privilegiado en el sistema de instituciones de educación superior. Su historia y su desarrollo dan cuenta de esto y, actualmente, la continuidad e incremento en su demanda, en todos los niveles educativos que imparte, son indicativos. En este contexto, la institución ha desarrollado un rol fundamental en relación con el desarrollo de prácticas, políticas institucionales y acciones específicas dirigidas a consolidar una institución más equitativa y que permita combatir la discriminación. En relación con el desarrollo de políticas y acciones institucionales a favor de la igualdad de género, se pone en relieve la correspondencia que existe entre el trabajo académico relativo a los estudios de género y el impulso de acciones específicas a favor de la igualdad de género (Buquet et al., 2013; Buquet et al., 2018).

La institucionalización de los estudios de género es uno de los hechos que ha influido en el desarrollo de políticas de igualdad de género en el marco de las instituciones de educación superior, el cual responde a los desafíos que plantean las asimetrías en la distribución del poder material y simbólico entre mujeres y hombres (De Barbieri, 2004 citado en Buquet, et al., 2020: 180). En la UNAM, este proceso comenzó a principios de la década de los noventa del siglo XX, cuando el tema de las desigualdades de género se posicionó como un eje medular del desarrollo económico y cultural de las sociedades. En 1992, se creó el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), hoy Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) (Buquet, et al., 2020: 180), sus objetivos versan sobre la vinculación y promoción de actividades de investigación, formación, extensión, difusión y documentación en estudios de género.⁴⁶

⁴⁶ Este hecho se asienta en antecedentes del desarrollo del feminismo y de los estudios de género en la UNAM que comenzaron a gestarse en la década de 1970, principalmente en el marco de las Ciencias Sociales y la Sociología. Entre 1980 y 1990, se desarrollaron seminarios, unidades especializadas y centros de estudios sobre temas relacionados con las mujeres en distintas entidades académicas de la universidad. Se destaca principalmente el trabajo pionero de Graciela Hierro Perezcastro, quien fuera la primera directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (Buquet, et al. 2020:181).

A lo largo de estos años, este programa se ha convertido en un espacio relevante para la consolidación de los estudios de género dentro de la UNAM y en un parámetro de trabajo para otras universidades del país y de la región latinoamericana (Buquet, et al., 2020:179). Cabe señalar que, actualmente, en la UNAM hay opciones de estudios profesionales y de posgrado que abordan la temática en distintas carreras universitarias y existen diversos espacios académicos que desarrollan actividades de investigación, docencia y difusión en el campo de los estudios de género (Buquet, et al., 2020: 18):

- Centro de Estudios de la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS)
- Programa de Investigación Feminista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH),
- Programa de investigación de Equidad y Género del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)
- Núcleo Multidisciplinario sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ)
- Seminario permanente Antropología de Género del Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA)
- Programa de Estudios de Género y Salud del Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina (FM)
- Programa de posgrado en Estudios de Género⁴⁷

Muchos de los esfuerzos institucionales de estos organismos se han volcado a alcanzar la *igualdad de género en la universidad*. En 2004, el PUEG diseñó e implementó el proyecto de *Institucionalización de la perspectiva de género en la UNAM*. En ese momento la meta era generar información y conocimientos para visualizar la situación de mujeres y hombres en la institución y poder desarrollar ‘políticas institucionales para la igualdad de género’ (Buquet, et al., 2020:182). Desde 2006, de una u otra forma, este proyecto ha formado parte del *Plan de Desarrollo Institucional* que trajo consigo la creación de instancias institucionales que posibilitan el asentamiento de prácticas orientadas a la igualdad de género. En los últimos años, el trabajo institucional en torno a la igualdad de género ha puesto especial atención al tema de la violencia de género, esto debido a la creciente

⁴⁷ Este programa es de reciente creación y fue aprobado el 8 de diciembre de 2020 por el pleno del H. Consejo Universitario de la UNAM, fue diseñado como un amplio espacio académico de confluencias disciplinarias en un pluralismo teórico y metodológico (Posgrado UNAM, 2020).

presencia del fenómeno y al incremento de denuncias por parte de las estudiantes universitarias (Mingo, 2020:8-9; Mingo y Moreno 2015:143-416).

Finalmente, se considera necesario subrayar dos eventos específicos, por un lado, a partir de este 2020, la UNAM cuenta con una Coordinación de Igualdad de Género que tiene como fin implementar e instrumentar las políticas institucionales sobre la materia. Dicha instancia cuenta con cinco áreas de trabajo: Inclusión y prácticas comunitarias; Educación para la Igualdad, Cultura y Comunicación para la Igualdad, Planeación y Vinculación y Transversalización de Políticas Institucionales (Coordinación de Igualdad de Género, 2020).

Por otro lado, la UNAM forma parte del Observatorio Nacional para la Igualdad de Género, que fue creado con fundamento en la “Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior de la RENIES-Igualdad” (ONIGIES, 2020) y, como tal, materializa un esfuerzo por parte de las Instituciones de Educación Superior para avanzar en la “la construcción de espacios de conocimiento libres de sexismo, segregación, violencia, discriminación y cualquier otra forma de desigualdad basada en la condición de género de las personas que integran las comunidades académicas en México” (ONIGIES, 2020).

En el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género, el primer eje de atención es el de “Igualdad” el cual analiza los porcentajes de la distribución de mujeres y hombres dentro de las comunidades estudiantil, académica y administrativa de las instituciones de educación superior. Además de la igualdad, existen siete ejes con subtemas que integran un índice compuesto de igualdad de género donde se dimensiona el grado de incorporación de la perspectiva de género en la estructura, normatividad y funciones de las instituciones de educación superior. Este índice toma como parámetro una escala del 0 al 5 (donde 0 significa un avance nulo y 5 un avance consolidado). Los ejes que considera son: Legislación con perspectiva de género; Corresponsabilidad familiar; Estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género; Lenguaje incluyente y no sexista; Sensibilización en género; Investigaciones y Estudios de Género; Violencia de género; y, finalmente, Igualdad de Oportunidades. En este último eje, uno de los subtemas que se consideran es la ‘población estudiantil’ (ONIGIES, 2018: 7).

En 2017, el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género midió 40 instituciones de educación superior y el indicador del total de instituciones fue de 1.5. Los ejes con mayor puntaje fueron no violencia (3.8), lenguaje (3.3) y sensibilización (3.0). En el caso de la UNAM, su índice general fue de 2.4, por encima de la media, y los ejes con mayor puntuación fueron no violencia 3.8 y lenguaje 3.3. En cuanto a la población estudiantil de licenciatura, este informe, indicó una segregación de mujeres en las áreas de conocimientos relacionadas con Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra (36% mujeres y 64% hombres); y en el área de Ingeniería e Industria (31% mujeres y 69% hombres). La segregación es inversa en las áreas de Medicina y Salud (68% mujeres y 32% hombres); Humanidades y de la Conducta (65% mujeres y 35% hombres) y Biotecnología y Agropecuaria (63% mujeres y 37% hombres). En cuanto al personal académico se observan segregación de las mujeres en el más alto nivel (28.8% mujeres y 46.2% hombres). Mientras que, en relación con las autoridades, las direcciones académicas (31.4% mujeres y 68.6% hombres) y las direcciones administrativas (27.9% mujeres y 72.1% hombres) también muestran estas tendencias.

La UNAM orienta su trabajo institucional sobre la búsqueda de la igualdad de género a “promover la equidad de género dentro de la institución en todas sus estructuras académico-administrativas, en sus poblaciones, prácticas, procesos y funciones sustantivas y contribuir a la disminución de asimetrías, discriminación y marginación por motivos de género en la UNAM” (CIEG, 2020). Aunque no son temas de esta tesis, valdría la pena tener en cuenta algunos puntos latentes a la idea de igualdad de género. Primero, en el marco institucional, la definición que se plantea sobre la igualdad de género es la siguiente: “situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades u oportunidades en la vida de acceder y controlar recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social. El objetivo no es tanto que mujeres y hombres sean iguales, sino conseguir que unos y otros tengan las mismas oportunidades en la vida” (CEEG-UNAM, 2020).

Lo anterior implica que, a nivel institucional, la igualdad de género queda reducida a un sinónimo de “igualdad de oportunidades” entre mujeres y hombres. Siendo críticos ante esta postura, la idea implica asumir que las mujeres y los hombres conforman grupos homogéneos y todavía no se contemplan las diferencias intrínsecas de cada grupo.

Cuestión que, desde la perspectiva interseccional, tendría que tener una consideración más puntual y, fundamentalmente, más profunda.

Segundo, el programa institucional se centra en el espacio de la educación superior y en la igualdad de oportunidades, todavía no presenta elementos tangibles orientados a medir, diagnosticar o transformar la percepción de las áreas de conocimiento en relación a las diferencias de género. A la fecha, todavía no se ubican evidencias concretas de que las instituciones universitarias de nivel medio superior trabajen en este sentido y de que se impacte en la percepción del régimen de género que prevalece en relación con las áreas de formación. La mayor parte de las acciones que se desarrollan en el marco del bachillerato universitario ponen en relieve el tema de la violencia de género y la diversidad sexual como puntas de lanza de la búsqueda de la igualdad (CCH -Gaceta, 2020).

Pero, la segregación que aparece en la elección de carrera podría responder a una relación entre los “tipos” de conocimiento y del régimen de género que prevalece en nuestra sociedad (Duran, 1989; Buquet et. al., 2018; Aragón, Arras y Guzman, 2020). Esta relación se desarrolla a lo largo de la trayectoria escolar de las y los jóvenes, consolidándose en el nivel escolar medio superior, donde la aspiración se conjuga con la elección de carrera y, las áreas de formación constituyen, en términos simbólicos, un espacio explícito del régimen de género y, por tanto, ámbitos concretos de expresión de las desigualdades.

Así, se observa que la escuela, como institución, reproduce este orden simbólico de género a partir de creencias generalizadas que posicionan a las mujeres y hombres en lugares diferentes y en relación a saberes diferentes. Por ejemplo, de manera general se asume que los varones son naturalmente ‘mejores’ para las disciplinas científicas que las mujeres. Por otro lado, se utilizan estereotipos sexistas en clase y en los materiales didácticos tales como libros de texto o los criterios de evaluación descalifican las habilidades de las mujeres. Existen menores expectativas, atención y motivación del profesorado hacia sus alumnas; así como practicas pedagógicas que tienen como modelo los intereses, la forma de pensar y el mundo intelectual masculino. Lo anterior impacta negativamente el rendimiento académico de las mujeres en asignaturas científicas. Al

mismo tiempo, inhibe vocaciones científicas entre las estudiantes e incide en el desinterés de las alumnas por la ciencia y las desalienta de estudiar carreras científico-tecnológicas. Además, las prácticas escolares contribuyen a la naturalización y justificación de las asimetrías sociales y, particularmente, las de género. Esto resulta relevante porque, bajo el análisis del régimen de género, la influencia más poderosa de la cultura y el entorno de la escuela puede presentar a los alumnos habilidades y actitudes que difieren de lo que la sociedad valora y, por lo tanto, los campos de formación deben ser concebidos como organizaciones donde se expresan las desigualdades de género (Maceira, 2005:188, 206; Guevara et al., 2017:2-4; Hamui, 2017:331; Kwame, 2020:71; Buquet et al., 2018; Aragón, Arras y Guzmán, 2020).

b. El contexto de selección de la Generación 2016-1

En esta investigación se analiza al grupo de estudiantes que ingresaron a la UNAM en agosto de 2015 y, formalmente, pertenecen a la generación 2016-1.⁴⁸ Los estudiantes de esta generación forman parte de los más de 2 y medio millones que comenzaron sus estudios básicos obligatorios durante el ciclo escolar de 2003 y 2004, de los cuales muchos estudiantes no llegaron a la educación superior. Conforme los estudiantes avanzaban en el sistema educativo, las brechas entre las cifras de ingreso y egreso en cada uno de los niveles de enseñanza fue creciendo (Bartolucci, 2018) y más de un millón de estudiantes

⁴⁸ La base empírica de investigación está conformada por la información de la “Hoja de datos estadísticos” de la UNAM (DGPL, 2016), instrumento administrativo de recopilación de información que se distribuye de manera electrónica entre los aspirantes de ambas modalidades que desean ingresar a alguna licenciatura universitaria. La base de datos está compuesta por 43 preguntas que contienen información personal, escolar previa, familiar, económica, laboral, de autopercepción sobre desempeño escolar, de hábitos de estudio y consumo cultural, de pertenencia indígena, entre otros (Anexo IV.3). Asimismo, la DGPL explica en la nota metodológica del Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2015-2016 que “las cifras contenidas en el módulo son producto de una encuesta, por lo que no deben tomarse como matrícula cuando se realiza una consulta.”, y precisa que “los datos de población escolar deberán consultarse en la Agenda Estadística que publica la DGPL”. La nota metodológica del cuestionario de la DGPL está disponible en la siguiente página: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/metodologia.html>. La UNAM concentró durante el ciclo escolar 2015-2015 al 13.3% del total de estudiantes de nivel superior del subsistema de educación superior correspondiente a Universidades Federales (13.20% del total en nivel licenciatura y 14.49% del total en nivel posgrado) (SEP, 2016).

que comenzaron sus estudios básicos en el ciclo escolar 2003-2004 tuvieron algún rezago o abandonaron los estudios a lo largo de la trayectoria escolar.

En 2015, más de 160 mil estudiantes⁴⁹ participaron en la convocatoria de la UNAM para ingresar a alguna de las carreras universitarias, de los cuales 79% lo hicieron por concurso de selección y sólo una quinta parte por pase reglamentado (21.12%). Del total de aspirantes, 30% fueron ingresaron a alguna carrera en la UNAM (49,934 estudiantes), lo que representa alrededor de 1.5% de los más de 2 millones y medio de estudiantes que comenzaron sus estudios de educación básica primara entre 2003 y 2004.

En cuanto a las modalidades de ingreso, del total de aspirantes que realizaron el trámite del pase reglamentado 80% ingresaron a alguna carrera, mientras que, del total de estudiantes que presentaron examen de conocimientos solo ingresaron 17%.

Del total de estudiantes admitidos por concurso de selección, 18.3% ingresaron a carreras del sistema no escolarizado de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), ya que, esta modalidad tiene como una vía de acceso el examen. Esto incrementa la proporción de estudiantes admitidos a la universidad por la vía del concurso de selección, no obstante, estos datos no serán considerados porque no permite comparar la información con los estudiantes de pase reglamentado.

Cabe señalar que la los alumnos que ingresan por la vía de pase reglamentado también realizaron un examen de conocimientos, solamente que éste se realizó en una temporalidad diferente a las del concurso de selección. Los alumnos que forman parte del bachillerato universitario realizaron su proceso de selección, en promedio, tres años antes de ingresar a la licenciatura.

⁴⁹ La información analizada sólo considera a los estudiantes que respondieron el cuestionario y deja afuera a aquellos que no lo hicieron. Por ello el número de estudiantes aquí analizados es menor que la matrícula que reporta la Dirección General de Planeación de la UNAM. Al respecto, cabe aclarar que el cuestionario de la DGPL contiene información de sólo 128,592 candidatos, aunque se inscribieron para realizar el examen 222,944 jóvenes. Asimismo, se observan incongruencias entre la población escolar registrada en el Sistema Escolarizado y Universidad Abierta y Educación a Distancia (46,200) y la población reportada como asignada según el cuestionario de la DGPL (49,934). Se considera que estas divergencias tienen que ver con que fueron estudiantes aceptados, que llenaron el cuestionario de la DGPL, pero no llevaron a cabo su proceso de inscripción y estudiantes reportados como parte del Sistema Escolarizado, según el cuestionario, pero se inscribieron en el SUAYED (DGPL, Agenda, 2016).

II. Datos generales del ingreso de la Generación 2016-1

El análisis de los datos se centró en el ingreso de estudiantes a las licenciaturas del sistema escolarizado de la UNAM ya que, a este sistema, se ingresa por las dos modalidades: pase reglamentado y concurso de selección. También se descartaron las carreras universitarias que tienen requisitos de ingreso extra y, en relación a los planteles, solo se consideraron los que, geográficamente, están dentro del Área Metropolitana de la Ciudad de México.

De modo que, la subpoblación de la Generación 2016-1 que se analiza en esta investigación está conformada por 44,919 estudiantes que ingresaron a alguna carrera del sistema escolarizado de la UNAM en algún campus del área metropolitana, de los cuales 52% son mujeres y 48% hombres. En relación con la modalidad de ingreso, 61% del total provenían de algún bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades) e ingresaron por pase reglamentado, el 39% restante fueron admitidos por concurso de selección, de estos, 77% provenían de una institución de bachillerato público y 23% del sistema de educación privada.

a. Características personales

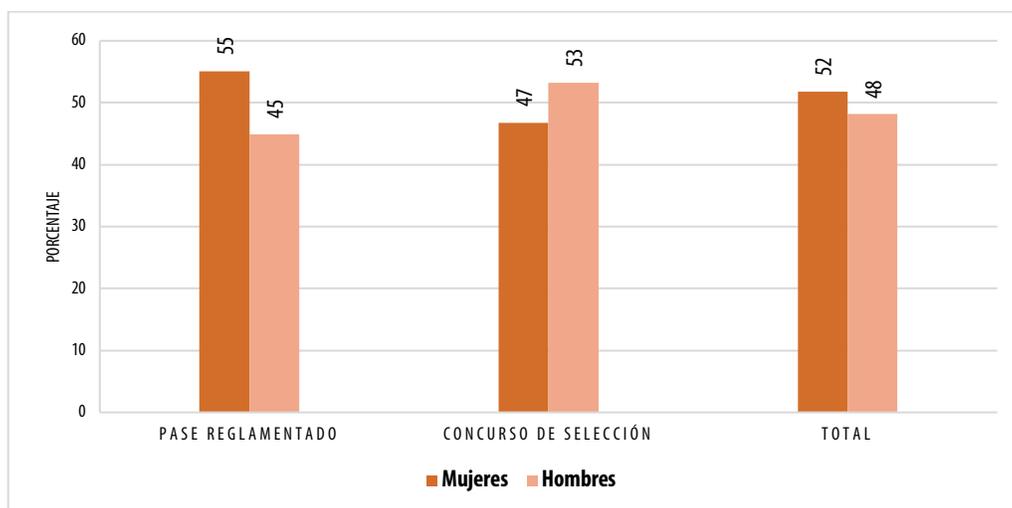
Sexo

De la población de bajo estudio, 52% son mujeres y 48.1% hombres. Distribución que cambia en relación con la modalidad de ingreso. En el pase reglamentado las mujeres representan el 55% y, en el concurso de selección, la proporción es inversa, es decir, los hombres tienen una mayor presencia con 53% (Gráfica IV.1).

La distribución entre hombres y mujeres por la modalidad expresa un elemento sustancial en las diferencias de ingreso analizada desde una perspectiva de género. Ya que, el hecho de que menos mujeres ingresen por concurso de selección, tiene sentido en tanto que, investigaciones al respecto indican que las mujeres tienen menores tasas de acceso a la universidad cuando realizan exámenes de admisión. Mientras que, en otro tipo de ingreso a la educación terciaria como son las entrevistas o la evaluación de la

trayectoria escolar, las mujeres tienen más eficiencia (Silverstein, 2000: 679; Jurajda & Múnich 2011 citado en Díaz, Ravest y Queupil, 2019:2).

Gráfica IV.1
Estudiantes asignados al sistema escolarizado por modalidad de ingreso y sexo



Fuente: elaboración propia

En alguna forma, la modalidad de ingreso se conecta con el régimen de género de la organización escolar ya que, como vimos en el capítulo anterior, mientras a las mujeres se les educa para el desarrollo de habilidades prácticas, adecuadas a su condición femenina, los hombres son orientados a las habilidades abstractas, relacionadas con su condición masculina. Un examen de conocimientos escrito, tal como es el concurso de selección, supone, para las mujeres una situación en la cual el régimen de género condice la desventaja.

Autoadscripción indígena

A pesar del crecimiento de matrícula que la Universidad Nacional Autónoma de México presentó, principalmente entre las décadas de los setentas y ochentas, uno de los grupos sociales que no han podido consolidar su presencia en la universidad son los estudiantes indígenas. En el ingreso de la generación 2016-1, de los 44,915 estudiantes que ingresaron

al sistema escolarizado de la UNAM en algún campus del área metropolitana sólo 975 dijeron formar parte de algún pueblo indígena, esto representa el 2.2%. De los cuales, la mayoría son hombres 53% son hombres y 47% mujeres.

Por modalidad de ingreso, en términos absolutos no hay mucha diferencia ya que, son 412 estudiantes indígenas que ingresaron por pase reglamentado y 563 por concurso de selección. Sin embargo, cuando se mira el sexo de los estudiantes la situación cambia, mientras que, en el pase reglamentado la proporción de mujeres es de 55.8%, en el concurso de selección apenas son 39.9%. De igual modo que en ingreso general, la lógica de selección que opera en el examen de ingreso podría sumar desventajas a las mujeres indígenas.

Edad

En general, la edad de ingreso de la generación se sitúa entre los 18 y 19 años (Bartolucci, 1994; Mingo, 2006; Guzmán y Serrano 2010). De los 44,915 estudiantes que ingresaron en la generación 2016-1 a alguna carrera del sistema escolarizado de la UNAM, 65.5% tenían entre 18 y 19 años y 24.9% estaban entre los 21 y 24 años. En el grupo de las mujeres la proporción de edad típica aumenta a 70.6%, mientras que el mismo dato para los hombres es de 60.1%.

Sobre las y los estudiantes que ingresaron por concurso de selección, se destaca que existe una mayor dispersión entre los grupos etarios y el rango de edad va de los 18 hasta más de 60 años. Esto marca una diferencia sustancial en las modalidades de ingreso, ya que, el concurso de selección abre una línea, aunque delgada, de inclusión de estudiantes de mayor edad. Por otro lado, el pase reglamentado concentra una lógica etaria más homogénea y, por lo tanto, menos incluyente.

En de las proporciones por sexo y edad, 86% del total de mujeres y 78% del total de hombres que ingresaron por pase reglamentado tenían entre 18 y 19 años. En contraste, 41% del total de mujeres y 36% del total de hombres que ingresaron por concurso de selección tenían entre 18 y 19 años. En esta modalidad, 37% del total de alumnas ingresó con edades entre los 21 y los 24 años, el mismo dato para los hombres fue de 41%.

En el grupo de estudiantes indígenas, 50% tenían entre 18 y 19 años de edad, proporción que aumenta al tomar solo el grupo de mujeres indígenas (57.8%) y disminuye en los hombres indígenas (44%). A partir de estas proporciones, inferimos que los estudiantes indígenas con mayor edad, igual que los que ingresan por concurso de selección, tienen una mayor presencia en el ingreso a la universidad.

Al atender las proporciones de mujeres y hombres indígenas por modalidad de ingreso, vemos que 70% del total de estudiantes de pase reglamentado tenían entre 18 y 19 años al momento de ingresar a la universidad, proporción llega a 79% al considerar solo a las mujeres indígenas de pase reglamentado y a 74% en los varones. Para el grupo de estudiantes indígenas que ingresaron por concurso de selección la distribución etaria es más dispersa, 31% tenían entre 18 y 19 años, 39% entre 20 y 24 y 30% más de 25. En relación con el sexo de los estudiantes indígenas que ingresaron por esta modalidad, 36% de las mujeres y 28% de los hombres tenían entre 18 y 19 años. En particular, los hombres indígenas de concurso de selección se concentran en el rango de edad que va de los 20 a los 24 años (40.8%).

Estado civil y condición de maternidad y paternidad

Tanto el estado civil como la condición de paternidad y maternidad de los estudiantes presenta un obstáculo para el desarrollo de una trayectoria escolar superior ininterrumpida, por lo tanto, es un dato sustancial al momento de describir el perfil de estudiantes de la generación 2016-1. Los datos indican que, al momento del ingreso a la universidad, 94% de las y los estudiantes se encontraban solteros, el mismo dato para las y los estudiantes indígenas esta proporción fue de 91%. El hecho de que las y los estudiantes fueran en su mayoría solteros al momento del ingreso resulta contrastante con la información del grueso de los jóvenes del país ya que, según datos del INEGI (2015:104) sólo 56.3% de las mujeres y 70.7% de los hombres entre 15 y 29 años de edad son solteros/as.

En cuanto ser madres o padres al momento de ingresar a la universidad pasa algo similar, puesto que, del total de estudiantes, 94% no tenían hijos al momento de comenzar sus estudios de licenciatura. Este valor alcanza 98% en los que ingresaron por

pase reglamentado. Mientras que, hay un mayor número de estudiantes que eran madres o padres y que ingresaron por concurso de selección (12%). Destaca que, del total de mujeres que ingresaron a la generación 1,620 dijeron ser madres al momento de ingresar a la licenciatura (7% del total de mujeres). De este total, 1,172 ingresaron por concurso de selección (72%) y 450 por pase reglamentado (3%). En ambas modalidades, el porcentaje de mujeres que eran madres al momento de ingresar a la universidad alcanza el 5%.

En el grupo de estudiantes indígenas, la proporción de estudiantes con hijos se incrementa, 12% de las mujeres dijeron ser madres y 10% de los hombres padres. Igual que en las otras características, las condiciones personales de los estudiantes que ingresaron por la vía de concurso de selección tienen proporciones diferentes a la del resto de los estudiantes, ya que 19% de las mujeres dijeron ser madres y 14% de los hombres dijeron ser padres al momento de ingresar a la licenciatura.

Tabla IV.1
Estadísticas descriptivas condiciones personales por modalidad de ingreso según sexo (porcentajes)

	Pase reglamentado			Concurso de selección			Generación 2016-1		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
	15,074	12,294	27,368	8,205	9,342	17,547	23,279	21,636	N= 44,915
Edad	55	45		47	53		52	48	
Hasta 19	86	78	83	43	36	39	71	60	66
de 20 a 24	12	20	16	37	41	39	21	29	24
de 25 en adelante	12	2	2	21	23	22	8	11	10
Estado civil									
Soltero (a)	98	98	98	88	90	89	94	95	94
Otros	2	2	2	12	10	11	6	5	6
Tiene Hijos									
Sí	3	1	2	14	9	12	7	5	6
No	97	99	98	86	91	88	93	95	94

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

b. Origen familiar y situación económica

Condición laboral y sostenimiento económico

Del total de estudiantes que ingresaron a la UNAM en agosto de 2015, más del 60% no trabajaban, situación en la que se encontraban el 57% de los hombres y el 71% de las mujeres. La condición no laboral se ubica, prácticamente, en las mismas proporciones entre las mujeres y hombres de pase reglamentado, sin embargo, en los alumnos que

ingresaron por concurso de selección, 53% de los hombres y 40% de las mujeres dijeron tener algún trabajo.

Al tomar sólo el grupo de estudiantes trabajadores (n=16,238), 26.2% lo hacían de manera permanente o con contrato. El resto tenía labores más flexibles, 50% tenían trabajos temporales y 24% realizaban labores vinculadas al trabajo familiar con o sin pago. En este mismo grupo de estudiantes trabajadores, pero en relación con la modalidad de ingreso, vemos que, en el concurso de selección, hay una mayor concentración de estudiantes que dijeron trabajar de manera permanente (37% mujeres y 38% hombres), mientras que, en el pase reglamentado, había una mayor proporción de estudiantes realizando trabajo temporal (60% mujeres y 60% hombres).

Lo anterior resulta relevante porque indica una diferencia en la situación personal entre ambos grupos que, de cierta forma, debe estar relacionada con las edades de ingreso y con el sostenimiento económico. Como se recordará, el grupo de estudiantes que ingresaron por la vía de concurso de selección tienen una dispersión de edades más amplia que los de pase reglamentado, lo que implica que las trayectorias escolares de los estudiantes de concurso de selección se interrumpieron en algún punto. Mientras que, las trayectorias académicas de los estudiantes de pase reglamentado son “más regulares” y sus actividades laborales temporales podrían realizarse durante el periodo vacacional o en negocios familiares lo cual, contribuye a dar un mayor espacio al desarrollo de la actividad escolar.

Por otro lado, atender el dato del sostenimiento de los estudios podría ayudar a explicar cómo se constituye la dimensión de origen escolar de los estudiantes. Según indicaron los estudiantes, 36% dependen económicamente del padre, 34% de ambos padres y 19% solamente de la madre. Además, 12% dijeron ser económicamente independientes, dato que, entre los estudiantes indígenas (n=975) es de 25%.

El sostenimiento económico de los estudiantes varía en relación al hecho de ser mujeres u hombres. En cuanto a las estudiantes, 36% dijeron su padre sostenía sus estudios y 20% de las estudiantes indicaron que sus madres lo hacían. Un dato de suma relevancia, en cuestión de la organización del régimen de género en el que se desarrolla la actividad escolar de las y los estudiantes de la generación bajo estudio es que, aunque

en mínima proporción, las mujeres registran más dependencia económica del conyugue o pareja (2%), proporción que aumenta entre las estudiantes que ingresaron por concurso de selección (5%). En cuanto a los hombres, las tendencias de sostenimiento económico son distintas. En principio, 37% ubican como proveedores a ambos padres y 15% dijeron ser responsables de su educación (Tabla IV.2). Dicha proporción es mayor en el caso de los estudiantes de concurso de selección 26% y se reduce en el ingreso por pase reglamentado 6%.

Tabla IV.2
Estadísticas descriptivas situación económica y origen familiar por modalidad de ingreso según sexo (porcentajes)

	<i>Pase reglamentado</i>			<i>Concurso de selección</i>			<i>Generación 2016-1</i>		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
	15,074	12,294	27,368	8,205	9,342	17,547	23,279	21,636	N=44915
Trabaja									
No	64.7	77.7	71.8	60.1	47.5	53.4	71.5	57.3	64.6
Sí	35.3	22.3	28.2	39.9	52.5	46.6	28.5	42.7	35.4
Tipo de trabajo									
Permanente	14.4	13.7	14.0	36.7	37.6	37.3	25.4	26.4	26.0
Temporal	59.3	59.6	59.5	43.0	41.8	42.3	51.3	50.2	50.6
Familiar	26.3	26.8	26.6	20.3	20.6	20.4	23.3	23.5	23.4
Sostenimiento de estudios									
Madre	21.2	18.5	20.0	17.2	15.6	16.3	19.8	17.2	18.6
Padre	38.3	32.4	35.7	30.7	25.3	27.8	35.6	29.4	32.6
Ambos padres	34.6	41.6	37.7	25.4	30.3	28.0	31.4	36.7	33.9
Otros (conyugue)	2.2	1.4	1.8	6.7	1.8	4.1	3.8	1.5	2.7
Auto sostenimiento	3.7	6.2	4.8	20.0	27.1	23.8	9.4	15.2	12.2

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

De los estudiantes indígenas, las estudiantes que dijeron ser sostenidas económicamente por su padre fueron 30% y 29% dijeron que ambos padres, pero destaca el dato sobre la independencia económica de los estudiantes la cual alcanza 30% en los hombres y 19% en las mujeres. Proporción que todavía es mayor en el grupo de estudiantes indígenas de concurso de selección, donde 37% del total, 40% de los hombres y 33% de las mujeres dijeron hacerse cargo de su sostenimiento económico. En contraste, en el grupo de estudiantes indígenas que ingresaron por pase reglamentado sólo 9% dijeron ser económicamente independientes.

Escolaridad de padres y madres

Como vimos en el apartado anterior, los padres son el referente económico más importante de las y los estudiantes. Para construir la dimensión de origen social, se requiere identificar los patrones de escolaridad y ocupación que presentan madres y padres de las y los estudiantes. Las condiciones familiares están relacionadas con la capacidad que las y los estudiantes pueden tener para llevar a cabo una trayectoria escolar que les permita acceder a la educación superior, es decir, su medio familiar puede determinar el nivel de ventajas o desventajas de los estudiantes. (Villa Lever, 2017: 227).

La ocupación y el nivel de escolaridad concentran una parte del capital cultural de las y los jóvenes, específicamente, aquel que está vinculado a la transmisión y herencia de bienes simbólicos que se hacen a lo largo de la vida de los estudiantes. Este estado del capital cultural de los jóvenes concierne a las condiciones familiares (que están ligadas al origen socio-económico pero no necesariamente correlacionadas con él directamente) además, este capital depende en gran medida de la familia ya que en ella se garantiza su transmisión (Bourdieu, 1973:4).

En la generación 2016-1, más de la mitad los padres tienen un nivel de escolaridad medio superior o superior (1% normal, 10% técnico, 21% bachillerato o vocacional y 30% licenciatura o normal) y más de 60% de las madres tienen niveles de escolaridad media superior y superior (8% normal, 19% técnico, 17% bachillerato o vacacional, 24% licenciatura o normal). Cabe destacar que hay más madres que solo cuentan con instrucción primaria (11%) que padres con el mismo nivel educativo (9%) y, también, hay menos madres con nivel de posgrado (4%) que padres con este nivel escolar (6%). Es decir, la proporción de madres que solamente tienen nivel de escolaridad básico aumenta mientras decrece el nivel de escolaridad avanzado (licenciatura y posgrado).

Los datos para las modalidades de ingreso muestran que, de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección, 12% de los padres tenían primaria como máximo nivel educativo, mientras que 7% de los padres de los alumnos de pase reglamentado se encontraban en la misma situación educativa. Por otro lado, 8% de los padres de los estudiantes de concurso de selección tenían como máximo nivel escolar posgrado y, solamente, 6% de los padres de los estudiantes de pase reglamentado estaban en el

mismo nivel de estudios (Tabla IV.3). Las madres de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección, 15% tienen educación primaria y 2% no cuentan con ninguna instrucción educativa (Tabla IV.4).

Existe un alto porcentaje de madres con niveles técnicos (19%) y bachillerato (17%), el cual aumenta en el caso de las madres de estudiantes que ingresaron por pase reglamentado (21% carrera técnica y 18% bachillerato). Por otro lado, 5% de las madres de estudiantes de concurso de selección cuentan con algún posgrado, en comparación, 4% de los estudiantes que ingresaron por pase reglamentado dijeron que sus madres tenían este nivel académico. En ambas modalidades, el régimen de género se expresa en relación con el hecho de que una mayor proporción de padres que de madres cuentan con instrucción superior y con posgrados.

Para los estudiantes indígenas el panorama educativo de las madres y padres tiene otros matices, por ejemplo, el máximo grado de estudios del padre se concentra en la educación primaria (26%) y secundaria (28%) y hay una baja proporción de padres con escolaridades de licenciatura (14%) y posgrado (3%). En relación la educación de las madres de los estudiantes indígenas la situación resulta un poco más precaria, más de la mitad cuentan con nivel máximo de estudios de primaria y secundaria (57%) mientras que, las que tienen licenciatura o vacacional son 12% y sólo 2% tienen posgrado.

Tabla IV.3
Máxima escolaridad de la madre por sexo según modalidad de ingreso

Nivel de estudios	Ambas modalidades			Pase reglamentado			Concurso de selección		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Sin instrucción	306	298	604	118	99	217	188	199	387
%	1.29	1.36	1.32	0.78	0.81	0.79	2.18	2.07	2.12
Primaria	2784	2468	5252	1,489	1,129	2618	1,295	1,339	2634
%	11.74	11.28	11.52	9.86	9.19	9.56	15.01	13.96	14.46
Secundaria	5232	4735	9967	3,294	2,708	6002	1,938	2,027	3965
%	22.06	21.64	21.86	21.82	22.04	21.92	22.47	21.13	21.76
Escuela Normal	368	408	776	244	228	472	124	180	304
%	1.55	1.86	1.70	1.62	1.86	1.72	1.44	1.88	1.67
Carrera Técnica	4832	3864	8696	3,266	2,368	5634	1,566	1,496	3062
%	20.37	17.66	19.07	21.64	19.27	20.57	18.15	15.59	16.81
Bachillerato o Vocacional	3845	3781	7626	2,648	2,290	4938	1,197	1,491	2688
%	16.21	17.28	16.72	17.54	18.63	18.03	13.88	15.54	14.75
Licenciatura o Normal	5481	5375	10856	3,552	2,999	6551	1,929	2,376	4305
%	23.11	24.56	23.81	23.53	24.40	23.92	22.36	24.77	23.63
Posgrado	872	954	1826	483	468	951	389	486	875
%	3.68	4.36	4.00	3.20	3.81	3.47	4.51	5.07	4.80
Total	23720	21883	45603	15094	12289	27383	8626	9594	18220
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casos no considerados: 201

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Tabla IV.4
Máxima escolaridad del padre por sexo según modalidad de ingreso

Nivel de estudio	Generación 2016-1			Pase reglamentario			Concurso de selección		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Sin instrucción	302	245	547	153	94	247	149	151	300
%	1.33	1.16	1.25	1.05	0.79	0.94	1.81	1.64	1.72
Primaria	2111	1886	3997	1,075	819	1894	1,036	1,067	2103
%	9.3	8.9	9.1	7.4	6.9	7.2	12.6	11.6	12.0
Secundaria	5155	4432	9587	3,351	2,593	5944	1,804	1,839	3643
%	22.6	21.0	21.8	23.1	21.8	22.5	21.9	20.0	20.9
Escuela Normal	217	285	502	143	161	304	74	124	198
%	0.95	1.35	1.14	0.98	1.35	1.15	0.90	1.35	1.13
Carrera Técnica	2322	1851	4173	1,533	1,136	2669	789	715	1504
%	10.20	8.77	9.51	10.56	9.55	10.11	9.56	7.76	8.61
Bachillerato o vocacional	4787	4370	9157	3,305	2,664	5969	1,482	1,706	3188
%	21.02	20.71	20.87	22.76	22.40	22.60	17.96	18.51	18.25
Licenciatura o Normal	6584	6518	13102	4,211	3,678	7889	2,373	2,840	5213
%	28.91	30.88	29.86	29.00	30.93	29.87	28.76	30.82	29.85
Posgrado	1294	1519	2813	750	746	1496	544	773	1317
%	5.68	7.20	6.41	5.16	6.27	5.66	6.59	8.39	7.54
Total	22772	21106	43878	14,521	11,891	26412	8,251	9,215	17466
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casos no considerados: 1,930

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Ocupación de padres y madres

En algunos casos, la ocupación de los padres y madres está relacionada con el máximo grado escolar que presentan. Como se ha dicho, ambas condiciones ofrecen a los estudiantes los medios indispensables para que la trayectoria escolar tenga más posibilidades de ser ininterrumpida y se amplíen las probabilidades de ingreso al nivel superior y a las carreras con mayores grados de competencia (Bourdieu, 1975; Bartolucci, 1994:78; Villa Lever, 2017).

Tal como se observa en la Tabla IV.5, gran parte de las madres de los estudiantes de la generación 2016-1 desempeñan labores de empleadas (28%), seguido de las madres que no trabajan (27%). Además, una quinta parte de las madres tiene ocupaciones precarias como son trabajadoras domésticas 10%, labores que apoyan al gasto familiar 9% y labores relacionadas con el campo 0.3%, dichas ocupaciones no están formalizadas, no cuentan con seguridad social ni prestaciones sociales y, en general, producen bajos ingresos y no tienen estatus social (Mingo, 2006:171).

En relación con las modalidades de ingreso, las ocupaciones muestran ligeras diferencias, por ejemplo, 11% de madres de estudiantes de pase reglamentado se dedican a labores domésticas, ocupación que realizan sólo 9% de las madres de estudiantes de pase reglamentado. Por otro lado, 30% de los estudiantes de pase reglamentado tienen madres que son empleadas y dato que alcanza el 26% en el concurso de selección. La poca concentración de madres en los más altos niveles de ocupación, es algo que ocurre en ambas modalidades de ingreso, si bien hay una ligera mayoría en los estudiantes de concurso de selección (4%) en relación con los de pase reglamentado (3%), en ningún caso supera el 5%.

Por otro lado, las ocupaciones de los padres presentan una mayor concentración en labores de empleados (39%), comerciantes (12%) y obreros (8%). Se incrementa la proporción de padres que trabajan por su cuenta (12%) y, son menos los que tienen ocupaciones precarias (no trabaja 3% o trabajadores domésticos 0.2%). Aunque, el dato es bajo, destaca que hay más padres que madres en ocupaciones vinculadas con el campo (1%).

En lo general, no se observa mayor diferencia entre las ocupaciones de los padres en relación con el sexo de los estudiantes, salvo en las ocupaciones de mayor estatus donde hay más hombres con padres directivos o funcionarios (ambas modalidades 3%, pase reglamentado 3% y concurso de selección 3%), empresarios (ambas modalidades 2%, pase reglamentado 2%, concurso de selección 3%) o profesionistas (ambas modalidades 6%, pase reglamentado 5%, concurso de selección 7%) (Tabla IV.5).

Al contrastar los datos de ocupaciones entre padres y madres de estudiantes indígenas, se ve que los padres tienen mayores ocupaciones vinculadas con el campo (11%), como obreros (16%) y como empleados (24%). En las ocupaciones de mayor estatus 4% dijeron tener padres profesionistas, 0.7% empresarios y 1.6% directivos o empresarios, es decir, están por encima de las proporciones de las madres.

Es mayor la proporción de padres de estudiantes indígenas que realizan labores vinculadas al campo en la modalidad de concurso de selección, la cual alcanza un 16%, mientras que, este dato en los estudiantes de pase reglamentado es de 4%. Las ocupaciones de las madres de estudiantes indígenas también son, en mayor proporción, precarias: 29% no trabajan, 11% se dedican a trabajos que apoyan al ingreso familiar y 19% al trabajo doméstico. En cuanto a las labores de mayor estatus, tanto padres como madres de estudiantes indígenas tienen una baja proporción. Estos datos ayudan a visibilizar la relación que existe entre las condiciones familiares de los estudiantes indígenas y su baja participación en la matrícula universitaria.

Tabla IV.5
Ocupación de la madre por modalidad de ingreso y sexo

OCUPACIÓN DE LA MADRE	AMBAS MODALIDADES			PASE REGLAMENTADO			CONCURSO DE SELECCIÓN		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
No trabaja	6,806	5,541	12,347	4,335	3,218	7,553	2,471	2,323	4,794
%	28.84	25.45	27.21	28.87	26.35	27.74	28.78	24.30	26.42
Jubilado	782	876	1,658	353	315	668	429	561	990
%	3.31	4.02	3.65	2.35	2.58	2.45	5.00	5.87	5.46
Labores que apoyan al ingreso familiar	1,890	2,012	3,902	1,161	1,131	2,292	729	881	1,610
%	8.01	9.24	8.60	7.73	9.26	8.42	8.49	9.22	8.87
Trabajador doméstico	2,467	2,248	4,715	1,693	1,411	3,104	774	837	1,611
%	10.45	10.32	10.39	11.27	11.55	11.40	9.02	8.76	8.88
Labores relacionadas con el campo	60	65	125	26	26	52	34	39	73
%	0.25	0.30	0.28	0.17	0.21	0.19	0.40	0.41	0.40
Obrero	367	374	741	222	193	415	145	181	326
%	1.55	1.72	1.63	1.48	1.58	1.52	1.69	1.89	1.80
Empleado	6,898	5,938	12,836	4,673	3,516	8,189	2,225	2,422	4,647
%	29.23	27.27	28.29	31.12	28.79	30.07	25.92	25.33	25.61
Comerciante	1,924	2,011	3,935	1,192	1,083	2,275	732	928	1,660
%	8.15	9.24	8.67	7.94	8.87	8.35	8.53	9.71	9.15
Trabaja por su cuenta	950	955	1,905	624	569	1,193	326	386	712
%	4.02	4.39	4.20	4.16	4.66	4.38	3.80	4.04	3.92
Profesionista	656	760	1,416	356	327	683	300	433	733
%	2.78	3.49	3.12	2.37	2.68	2.51	3.49	4.53	4.04
Empresario	120	196	316	76	90	166	44	106	150
%	0.51	0.90	0.70	0.51	0.74	0.61	0.51	1.11	0.83
Directivo o funcionario	283	384	667	158	201	359	125	183	308
%	1.20	1.76	1.47	1.05	1.65	1.32	1.46	1.91	1.70
No sabe	400	414	814	149	134	283	251	280	531
%	1.69	1.90	1.79	0.99	1.10	1.04	2.92	2.93	2.93
Total	23,603	21,774	45,377	15,018	12,214	27,232	8,585	9,560	18,145
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casos no considerados: 427

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Tabla IV.6
Ocupación del padre por modalidad de ingreso y sexo

OCUPACIÓN PADRE	AMBAS MODALIDADES			PASE REGLAMENTADO			CONCURSO DE SELECCIÓN		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
No trabaja	747	644	1391	440	335	775	307	309	616
%	3.41	3.16	3.29	3.17	2.92	3.06	3.84	3.45	3.63
Jubilado	1006	1100	2106	430	440	870	576	660	1,236
%	4.60	5.39	4.98	3.10	3.84	3.43	7.20	7.37	7.29
Labores que apoyan al ingreso familiar	774	866	1640	510	537	1,047	264	329	593
%	3.5	4.2	3.9	3.7	4.7	4.1	3.3	3.7	3.5
Trabajador doméstico	55	53	108	38	29	67	17	24	41
%	0.25	0.26	0.26	0.27	0.25	0.26	0.21	0.27	0.24
Labores relacionadas con el campo	268	263	531	82	64	146	186	199	385
%	1.22	1.29	1.26	0.59	0.56	0.58	2.33	2.22	2.27
Obrero	1765	1694	3459	1,187	1,004	2,191	578	690	1,268
%	8.06	8.30	8.18	8.55	8.76	8.64	7.23	7.71	7.48
Empleado	9039	7608	16647	6,253	4,768	11,021	2,786	2,840	5,626
%	41.30	37.28	39.36	45.02	41.61	43.48	34.84	31.73	33.20
Comerciante	2568	2390	4958	1,634	1,347	2,981	934	1,043	1,977
%	11.73	11.71	11.72	11.77	11.75	11.76	11.68	11.65	11.67
Trabaja por su cuenta	2803	2417	5220	1,820	1,410	3,230	983	1,007	1,990
%	12.81	11.84	12.34	13.10	12.30	12.74	12.29	11.25	11.74
Profesionista	966	1173	2139	536	564	1,100	430	609	1,039
%	4.41	5.75	5.06	3.86	4.92	4.34	5.38	6.80	6.13
Empresario	344	487	831	205	245	450	139	242	381
%	1.57	2.39	1.96	1.48	2.14	1.78	1.74	2.70	2.25
Directivo o funcionario	393	607	1000	225	301	526	168	306	474
%	1.80	2.97	2.36	1.62	2.63	2.08	2.10	3.42	2.80
No sabe	1157	1107	2264	528	415	943	629	692	1,321
%	5.29	5.42	5.35	3.80	3.62	3.72	7.87	7.73	7.79
Total	21885	20409	42294	13888	11459	25347	7997	8950	16947
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Casos no considerados: 3,510 (No contestaron o padres fallecidos).

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

c. Situaciones académicas en el ingreso a la licenciatura

Promedios de bachillerato

En el marco del proceso de ingreso a las licenciaturas de la UNAM, la institución fija parámetros académicos mínimos. Los estudiantes que son seleccionados (asignados) o que tienen derecho de inscribirse a alguna carrera, deben contar con un promedio de nivel medio superior en el rango mínimo de 7 y máximo de 10. En la generación 2016-1, los promedios de bachillerato se concentran entre 8.1 y 8.5.⁵⁰ Las variaciones se observan en las modalidades de ingreso y, principalmente, en el hecho de ser mujeres u hombres.

Del total de estudiantes de la generación 2016-1, 23% ingresaron con promedios de bachillerato en el rango de 7.6 a 8 y 25% en el de 8.1 a 8.5, es decir, casi dos cuartas partes de los estudiantes asignados tuvieron promedios medios de egreso de bachillerato. Al observar estos valores entre mujeres y hombres, las proporciones se incrementan en los hombres (26% y 24% respectivamente) y, en el caso de las mujeres, el rango de promedios de 8.1 a 8.5 aumenta a 26% (Tabla IV.7). Al considerar los valores de promedios más bajos, las diferencias más significativas se dan entre la modalidad de ingreso, 20% de los ingresos por concurso de selección tuvieron promedios de bachillerato en el rango mínimo necesario para inscribirse en una carrera universitaria. Este mismo dato en los estudiantes de pase reglamentado fue de 18%.

La distribución de promedios de ingreso a la universidad presenta diferencias entre mujeres y hombres,⁵¹ mientras que las primeras muestran una distribución más cercana a la tendencia general. La proporción de hombres tiene un incremento en los rangos con menor puntuación, 22% tuvieron un promedio bachillerato en el rango de promedios de 7 a 7.5 20% (20% pase reglamentado y 24% concurso de selección). Las mujeres se concentran en los promedios más altos, 19% con promedios ubicados en los rangos de 9.1 a 10 (Tabla IV.7).

⁵⁰ Los estudiantes de las generaciones de 1970 y 1997 estudiadas por Bartolucci (1994) y Mingo (2006:214) también presentaban como media de calificación el rango de 8.1-8.5.

⁵¹ Con respecto a la diferencia de promedios que presentaron mujeres y hombres se observan tendencias parecidas a las registradas en las investigaciones sobre estudiantes de la UNAM de Bartolucci (1994), Mingo (2006) y Guzmán (2010).

Las calificaciones en los rangos intermedios tienen proporciones similares entre ambas modalidades de ingreso. Pero, la situación cambia en los rangos más altos de 9.1 a 9.5 y 9.6 a 10, ahí estudiantes de concurso de selección tienen una mayor proporción (6%) en relación con los de pase reglamentado (2%). El mirar el dato en las mujeres también observamos un incremento en aquellas que ingresan por concurso de selección ya que, 17% tienen promedios de 9.1 a 9.5 y 7% de 9.6 a 10, en oposición, el dato de las mujeres de pase reglamento fue de 14% y 3% respectivamente. Los hombres muestran la misma tendencia, por concurso de selección 11% ingresaron con promedios de 9.1 a 9.5 y 5% con promedios de 9.6 a 10. Mientras que, 8.7% y 1.7% lo hicieron por pase reglamentado con los mismos rangos de promedio (Tabla IV.7).

Años de bachillerato, recursamiento y exámenes extraordinarios

El promedio de calificaciones del bachillerato no es la única variable que da información sobre el desempeño escolar previo de las y los estudiantes que ingresan a la UNAM. También tenemos el número de años en que realizan sus estudios de bachillerato, la cantidad de exámenes extraordinarios que presentaron y el número de materias que las y los estudiantes tuvieron que volver a cursar a causa de reprobación.

Del total de estudiantes que ingresó a la licenciatura en la generación 2016-1, tres cuartas partes terminaron su bachillerato en 3 años, tiempo regular para egresar de este nivel educativo. El 25% restante lo hizo en más de 3 años y los motivos a los cuales atribuyen tal rezago son: materias reprobadas (10%), motivos económicos (4%) problemas emocionales (2%) o a otras causas (8%). De los rezagados, 5% de los que ingresaron por concurso de selección realizaron su bachillerato en más de tres años, mientras que, sólo 3% de los estudiantes de pase reglamentado estuvieron en la misma situación.

En relación con las materias reprobadas y la presentación de exámenes extraordinarios⁵², 49% indicaron no haber presentado ningún examen extraordinario

⁵² Según los reglamentos educativos vigentes, un estudiante aprueba una materia cuando obtiene una calificación en un rango entre 6 y 10 puntos. Si un alumno no aprueba las asignaturas en el periodo ordinario, es decir en el tiempo y forma que corresponde cursar y aprobar una materia, tienen otras dos

durante el bachillerato, 27% presentaron de 1 a 3, 13% de 4 a 6 y, sólo, 11% presentó más de 7 exámenes extraordinarios. Una mínima proporción de mujeres presentaron más de 7 extraordinarios a lo largo de su bachillerato (8%), para los hombres el dato llega a 14%.

Los contrastes entre modalidad de ingreso son más fuertes en el caso de las mujeres, 11% de las que ingresaron por pase reglamentado presentaron más de 7 exámenes extraordinarios a lo largo del bachillerato universitario, mientras que, sólo 4% de concurso de selección estuvieron en la misma situación. Para los hombres los datos son similares, 19% de los ingresados por pase reglamentado presentaron más de 7 extraordinarios, mientras que sólo 8% de los de concurso de selección hicieron lo mismo.

Se advierte que los jóvenes que ingresan a la UNAM presentan perfiles escolares regulares en tanto que, casi la mitad de los estudiantes (49%) no realizaron exámenes extraordinarios y más del 60% no cursaron materias más de una vez. Esta situación es más repetida entre las mujeres ya que, 55% no realizaron ningún extraordinario y 62% no cursaron materias más de una vez, ambas proporciones son menores en los hombres (42% y 59% respectivamente). La proporción de mujeres con características de no reprobación de materias aumenta en el ingreso por concurso de selección donde 85% no cursó materias más de una vez y 64% no presentó extraordinarios, los mismos datos para las mujeres de pase reglamentado son de 56% y 51% respectivamente (Tabla IV.7).

La diferencia del desempeño académico de las mujeres entre las modalidades de ingreso no es tan discordante como la de los hombres, esto implica que, el régimen de género opera en tanto que las mujeres, igual que en el siglo XIX, deben demostrar que son aptas para la instrucción universitaria. Cuando la trayectoria escolar de las jóvenes se ve suspendida o limitada por cuestiones académicas podría suspender su reincorporación a la universidad, cuestión que, en los hombres, no es tan claro, ya que, incluso con mayor concentración en los promedios mínimos representan a la mitad del alumnado universitario. Ahora bien, tanto hombres como mujeres que ingresan por concurso de

posibilidades para aprobarla. Una es *recursar* la materia, es decir, volver a inscribirla y cursarla y la otra, es un recurso conocido como *examen extraordinario*. El uso de este recurso, depende de la situación académica de cada estudiante y, generalmente, se realiza cuando no se ha aprobado la materia ni en el curso ordinario ni en el *recursamiento*. El examen extraordinario es una prueba sobre los contenidos temáticos de cada materia (SEP, 2020).

selección tienen mayor regularidad en estas características de desempeño académico, lo cual señala a las condiciones de desempeño escolar previas como un factor sustantivo para considerar en el análisis interseccional ya que incrementa las ventajas de los estudiantes que presentan examen para ingresar a la universidad.

Tabla IV.7
Estadísticas descriptivas información escolar previa por modalidad de ingreso según sexo (porcentajes)

	PASE REGLAMENTADO			CONCURSO DE SELECCIÓN			GENERACIÓN 2016-1		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
	15,074	12,294	27,368	8,205	9,342	17,547	23,279	21,636	N= 44915
Promedio de bachillerato									
7.0-7.5	11.0	20.5	15.2	14.8	24.1	19.7	12.3	22.0	17.0
7.6-8.0	20.9	28.3	24.2	18.5	22.3	20.6	20.1	25.7	22.8
8.1-8.5	27.3	25.0	26.3	24.0	23.7	23.8	26.1	24.4	25.3
8.6-9.0	24.0	15.8	20.3	18.6	14.2	16.2	22.1	15.1	18.7
9.1-9.5	14.0	8.7	11.7	16.7	11.0	13.7	15.0	9.7	12.4
9.6-10	2.9	1.7	2.3	7.4	4.7	6.0	4.5	3.0	3.7
Años de bachillerato									
3 años	80.7	69.6	75.7	80.4	70.2	75.0	80.6	69.9	75.4
más de 3 años	19.3	30.4	24.3	19.6	29.8	25.0	19.4	30.1	24.6
Materias recursadas									
Ninguna	54.6	44.4	50.0	85.1	78.2	81.4	65.3	58.9	62.2
1 o 2	29.8	31.4	30.5	10.1	13.1	11.7	22.9	23.5	23.2
3 o más	15.6	24.2	19.5	4.8	8.7	6.9	11.8	17.5	14.6
Exámenes extraordinarios presentados									
Ninguno	50.6	35.3	43.7	63.6	51.6	57.2	55.2	42.3	49.0
1 a 3	25.6	27.5	26.5	24.9	29.0	27.1	25.4	28.1	26.7
4 a 6	12.7	18.4	15.2	7.6	11.4	9.7	10.9	15.4	13.1
7 o más	11.2	18.8	14.6	3.9	8.0	6.1	8.6	14.1	11.3

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

En síntesis, a lo largo de este capítulo se analizaron las diferencias personales, de origen familiar y académicas que constituyen patrones diferenciados entre los estudiantes de la Generación 2016-1 de licenciatura de la UNAM. La base de contraste se dio, principalmente, entre los grupos que componen las modalidades de ingreso. Por un lado, en el pase reglamentado se observa una configuración más homogénea de las características personales de los estudiantes como son edad, estado civil, condición de paternidad y maternidad, condición laboral entre otras, el concurso de selección presenta una dispersión y una heterogeneidad más amplia en las mismas condiciones.

Sin embargo, el origen familiar y económico en ambas modalidades resultan más homogéneas y en el caso del desempeño escolar previo la proporción de estudiantes con mejores promedios y menos reprobación se incrementaba en la modalidad de concurso de selección donde se hace más evidente la competencia escolar en el ingreso a la licenciatura, mientras que los de pase reglamentado, al tener una selección temprana, reduce la proporción de estudiantes con condiciones escolares previas en los rangos de excelencia.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS INTERSECCIONAL DEL INGRESO A LAS ÁREAS DE FORMACIÓN ACADÉMICAS

El propósito de este capítulo es analizar, desde una perspectiva interseccional, lo que implica ser mujer en el ingreso a la universidad en las diferentes áreas de conocimiento y la relación que esta condición guarda con el origen social, la pertenencia étnica y desempeño escolar previo. En conexión con las investigaciones sobre matrículas universitarias que tienen como fin distinguir las brechas de género, usamos una variante del Índice de Paridad de Género (Buquet et al., 2006; Mingo, 2006; UNESCO, 2018) que se denomina Razón de feminización de matrícula, este instrumento tiene un el valor heurístico que permite distinguir qué valor tiene ser mujer en cada subgrupo específico y, en un contexto también específico.

En este sentido, la distribución de matrícula por sexo se pone en relación con las dimensiones de origen social y desempeño académico, lo cual, en un primer momento permite hacer interrelaciones simples entre género, origen social y desempeño académico. Finalmente, se realiza el análisis interseccional integral el cual, la razón de feminización de matrícula, permite analizar simultáneamente las dimensiones de sexo, estrato social y desempeño académico en el ingreso a las áreas de formación académicas. La manera en que se comportan los resultados de la razón de feminización de matrícula permite distinguir los patrones ligados al régimen de género que prevalece en la universidad, más mujeres en áreas femeninas y más hombres en las masculinas.

I. Dimensión de género en el centro del modelo interseccional: Razón de feminización de matrícula

En el contexto del desarrollo de estudios de poblaciones escolares, mi propuesta analítica está centrada en desarrollar un modelo interseccional el cual pone en el centro la

dimensión de género a partir del uso de la *Razón de Feminización de la Matrícula* (RFM),⁵³ indicador que permite observar el peso que adquiere ser mujer como una condición personal de los estudiantes en el ingreso a las áreas de formación académicas de las UNAM.⁵⁴

Mi interés por usar la Razón de Feminización de Matrícula (RFM) radica en incrementar el potencial que tiene esta herramienta en el estudio de la distribución de mujeres y hombres en la matrícula escolar, considerando que, se ha utilizado en diversas investigaciones sobre matrículas universitarias (Buquet et al., 2006; Mingo, 2006; Aragón, Arras y Guzmán, 2020) y además se utilizada en los estudios internacionales sobre brechas de género porque permite ubicar, con mayor eficacia, el peso que tiene ser mujer en relación con ser hombre en grandes grupos de población UNESCO (2019:31).

La Razón de Feminización de la Matrícula (RFM) tiene un potencial explicativo que va más allá de la medición de la matrícula general, al usarlo como medida de contraste entre los diferentes niveles analíticos que son el ingreso general, las áreas de formación académicas y las carreras universitarias se pone en el centro el valor que tiene la posición

⁵³ Una manera de usar la razón se conoce como Índice de feminidad o Índice de Feminización, algunos estudios sobre poblaciones en la UNAM han retomado este indicador (Buquet et al., 2006), pero también se usa en análisis de brechas de género en el marco de la UNESCO.

⁵⁴ Utilizo la noción de áreas de formación académicas y no campos de estudio o campos de conocimiento ya que, en esta investigación interesa conocer de qué manera el régimen de género está presente en la elección de carrera y en el ingreso a la universidad. En este sentido, al hablar de campos de formación aludo a la dimensión institucional y escolar la cual implica reconocer en las prácticas escolares la extensión de la división sexual del trabajo y de las funciones diferenciadas entre mujeres y hombres. Es decir, sabemos que existe una valoración simbólica dada a las disciplinas en relación del régimen de género vigente, por lo tanto, el tipo de conocimiento intrínseco a cada área de formación y carrera estaría configurando los elementos estructurales del régimen de género actual. Además, la discusión de los campos de conocimiento se acerca a discusiones filosóficas que no son objeto de este trabajo, por ejemplo, las disciplinas que integran los campos difieren en composición de saberes y conocimientos. Dichos campos han sido clasificados en diversas investigaciones en función de sus orientaciones epistemológicas, Biglan (1973) por ejemplo ubica los campos en términos de duros *versus* blandos (los campos "duros" tienen un trasfondo teórico y metodologías de investigación acordados y concretos, mientras que los campos "blandos" pueden tener marcos teóricos y metodologías más diversos y en evolución); también como campos puros *versus* aplicados (los campos "aplicados" tienen implementaciones prácticas claras, mientras que los campos "puros" son más teóricos); y, finalmente, campos de vida *versus* no vida (los campos de "vida" se refieren a las condiciones de los seres vivos y los campos de "no vida" a todo lo demás) (Biglan, 1973; Simpson, 2017 citado en Sax y Newhause, 2019:45-46).

relativa de las mujeres en relación con los hombres y, a su vez, en relación con otros grupos de mujeres (McCall, 2001:119-121).⁵⁵

De modo que, al analizar el valor que adquiere ser mujer en el grueso de una generación se analiza también todo lo que constituye una desigualdad de género. Entre más feminizado es el dato en una categoría específica, sabremos si existen más o menos ventajas. De modo que, el ingreso a la educación superior, es una temporalidad específica que se define en función de las condiciones personales, sociales y escolares que los estudiantes tienen y que suman o restan ventajas al momento de decidir si pueden ingresar a la universidad y qué elegir para estudiar (Codioli y Cook, 2018:274-275, 285; McCall, 2005).

La Razón de Feminización de Matrícula es una variación del indicador conocido como *Índice de Feminización de la Matrícula* (Ordorika, 2015:7)⁵⁶ o *Índice de Paridad de Género* (Buquet et al., 2006) y permite ubicar la magnitud que tiene la cantidad de mujeres en la relación a la cantidad de hombres en una matrícula determinada. Se obtiene al dividir en número de mujeres entre el número de hombres en un determinado grupo o categoría. Para calcular la paridad de género, se usa la relación entre el valor específico (temático) de las mujeres dividido entre el de los hombres. 'Un valor entre 0,97 y 1,03 reflejaría la paridad de género, mientras que los valores por debajo de 0,97 muestran una ventaja para los hombres y los valores por encima de 1,03 reflejan una ventaja para las mujeres' (Ordorika, 2015:7; UNESCO, 2019:31).

⁵⁵ No se obvia el hecho de que estudios recientes realizados con enfoque interseccional se inclinan por modelos estadísticos de regresión y de correspondencias múltiples o bivariadas, los cuales se usan para comprender el peso que adquiere una variable en relación de otra. Investigaciones realizadas en el campo de la pedagogía, la psicología y la sociología de la educación asumen que estos modelos son óptimos para responder las interrogantes sobre las desigualdades en la educación superior (McCall, 2001 como se citó en Codioli y McMaster, 2018:274).

⁵⁶ Es un indicador que se usa en las investigaciones relativas a las brechas de desigualdad de género en las matrículas de los distintos niveles de educación, principalmente en el nivel superior (UNESCO, 2019). En investigaciones sobre poblaciones estudiantiles este indicador se usa con algunas variaciones y se conoce como índice de feminidad, el cual se obtiene "dividiendo la cantidad de mujeres entre la cantidad de hombres, y multiplicándolo por cien" (Buquet et al., 2006: 315-316 citado en Buquet et al., 2013:31). Es básicamente lo mismo que el Índice de Feminización de la Matrícula, pero, su interpretación es distinta al indicar el número de mujeres por cada 100 hombres.

a. Las dimensiones de desigualdad étnica, de origen social y de desempeño académico

Como vimos en el capítulo anterior, la población de estudiantes indígenas es mínimo, por lo tanto, cualquier relación directa que se realice con esta variable supondría *de facto* que, en el marco del ingreso a la UNAM, este grupo resulta ser el mayormente desfavorecido. Para ser consecuentes con lo que la perspectiva interseccional propone y mantener alejados los reduccionismos utilizaremos al grupo de estudiantes indígenas como un grupo comparativo puesto que, más que centrarnos en la lógica de pertenencia étnica, interesa entender qué mecanismos favorecen o no el ingreso de las mujeres. Esta perspectiva permitirá identificar espacios de oportunidad institucional en pro de la inclusión étnica y multicultural de la UNAM, no sólo, ubicar la desventaja del grupo social.

La dimensión de origen social está referida a las preguntas de la base de datos relativas al nivel escolar de padres y madres y a la ocupación de padres y madres. Con base en la clasificación CASMIN sobre la jerarquía y prestigio de las ocupaciones (Erikson y Goldthorpe, 1992), se generaron cuatro categorías de estratificación social: Bajo, Medio bajo, Medio y Alto (Ver Anexo V.1).⁵⁷ Estas categorías se obtuvieron adaptando el modelo de clasificación ocupacional utilizado en los trabajos sobre movilidad y estratificación social de Erikson y Goldthorpe, Balán, Browning y Jelin o Solís. Dicho modelo está basado en un tipo de clasificaciones que reconoce la relación significativa que existe entre los estratos sociales y las posiciones que se ocupan en el mercado de trabajo. En este sentido, se asume como premisa el hecho de que, la posición del estrato social en que se encuentra un sujeto ofrece un acceso diferencial a distintos niveles de vida y, potencialmente, a redes y relaciones sociales diferentes (Erikson y Goldthorpe, 2002; Solís y Benza, 2013; Chan y Goldthorpe, 2007).⁵⁸

⁵⁷ La información forma parte del Proyecto PAPIIT IN300-206 "Perfil socio-escolar de la generación 2016-1 a las licenciaturas de la UNAM". Desarrollado entre los años 2016-2018. En este sentido, se optó por mantener el indicador de estratificación social utilizado en el marco del proyecto y realizado por Damián y Bartolucci (2018).

⁵⁸ Si bien existen otros diseños de construcción de indicadores que en general combinan información sobre el ingreso mensual, cantidad y tipo de bienes y servicios, condiciones de la vivienda, la escolaridad y la ocupación de los padres. Pero, para la construcción del indicador de estrato social que se usa en este análisis no se consideró el dato de ingreso mensual familiar puesto que, sin importar la ocupación o nivel

El desempeño escolar previo constituye un factor asociado a las desigualdades ya que tiene parámetros claros de jerarquización que se vinculan a la lógica del mérito académico como base sustancial de igualdad de oportunidades (Dubet, 2014:30). Además, como pudimos comprobar en los primeros capítulos de esta tesis, las mujeres presentan mayores tasas de desempeño escolar a lo largo de su trayectoria educativa, lo cual constituye un rasgo significativo en la incorporación a la educación superior. Por tanto, incorporar esta dimensión en el análisis interseccional resulta pertinente para explicar la base de reproducción de desigualdades de género en el ingreso a la UNAM y las condiciones que posibilitan contrarrestar dichas desigualdades.⁵⁹

Las preguntas identificadas en la base de datos que permiten definir las condiciones escolares previas de las y los estudiantes son: promedios de bachillerato, tendencia de recurrar o no materias, tendencia de presentación de exámenes extraordinarios y años en que se concluyó el nivel medio superior (según el sistema educativo mexicano, son 3 años reglamentarios). En este sentido, las variables anteriores sirvieron para construir una clasificación de desempeño escolar previo de los estudiantes que se divide en cuatro tipos:

- *Excelente*: rangos altos de promedios (9-10), no presentación de exámenes extraordinarios, ninguna materia recursada, terminó en 3 años el bachillerato.
- *Bueno*: rangos medios de promedios (8-9), presentación de exámenes extraordinarios, alguna materia recursada, terminó en 3 años el bachillerato.
- *Regular*: rangos medios de promedios (8-9), presentación de exámenes extraordinarios, alguna materia recursada, terminó en más de años el bachillerato.

educativo de los padres, en la base de datos con la que se trabaja, más del 60% de las respuestas siempre se concentran en dos categorías de ingreso: 2 a 4 y 4 a 6 salarios mínimos. Cabe destacar que, como cualquier otra propuesta de modelo de estratificación, la clasificación ocupacional tiene algunos escollos, sin embargo, en esta investigación presenta elementos que resultan más asimilables y operables. Además, dicho modelo es utilizado con frecuencia en estudios similares al que se desarrolla en esta tesis, específicamente en aquellos que tienen por objeto las transiciones sociales del ámbito educativo al ámbito laboral en México (Bartolucci, Damián y Sánchez, 2018).

⁵⁹ Cabe señalar que existe una complejidad intrínseca en la noción de rendimiento académico o escolar, ya que su construcción implica la relación entre diferentes y complejos factores que actúan a lo largo de la vida escolar de las y los estudiantes. En general, esta relación de factores se explicita a través de la valoración cuantitativa (calificaciones y promedios escolares) del trabajo que realizan las y los estudiantes. Es decir, las notas o calificaciones que obtienen los estudiantes son un “indicador que certifica el logro alcanzado, son un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento académico, si se asume que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales (Rodríguez, Fita, Torrado, 2004 citado en Garbanzo, 2007:46).

- *Suficiente*: rangos suficientes de promedios (7-8), presentación de exámenes extraordinarios, alguna materia recursada, terminó en más de años el bachillerato.

En síntesis, el modelo analítico interseccional que se propone en esta tesis permite comparar grupos de estudiantes en función de sus categorías, pero, principalmente, pone en el centro la dimensión de género que no se ve como la simple presencia de mujeres y hombres en la distribución de la matrícula. La dimensión de género está constituida a partir de la relación entre el sexo de los estudiantes y la reproducción del régimen de género de la universidad que se expresa en los patrones de ingreso a las áreas de formación y a las carreras específicas (Imagen V.2).

Imagen V.1 Modelo analítico



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, por medio de la perspectiva interseccional analizaremos los cruces entre las dimensiones de género, origen social, pertenencia étnica y desempeño académico para entender, bajo qué circunstancias alguna o varias de estas dimensiones generan ventajas o desventajas, en este caso, en las y los estudiantes que ingresaron a la universidad en agosto de 2015. La elección de carrera es el ámbito específico, o más bien, la expresión concreta donde se concreta la reproducción del régimen de género. Por lo tanto, poner en el centro la dimensión de género es fundamental para explicar los patrones de distribución de la matrícula que permiten situar las elecciones de los estudiantes y observar los elementos que intervienen en la reproducción o en la transgresión del régimen de género (Yuval-Davis, 2006; Codioli y Cook, 2019:277).

II. Efectos del origen social y el desempeño académico en el ingreso a la UNAM

a. Origen social

En el ingreso de la Generación 2016-1 se observa una predominante presencia de estudiantes que provienen de estratos medios (57% medio y 21% medio bajo) y, solamente una quinta parte del estudiantado está constituida por los simétricamente opuestos alto y medio alto (16%) y bajo (6%). No obstante, destaca el hecho de que la población estudiantil en el estrato social de menor rango no alcanza el 10%.

En relación con la modalidad de ingreso, las variaciones no son tan marcadas, pero presentan algunas diferencias entre sí. De los estudiantes que ingresaron por pase reglamentado, 60% son de extracción social media, este dato para concurso de selección es de 51%. En ambas modalidades, el origen social bajo apenas alcanza 6%. En cuanto al estrato social medio bajo, 24% del concurso de selección y 19% de pase reglamentado se encuentran en el estrato social. Lo mismo sucede en el estrato social de mayor jerarquía ya que, 17% de los que ingresaron por concurso de selección y 14% de los de pase reglamentado están en el estrato social medio alto y alto.

La situación de los estudiantes tampoco difiere en relación al sexo ya que, hay mayor concentración en estratos sociales medios y menores tendencias en estratos sociales altos y bajos. Resalta que, tanto en el ingreso general como en ambas modalidades, es mayor la concentración de hombres en los estratos sociales alto y bajo. Mientras que, las mujeres se concentran en mayor proporción en los estratos medios. Pareciera que, en las situaciones más asimétricas, las mujeres tienen una presencia menor en el ingreso general (Tabla V. 1).

La distribución de los estudiantes de la generación 2016-1 en relación con su origen social no presenta ninguna sorpresa puesto que, en concordancia con la literatura especializada, hay un predominio de la clase media en el aprovechamiento de los espacios disponibles en las universidades públicas, específicamente en la Universidad

Nacional Autónoma de México. Pero, cuando solamente observamos a los estudiantes indígenas, la distribución es diferente. De los 974 estudiantes indígenas, 15% provienen del estrato social bajo, más del doble que la proporción del total de la generación (6%). Por otro lado, la proporción de estudiantes indígenas de clase media alta y alta apenas alcanza 8%, mientras que este dato en la generación es de 16%.

Tabla V.1
Estudiantes por modalidad de ingreso y sexo según estrato social

	Bajo	Medio bajo	Medio	Alto	Total
Generación 2016-1	2,683	9,544	25,628	6,977	44,832
Total %	6.0	21.3	57.2	15.6	100
Mujeres %	5.6	21.4	59.3	13.8	100
Hombres %	6.5	21.2	54.9	17.5	100
Pase Reglamentado	1,641	5,282	16,490	3,949	27,362
Total %	6.0	19.3	60.3	14.4	100
Mujeres %	5.5	19.4	62.0	13.1	100
Hombres %	6.6	19.2	58.1	16.1	100
Concurso de Selección	1,042	4,262	9,138	3,028	17,470
Total %	6.0	24.4	52.3	17.3	100
Mujeres %	5.7	25.0	54.3	15.1	100
Hombres %	6.2	23.8	50.6	19.3	100

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Tabla V.2
Estudiantes indígenas por modalidad de ingreso y sexo según estrato social

	Bajo	Medio bajo	Medio	Alto	Total
Generación 2016-1	141	398	355	80	974
Total %	14.48	40.86	36.45	8.21	100
Mujeres %	13.88	42.73	37	6.39	100
Hombres %	15	39.23	35.96	9.81	100
Pase Reglamentado	55	137	178	41	411
Total %	13.38	33.33	43.31	9.98	100
Mujeres %	11.35	36.68	44.1	7.86	100
Hombres %	15.93	29.12	42.31	12.64	100
Concurso de Selección	86	261	177	39	563
Total %	15.28	46.36	31.44	6.93	100
Mujeres %	16.44	48.89	29.78	4.89	100
Hombres %	14.5	44.67	32.54	8.28	100

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

A diferencia del grueso de la generación, los estudiantes indígenas provienen en mayor proporción del estrato social medio bajo (41%) y, en este grupo de estudiantes, las diferencias por modalidad de ingreso son más marcadas. La concentración de estudiantes

indígenas que ingresan por concurso de selección y pertenecen al estrato social medio bajo (46%) es tres puntos porcentuales más alto que los de pase reglamentado en el mismo estrato (43%) (Tabla V.2). Con estos datos podemos inferir que, incluso en los estudiantes indígenas, las condiciones familiares de los estudiantes de pase reglamentado resultan más favorables para el ingreso de los estudiantes a la UNAM independientemente del sexo y la pertenencia étnica.

b. Desempeño escolar previo como referente de desigualdades

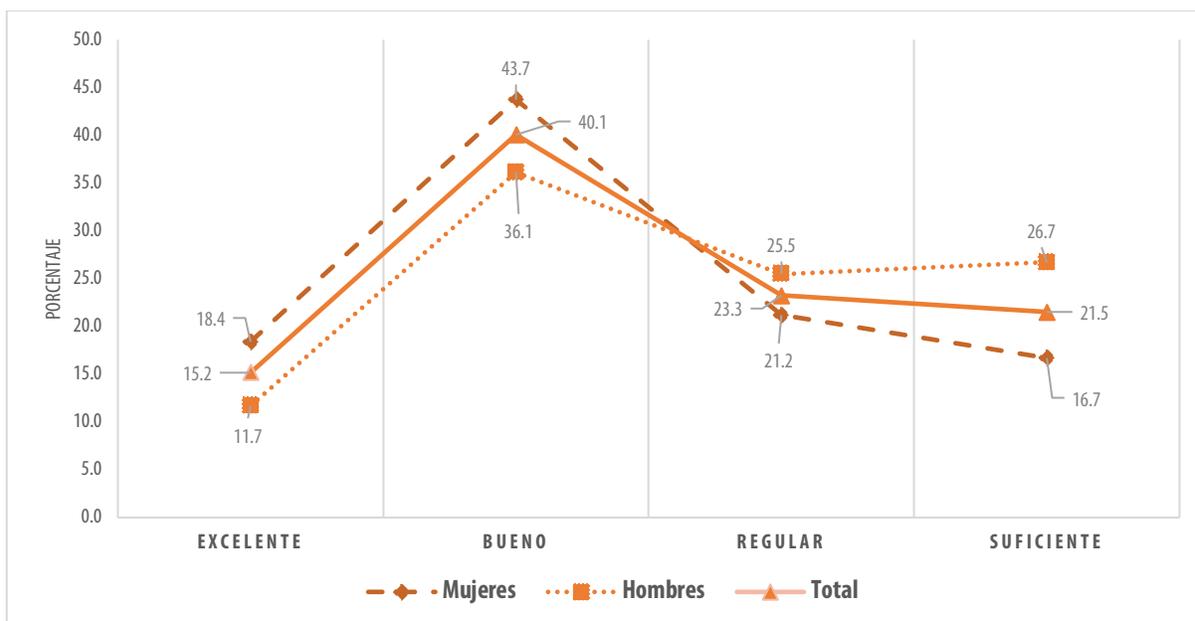
De los 44,804 estudiantes que ingresaron a alguna licenciatura del sistema escolarizado de la UNAM en agosto de 2015, 40% presentaron un desempeño escolar previo ubicado en la categoría de *bueno*, en el caso de las mujeres esta proporción se incrementa a 44% y en el caso de los hombres disminuye a 36%. Los que tuvieron un desempeño regular previo alcanzan el 23% que, en los hombres llega a 26% y en las mujeres a 21%.

Los desempeños escolares previos de suficiente y excelente se consideran como opuestos ya que se encuentran en la menor y mayor categoría. Ahora, según la literatura especializada, más mujeres se ubican en las categorías más altas de desempeño escolar, mientras que los hombres se concentran en mayor medida en las más bajas. En el caso de la generación 2016-1, este supuesto se cumple ya que, hay una mayor concentración de hombres (21%) con desempeños suficientes que de mujeres en la misma categoría de desempeño (17%). En contraste, 18% de las mujeres se ubica en la categoría de desempeño escolar previo excelente y, en cuanto a los hombres, dicha proporción es de 12% (Gráfica V.1).

Con estos datos, se infiere que la predominancia del desempeño escolar *bueno* o *excelente* no explica las condiciones de desigualdad de género en el ingreso a la universidad en la matrícula general. Sin embargo, en relación con las modalidades de ingreso, los perfiles de desempeño escolar que presentaron las y los alumnos de la generación en cuestión toman matices distintos. Por ejemplo, en comparación con los datos obtenidos para el grueso de la generación, en el subgrupo de estudiantes que ingresaron por pase reglamentado hay un incremento en la proporción de los que

ingresaron con un desempeño escolar previo *suficiente* que llega a 26%, para los hombres esta proporción alcanza el 34% y en el caso de las mujeres disminuye a 20%. En contraste, en el concurso de selección sólo 14% del total de estudiantes tuvo un desempeño escolar suficiente en el bachillerato, lo cual, en las mujeres se reduce a 10% y en los hombres se incrementa a 17% (Tabla V.3).

Gráfica V.1
Estudiantes por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

En cuanto al desempeño escolar *excelente*, de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección 18% estaban en esta categoría y, de manera consistente con lo que ocurre en el grueso de la generación, las mujeres alcanzaron el 23% y los hombres con desempeños excelentes solo eran 14%. Vale la pena decir que, fue mayor la proporción de mujeres y hombres que ingresaron por concurso de selección y tuvieron desempeños escolares previos en el nivel más alto, esto en comparación con las mujeres (18%) y los hombres (12%) que ingresaron por pase reglamentado.

Tabla V.3
Estudiantes por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo

	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Total
Generación 2016-1	6792	17951	10421	9640	44804
Total %	15.16	40.07	23.26	21.52	100
Mujeres %	18.39	43.74	21.18	16.69	100
Hombres %	11.69	36.12	25.49	26.7	100
Pase Reglamentado	3581	10456	6112	7216	27365
Total %	13.09	38.21	22.34	26.37	100
Mujeres %	15.94	42.69	20.96	20.41	100
Hombres %	9.58	32.72	24.02	33.68	100
Concurso de Selección	3211	7495	4309	2424	17439
Total %	18.41	42.98	27.45	13.9	100
Mujeres %	22.91	45.68	21.58	9.83	100
Hombres %	14.47	40.61	24.71	17.47	100

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Al tomar al subgrupo de estudiantes indígenas, sin considerar la modalidad de ingreso y el sexo de los estudiantes, se observa que la distribución en relación con el desempeño escolar previo es similar al grueso de la generación. La mayor proporción de estudiantes se concentran en el rango de desempeño *bueno* (42%) seguido del desempeño *regular* (24%). En cuanto a los desempeños opuestos (excelente y suficiente), las proporciones, en ambos casos, son cercanas a 16% (Tabla V.4).

Tabla V.4
Estudiantes indígenas por desempeño escolar previo según modalidad de ingreso y sexo

	Excelente	Bueno	Regular	Suficiente	Total
Generación 2016-1	165	413	237	158	973
Total %	16.96	42.45	24.36	16.24	100
Mujeres %	18.76	48.57	21.19	11.48	100
Hombres %	15.38	37.12	27.12	20.38	100
Pase Reglamentado	52	167	85	108	412
Total %	12.62	40.53	20.63	26.21	100
Mujeres %	14.35	47.39	20	18.26	100
Hombres %	10.44	31.87	21.43	36.26	100
Concurso de Selección	113	246	152	50	561
Total %	20.14	43.85	27.09	8.91	99.99
Mujeres %	23.32	49.78	22.42	4.48	100
Hombres %	18.05	39.94	30.18	11.83	100

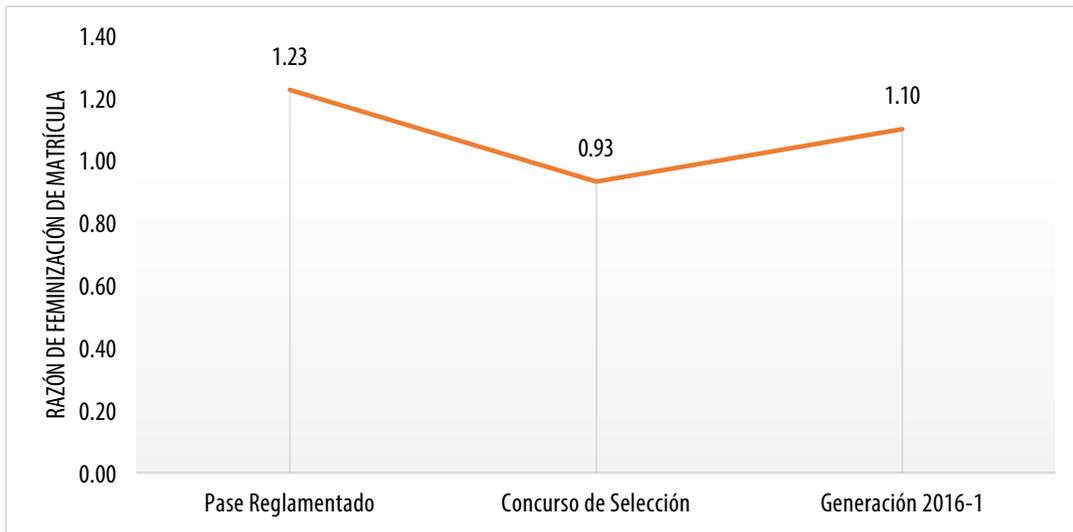
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

No obstante, al considerar la modalidad de ingreso se observan matices sustanciales. Por ejemplo, en el ingreso por pase reglamentado hay más hombres indígenas con desempeño escolar *excelente* (18%) que mujeres con el mismo tipo de desempeño (14%). En esta misma modalidad, se incrementa el ingreso de estudiantes indígenas con desempeños escolares suficientes (26%), en el caso de los hombres la proporción llega a 23% y en las mujeres a 18%. En contraste, sólo 8.9% de los estudiantes indígenas que ingresaron por la vía del concurso de selección tenían desempeños previos *suficientes*, este dato para las mujeres se reduce a 4%. Además, se incrementa a 20% la concentración de estudiantes indígenas con desempeños escolares previos *excelentes*, que en las mujeres alcanza 23%.

III. Intersecciones simples en el ingreso a las áreas de formación

Las intersecciones simples son aquellas que miden la Razón de Feminización de Matrícula (RFM) en relación con una dimensión específica, si la RFM es igual a 1.0 en alguna categoría se asume que existe paridad entre los sexos, si es mayor las mujeres son más que los hombres y si es menor de 1.0 los hombres tienen predominancia en cada categoría. La RFM de los estudiantes de la generación 2016-1 es de 1.10, lo cual indica que en esta generación ingresaron más mujeres que hombres a las licenciaturas de la UNAM. En las modalidades de ingreso la RFM es diferente y, en principio, se observa una menor RFM para el caso del concurso de selección (0.93) que para el pase reglamentado (1.23). Constatamos, nuevamente que en el ingreso por concurso de selección la prueba de conocimientos podría ser un mecanismo específico que reduce las proporciones de ingreso de las mujeres ya que, del total de estudiantes que de los 128,592 estudiantes que aspiraban entrar a la UNAM en agosto de 2015 por la vía del concurso de selección 55% eran mujeres y de los 106,103 estudiantes que no lograron ingresar 56% eran mujeres.

Gráfica V.2
RFM por modalidad de ingreso Generación 2016-1



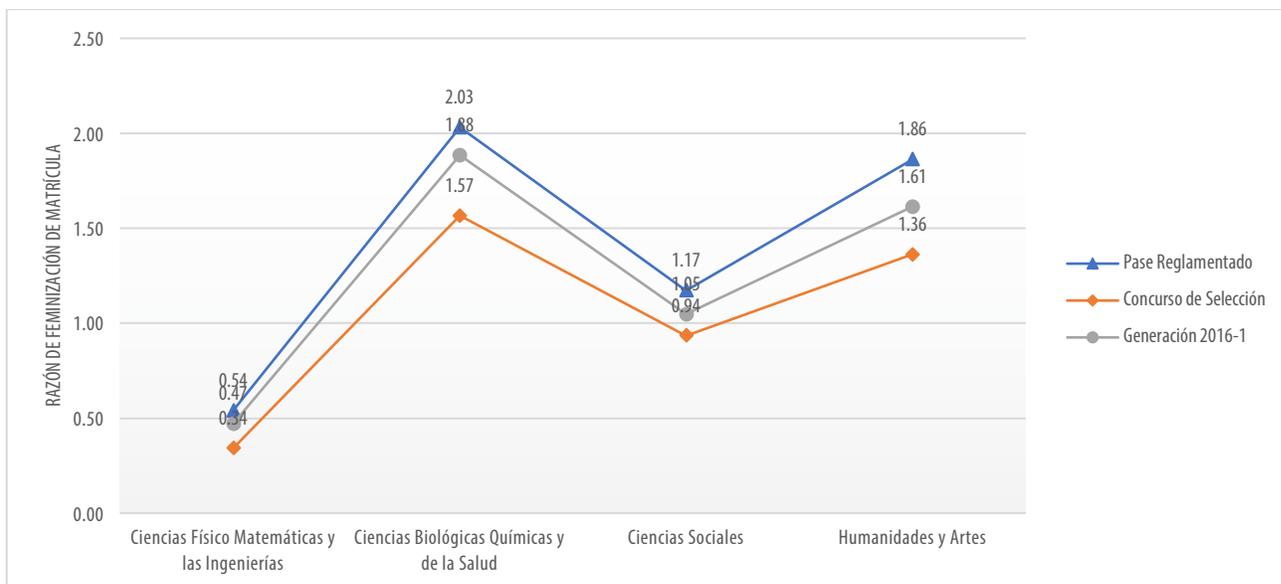
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Por otro lado, en la UNAM, la oferta educativa de licenciatura se agrupa en cuatro grandes áreas: 1) Físico-Matemáticas e Ingenierías; 2) Biología y de la Salud; 2) Sociales; y, 4) Humanidades y de las Artes. Cada una de estas áreas concentra carreras con diversas disciplinas que ordenan cada área en relación a los conocimientos específicos, dichos conocimientos, en términos organizativos, de una u otra manera, representan la relación que tiene el conocimiento con el régimen de género que impera en la universidad.

La medición del la RFM en el área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud fue de 1.88, siendo esta el área más feminizada, dicho indicador se incrementa en el pase reglamentado (2.03) y disminuye en el concurso de selección (1.57). El mismo panorama está presente en el área de Humanidades y Artes con un indicador de 1.61 que se incrementa en el pase reglamentado (1.86) y disminuye en el concurso de selección (1.36).

En contraste, el área con menor valor de RFM es la de Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías (0.47), la presencia de mujeres está lejos de la paridad y, por lo tanto, se define como un área de formación masculinizada. Este indicador, se reduce significativamente en el ingreso por concurso de selección (0.34), pero, aunque continúa lejos de la paridad, en el caso del pase reglamentado supera los valores de la generación (0.54) (Gráfica V.3).

Gráfica V.3
RFM por área de conocimiento según modalidad de ingreso Generación 2016-1



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Por otro lado, en el área de Ciencias Sociales se observan algunas variaciones, mientras que su ingreso general es paritario (RFM de 1.05), la modalidad de ingreso es determinante para favorecer o desfavorecer la inclusión de mujeres. El pase reglamentado se mantiene con una mayor presencia de mujeres en relación con los hombres (RFM de 1.17), pero, siguiendo con la tendencia ya conocida, el examen supone un freno en la inclusión de mujeres, esto es un dato a tener presente ya que, al ser áreas consideradas equitativas, los mecanismos de desigualdades no suelen ser tan explícitos como en los otros casos (Gráfica V.3).

La RFM permite observar que el régimen de género que se observó en el ingreso de las mujeres a la universidad en el siglo XIX continúa vigente. De modo que, las mujeres continúan ingresando principalmente al área de salud, donde las carreras tienen las características de privilegiar el cuidado, servicios y, seguramente, en algunos casos, la enseñanza, lo cual resultan más adecuadas para las mujeres. Vemos entonces el área de salud con un alto nivel de feminización y, en contraste, el área de ciencias e ingenierías con un bajo nivel de feminización de la matrícula.

En cuanto a los estudiantes indígenas, su RFM es de 0.88, esto indica un ingreso donde predominan los hombres. Igual que en el ingreso general, hay un incremento de valores en los indicadores del pase reglamentado que benefician a las mujeres en tres de las cuatro áreas de formación. Pareciera que el pase reglamentado responde a una selección temprana que tienen las y los estudiantes del bachillerato universitario y está operando como un potenciador de las ventajas de inclusión de mujeres indígenas y no indígenas. En contraste, el concurso de selección es un mecanismo de selección en el cual se reduce la presencia de mujeres indígenas y solamente en el área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, es decir, en el área considerada femenina, hay un valor a favor de las mujeres (Tabla V.5).

Tabla V.5
Índice de Feminización de la Matrícula
Estudiantes indígenas y no indígenas por áreas de formación y modalidad de ingreso

Áreas de formación	Estudiantes Indígenas			Estudiantes no indígenas		
	Pase reglamentado	Concurso de selección	Total	Pase Reglamentado	Concurso de selección	Total
Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías	0.59	0.30	0.45	0.54	0.34	0.47
Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud	2.40	1.51	1.92	2.02	1.57	1.88
Ciencias Sociales	1.35	0.59	0.75	1.17	0.84	0.99
Humanidades y Artes	1.33	0.68	0.87	1.86	1.39	1.63
Total	1.26	0.67	0.88	1.23	0.89	1.08

n estudiantes indígenas= 975 (mujeres 455, hombres 520)

n estudiantes no indígenas= 43,561 (mujeres 22,634, hombres 50,927)

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

De modo que, el ingreso por concurso de selección es un mecanismo que genera una doble exclusión para las mujeres indígenas, lo cual, podría estar en relación con el origen familiar ya que, en el grupo de estudiantes indígenas que ingresaron por pase reglamentado, hay una mayor proporción de padres y madres que tienen escolaridad de bachillerato y licenciatura. Para los estudiantes indígenas que ingresaron por la vía del concurso de selección, la gran mayoría de padres y madres tienen sólo educación básica.

Por otro lado, 77% de los padres y madres de estudiantes indígenas que ingresaron por pase reglamentado “insisten mucho” en que sus hijas e hijos continúen con sus

estudios, dato que se eleva hasta 80% entre las mujeres indígenas que estudiaron el bachillerato en la UNAM. Pero, entre las y los estudiantes indígenas que realizaron examen de conocimientos, sólo alrededor de 59% de los padres y madres mostraron este grado de insistencia en la continuidad de los estudios de sus hijos. Esto indica que, el caso de los jóvenes indígenas, el origen familiar es fundamental para la continuación de los estudios universitarios, pero se incrementa el valor de esta situación si son mujeres.

a. Intersección de origen social y género

El grueso de la literatura sobre desigualdades sociales en la educación advierte que la mayoría de los estudiantes que provienen de hogares con condiciones económicas favorables alcanzan una trayectoria escolar más exitosa y que, en gran mayoría, los jóvenes que provienen de extracciones sociales con menos ventajas ven más interrumpida su trayectoria y, en algunos casos, ésta se interrumpe en la etapa posterior a la educación obligatoria (Martínez, 2001; Villa Lever et al., 2017; Solís, 2013; Guzmán, 2010). En el caso de las mujeres, en general, las trayectorias escolares son más consistentes que la de los varones y esto, en alguna medida, indica que las familias ponen mayor empeño en que las jóvenes alcancen grados escolares más altos.

En la UNAM, dadas las características institucionales de esta universidad, la mayoría de los estudiantes que ingresaron a la generación 2016-1 provienen de hogares con extracción social media y media baja, es decir, tienen padres y madres que son oficinistas o dependientes de comercio, pequeños empleadores o que trabajan por su cuenta y, en general, tienen bachillerato como escolaridad máxima (Anexo V.1). En la intersección simple entre la RFM y las categorías de origen social de los estudiantes se advierte que, en el caso del área más feminizada (Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud), la presencia de mujeres de extracción social media baja es predominante (2.05), mientras que, en las otras tres áreas de formación la extracción media constituye la categoría social que más favorece la inclusión de mujeres.

En el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías que es la más masculinizada, se observa que el estrato social medio tiene una RFM de 0.51, es decir, más

alta a la media del área que es de 0.47. En este caso, tanto el origen social con mayores ventajas como el de más ventajas tienen un indicador por debajo de la media del área, esto implica que las mujeres que están en categorías de extracción social alto o bajo tienen menores ventajas que las que se encuentran en estratos medios (Tabla V.6).

La inclusión de mujeres en las áreas con tendencias más tradiciones puede explicarse a partir del capital cultural que aportan los padres y madres de las estudiantes en relación con la escolaridad de los mismo, porque en el área de Ciencias Biológicas Químicas y de la salud, donde se concentra la mayor proporción de mujeres, hay una menor proporción de padres con estudios superiores (32%) que en el área Físico Matemáticas y de las Ingenierías (40%). Situación que se repite con la escolaridad de las madres, donde 26% de las estudiantes del área más feminizada tienen madres con estudios universitarios, mientras que 33% de las chicas que ingresaron a las áreas con más hombres tienen madres con escolaridad superior. La influencia de las madres con un mayor grado de estudios podría ser un factor que, de forma independiente al estrato, modifica la tendencia de elección de carrera de las jóvenes.

Tabla V.6
RFM por estrato social y área de formación académica

Estrato social	Físico Matemáticas y de las ingenierías	Biológicas, Químicas y de la Salud	Ciencias Sociales	Humanidades y Artes	Generación 2016-1
Bajo	0.44	1.64	0.85	1.19	0.93
Medio bajo	0.42	2.05	1.01	1.6	1.08
Medio	0.51	2	1.07	1.79	1.16
Alto	0.42	1.44	0.74	1.3	0.85
Total	0.47	1.89	0.98	1.61	1.1

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

En cuanto a la RFM del área de Ciencias Sociales (Tabla V.6) se observan mayores ventajas para los hombres de extracción social baja y alta, en ambos estratos el RFM se reduce por debajo de 1 (bajo 0.85 y alto 0.74). Esto advierte una paradoja de gran interés en el marco de esta investigación ya que, el área de Ciencias Sociales es considerada el área de conocimientos con mayores rangos de paridad. Sin embargo, todo parece indicar que las mujeres de extracción social baja y alta están optando por carreras que no están dentro de esta área. Por lo tanto, la paridad del área está en función de la gruesa presencia de

estudiantes de extracción social media que, seguramente, ponen en alguna de las carreras de esta área una aspiración de movilidad social a partir de la legitimidad de algunas carreras, cuestión que estaría ocurriendo con la licenciatura en Derecho que es la que concentra más estudiantes del área.

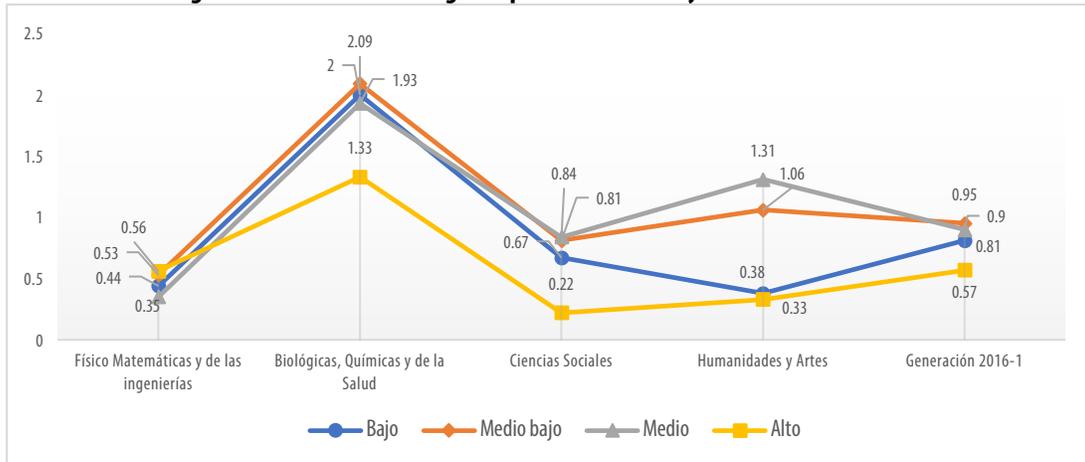
En el área de Humanidades y artes, pese a que hay una mayoría de mujeres y todos los valores por estrato son mayores de 1.0, se observa una ventaja para mujeres de estratos sociales más favorecidos. Hecho que causa interés por las características del área, ya que, el valor simbólico de muchas carreras no está relacionado con posibilidades de profesionalización y salidas laborales más sustanciales, al contrario, esta área concentra, en su mayoría, carreras que en el contexto actual tienen menor valor en el mercado laboral. Además, una gran parte de esta área está conformada por los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía la cual, siguiendo la lógica del régimen de género, es una de las consideradas femeninas tradicionalmente. Por lo tanto, se advierte que las humanidades y las artes no son una opción viable para las estudiantes de extracción social menos favorecida.

En el caso del subgrupo de estudiantes indígenas, la RFM por extracción social muestra una desventaja para las mujeres en tres de las cuatro áreas de formación académica (Gráfica V.4). El área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud es la única donde el indicador es favorable para las mujeres, lo cual, refuerza la presencia de grupos de desventajas en áreas consideradas aptas para las mujeres que, como indicaban algunas autoras, tienen que ver con la idea de vocación más que con la profesión (Braig, 1989).

En la medición de la RFM, se ubicó un espacio donde la pertenencia al estrato social más favorecido supone una ventaja para las mujeres y, fortuitamente, esta área es la de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (Gráfica V.4), esto podría estar vinculado a la escolaridad de padres y madres. Según los datos, un poco más de 25% de las madres de las estudiantes indígenas que ingresaron a esta área contaban con educación media superior (18%) o superior (11%) y un poco más de 35% de los padres tenía escolaridad media superior (16%) o superior (21%). Como vemos, la escolaridad de los padres y, particularmente de las madres, es un dato sustancial para comprender las ventajas y desventajas que tienen las mujeres en el ingreso a la universidad.

Gráfica V.4

RFM de ingreso de estudiantes indígenas por estrato social y área de formación académica



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Esta intersección simple entre la RFM y el origen social permite concluir que las aspiraciones de las mujeres y hombres no difieren de los patrones tradicionales en cuanto a su posición social y, más bien, esta relación tiene una forma de distribución que se alinea con el régimen de género observado desde el principio de la incorporación de las mujeres a la educación superior en México. Los estudiantes ingresan en mayor proporción a carreras que se ajustan a lo que simbólicamente es más consistente con su rol de género, lo que estaría indicando que las tendencias de ingreso en función del origen social siguen las pautas marcadas por el régimen de género y se refuerzan las áreas femeninas con una mayor concentración de mujeres, mientras que las masculinas concentran más hombres. El ejemplo más claro aparece en las áreas de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, donde la presencia de mujeres se fortalece, principalmente en los estratos medios. Por otro lado, el área de Físico Matemáticas y de las Ingenierías tiene la misma tendencia con los varones y limita la presencia de mujeres.

Por otro lado, en cuanto al grupo de estudiantes indígenas, se cumple a cabalidad el supuesto de que la condición étnica implica una desventaja doble para las mujeres con relación a los hombres. Incluso se incrementa la brecha de género entre los estudiantes de extracción social con mayores ventajas. De manera concordante con el régimen de género, las mujeres indígenas se integran en mayoría a las carreras del área de salud, destaca el hecho de que muchas de estas mujeres son las primeras en su familia en

acceder a estudios universitarios (38%), además, reciben en mayor proporción apoyo económico de su familia (40%). Esta situación podría indicar que cuando las mujeres estudiantes situadas en el cruce de las dimensiones sociales con menor ventaja social, en este caso género y condición étnica, la familia apoya su ingreso a la universidad en aquellos espacios que simbólicamente están asignados para las mujeres y en menor medida aquellos que transgreden los roles tradicionales.

b. Origen social y género según modalidad de ingreso

En el ingreso general el origen social no es una condición determinante para explicar la incorporación o no de mujeres en las diferentes áreas de formación académica, aunque hay un mínimo impacto de esta categoría en relación con la pertenencia étnica, no basta para explicar cómo es que se reproducen las desigualdades de género en el ingreso a la universidad. Así, a lo largo de esta tesis se ha advertido que un elemento fundamental para explicar los mecanismos que potencian las ventajas o desventajas de las estudiantes en el ingreso a la UNAM es la modalidad de ingreso.

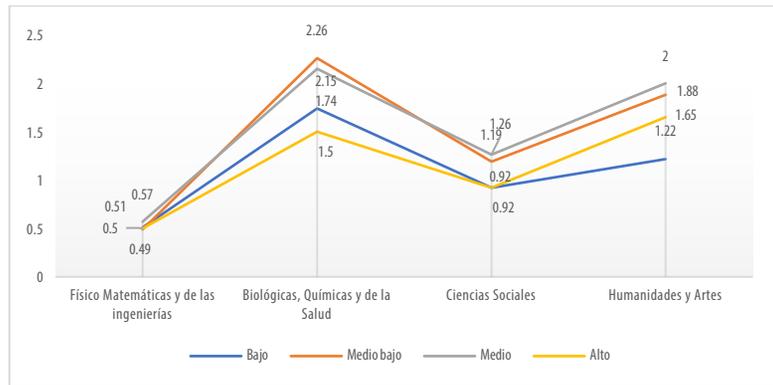
En el área de formación de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, el pase reglamentado tiene un RFM es de 0.54, el indicador también aumenta en cada uno de los estratos sociales llegando a 0.57 en el medio. En contraste, en el concurso de selección, la RFM se reduce considerablemente en todos los estratos sociales, particularmente, en aquellos que presentan menos ventajas sociales, bajo (0.29) y medio bajo (0.28).

En el área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud se presentan valores para la RFM superiores a 1.0 en todos los estratos, pero en el caso del pase reglamentado la RFM es de 2.03, el cual disminuye sustancialmente en el concurso de selección (RFM de 1.57). En las Ciencias Sociales, hay una tendencia de ventaja para los hombres que se encuentran en los estratos sociales bajo (RFM de 0.92) y alto alto (RFM de 0.92) e ingresaron por pase reglamentado. Esta leve ventaja de los hombres, también se observa en aquellos que ingresaron por concurso de selección, independientemente, de su estrato social. El dato sobre la ventaja para los hombres en el área de Ciencias Sociales es relevante porque, dicha área se ha consolidado como la que tiene un acceso más paritario

en relación con el ingreso general por sexo y por modalidad. Por lo tanto, la intersección simple entre RFM y origen social en el contexto de la modalidad de ingreso, permite inferir que las mujeres de pase reglamentado están optando por ingresar a las áreas feminizadas y, por otro lado, indica que los hombres tienen más ventajas en el ingreso por concurso de selección (Gráficas V.5 y V.6). En cuanto al área de Humanidades y artes, ésta tiene un RFM superior a 1.0 en todos los estratos sociales y en ambas modalidades. Sobresale que el ingreso de estudiantes de extracción social baja la RFM es muy parecido en ambas modalidades, 1.22 en pase reglamentado y 1.16 en concurso de selección.

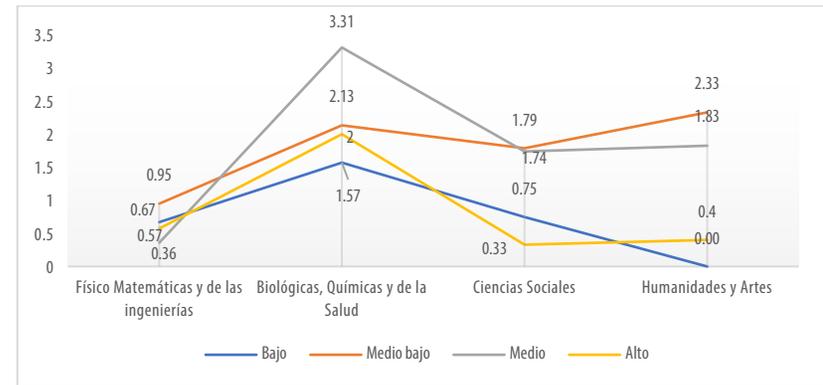
Al calcular la RFM estratificado en el grupo de estudiantes indígenas en el ingreso por pase reglamentado al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, hay un incremento considerable en el estrato social bajo (0.67) y medio bajo (0.95), siendo este último el más alto de todos. Mientras que, en el concurso de selección, el panorama es opuesto y las mujeres indígenas de la misma extracción social tiene menos presencia con mínimos valores de la RFM en el estrato social bajo (0.22) y medio bajo (0.29). Es decir, el pase reglamentado podría ser una condición esencial para que las mujeres indígenas puedan optar por romper los roles tradicionales de género, aún cuando su extracción social se encuentra en los niveles bajos (Gráficas V.7 y V.8).

Gráfica V.5
RFM en la modalidad de pase reglamentado según estrato social por áreas de formación académica



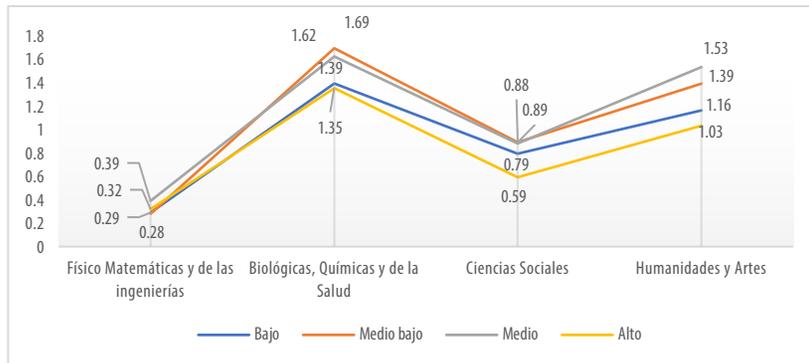
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica V.7
RFM estudiantes indígenas de pase reglamentado según estrato social por áreas de formación académica



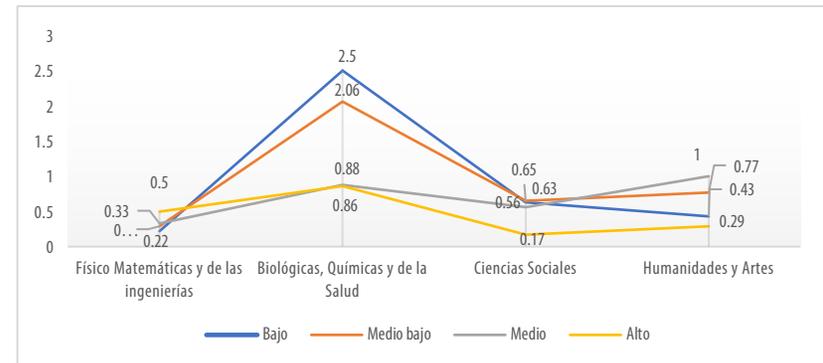
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica V.6
RFM en la modalidad de concurso de selección según estrato social por áreas de formación académica



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica V.8
RFM estudiantes indígenas, concurso de selección según estrato social por áreas de formación académica



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Del mismo modo, el área con mayor ingreso de mujeres indígenas es Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud y presenta un mayor RFM en el estrato social medio de 3.31, es decir, tres veces más mujeres que hombres. Pero, en el caso del concurso de selección, los estratos medio y alto tienen una RFM por debajo de la paridad (0.88 y 0.86 respectivamente), no obstante, los valores se incrementan en los estratos sociales bajo (2.05) y medio bajo (2.5) favoreciendo el ingreso de las mujeres.

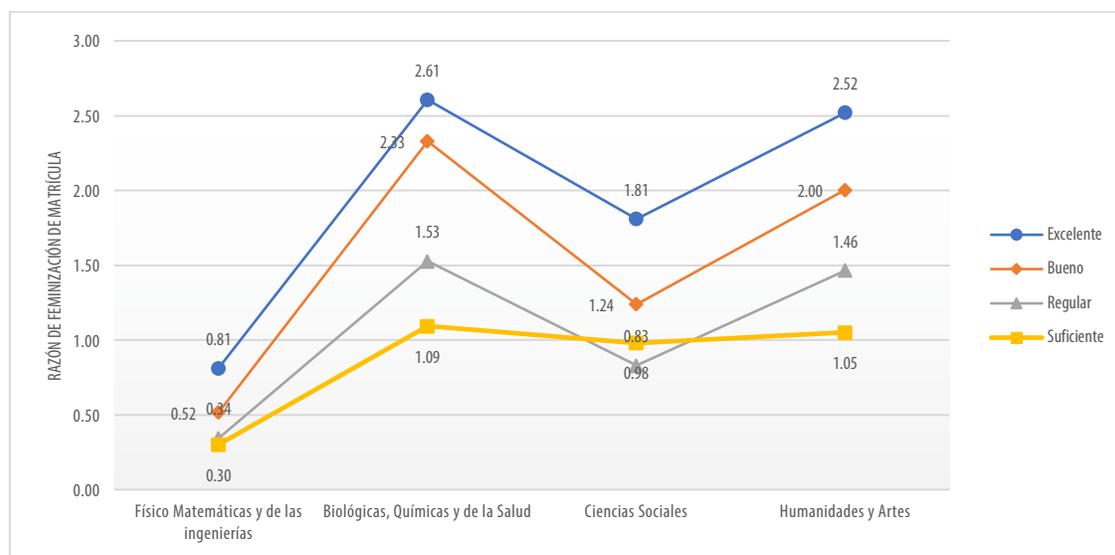
Lo anterior es notable ya que, la tendencia general indica que en condiciones sociales con mayor adversidad son los hombres los que suelen hacer uso de las oportunidades disponibles, pero en el caso de las mujeres indígenas, parece que hay otros factores interviniendo en su inclusión. Al tratar de explicarlo por la vía de la escolaridad de los padres, ésta no responde la interrogante ya que la mayoría de los padres y madres de estas estudiantes indígenas tenían escolaridad básica, por lo tanto, esta no es una variable que explique su inclusión. En este sentido, conviene explorar la dimensión de desempeño escolar de las y los estudiantes de la generación en estudio.

c. Intersección: género y desempeño escolar

Uno de los rasgos de la feminización de la matrícula en la educación superior es que se acompaña de desempeños escolares más elevados para las mujeres. Según la intersección simple entre RFM y desempeño escolar previo en el ingreso a la universidad, hay más mujeres que hombres ubicadas en las categorías de desempeños altos, es decir, excelentes. Por lo tanto, un desempeño escolar previo en condiciones de excelencia genera más ventajas para las mujeres en el ingreso a cualquier área de formación. Dichas ventajas se observan, incluso, en el área con menos presencia de mujeres (Físico Matemáticas y de las Ingenierías) donde la RFM para la categoría de excelente alcanza 0.81, casi el doble que el valor promedio del área que es de 0.47. En esta misma área de formación, se ve los desempeños académicos en la categoría de menor valor invierten la ventaja y pareciera que los hombres se sienten con la confianza de elegir carreras de esta área de formación aún cuando su situación escolar se encuentre en los límites inferiores. Para las mujeres, lo anterior no es una opción, más bien, para ingresar al área donde según

el régimen de género posiciona los conocimientos en un espectro masculino, ingresar a alguna carrera de esta área se vuelve posible si las condiciones de excelencia escolar están presentes (Gráfica V.9).

Gráfica V.9
RFM en las áreas de formación académicas según desempeño escolar previo



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

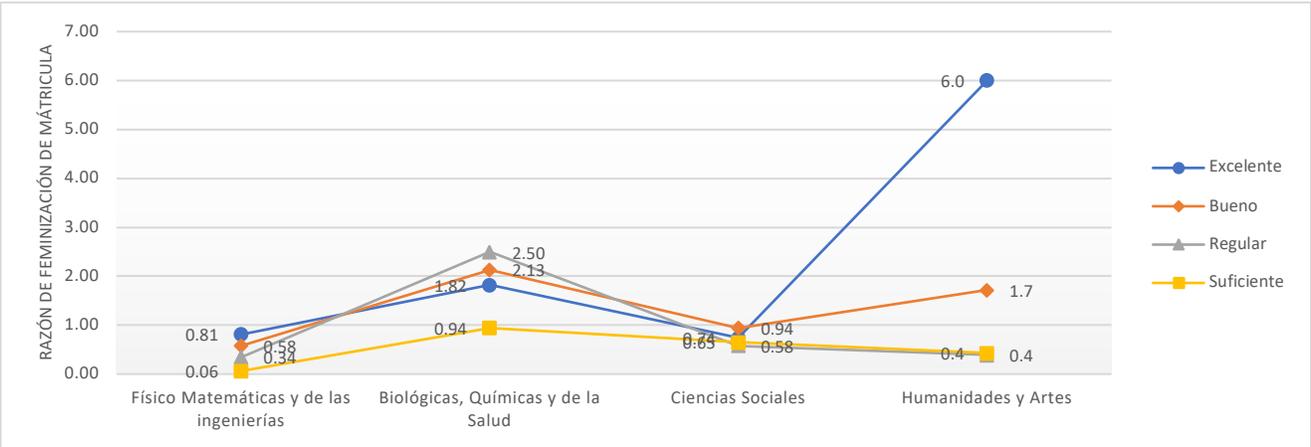
En las categorías más altas del desempeño escolar previo, la intersección con la RFM reafirma la ventaja para las mujeres en las áreas feminizadas de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud y Humanidades y artes. Cabe señalar que la mayor cantidad de estudiantes con desempeños escolares en la categoría de excelente (37%) se encuentran en el área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud (Ver Anexo V.2 Gráfica A.V.2-1), la cual presenta una RMF de 2.61 en la categoría de desempeño excelente, es decir, por cada hombre ingresan tres mujeres con este desempeño escolar previo.

El área de Ciencias Sociales tiene una mayor cantidad de estudiantes con desempeños escolares suficientes. Algunas carreras de esta área podrían estar operando de la misma forma que el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías donde el desempeño escolar en los rangos menos calificados da una ventaja a los hombres. No obstante, pareciera que el desempeño escolar aumenta la presencia de mujeres en todas las áreas de manera considerable coincidiendo con los estudios al respecto que indican

que la exigencia escolar es más fuerte para las mujeres que para los hombres lo que implica un rasgo de la reproducción del régimen de género.

El desempeño escolar es un elemento que incrementa la presencia de mujeres en la universidad en casi todas las áreas, fundamentalmente, si éste se ubica en las categorías de mayor valor. Esto no ocurre de la misma manera en el caso del subgrupo de estudiantes indígenas. Igual que en el origen social, la tendencia favorece a los varones en la mayoría de las áreas y se observa una menor inclusión de mujeres indígenas con desempeños de excelencia en las áreas de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud (Gráfica V.10).

Gráfica V.10
RFM estudiantes indígenas por áreas de formación académicas según desempeño escolar previo



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

En general, la situación de las mujeres indígenas resulta menos favorecida que la de los hombres y que el grueso de las mujeres de la generación. Solamente en el área de formación feminizada es donde podrían tener una inclusión consistente bajo cualquier condición. Sin embargo, tal como se observa en la Gráfica V.11, el desempeño excelente contribuye en la inclusión de mujeres en el área con mayor cantidad de hombres con un indicador de 0.81 y, en las Humanidades y artes, donde el indicador llega a 6.0 (Gráfica V.11).

d. Género y desempeño escolar según modalidad de ingreso

Se ha constatado que la modalidad de ingreso potencia la presencia de mujeres en el ingreso a la universidad. Otro elemento que también incrementa la presencia de mujeres es el desempeño escolar previo, la intersección de la RFM con el desempeño escolar en el contexto de las modalidades de ingreso permite observar que hay mayores ventajas para las mujeres en todas las áreas de conocimiento si tienen un desempeño escolar previo ubicado en la categoría de excelente y, menores ventajas, si sus desempeños sólo cumplen con la suficiencia.

Esto resulta revelador al momento de verlo a la luz de la reproducción del régimen de género, puesto que, la supuesta igualdad de oportunidades basada en el mérito exige un desempeño mayor a las mujeres, mientras que los hombres, no presentan el mismo nivel de exigencia. Siendo la UNAM una institución de alta calidad académica se esperaría que los valores entre hombres y mujeres en los niveles más altos estuviesen cercanos a la paridad. No obstante, aún en las áreas de formación identificadas con concomimientos de exigencia mayor (Dubet, 2014), la paridad se hace presente en la categoría de desempeño escolar suficiente.

Ahora bien, a diferencia de la intersección entre el origen social y el género, el desempeño escolar previo sí permite ubicar espacios de ruptura del régimen de género. Esto se ve claramente cuando las mujeres no deben someterse a una prueba escrita y tienen la libertad de elegir su ingreso a la universidad. Pese a que, en el pase reglamentado, por las condiciones académicas que los estudiantes presenten, podrían ser asignados a una segunda opción, ambas opciones fueron seleccionadas por los estudiantes al momento de realizar su trámite en la convocatoria correspondiente. Cuestión que en el caso de los estudiantes de la modalidad de concurso de selección no existe, ya que, ellos solo pueden elegir una opción de ingreso. De modo que, el pase reglamentado hace que una mayor cantidad de estudiantes mujeres en con condiciones académicas de excelencia elijan carreras del área Físico Matemáticas y de las Ingenierías, donde el valor de RFM es de 1.04, situación que, en el concurso de selección también aumenta (0.63) (Gráficas V.11 y V12).

Gráfico V.11
RFM en pase reglamentado
según desempeño escolar previo y área de formación académica

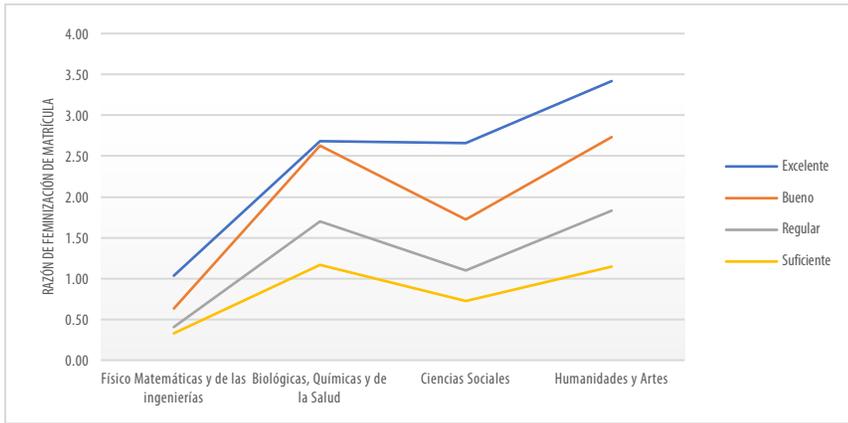


Gráfico V.13
RFM estudiantes indígenas en pase reglamentado
según desempeño escolar previo y área de formación académica

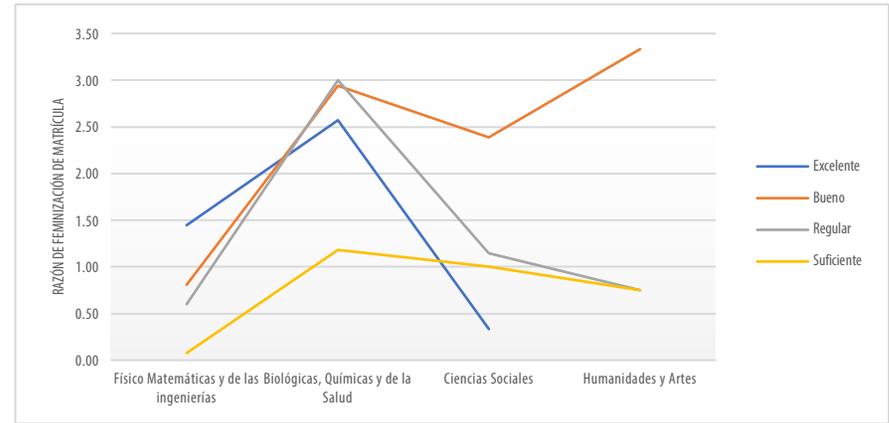


Gráfico V.12
RFM en concurso de selección
según desempeño escolar previo y área de formación académica

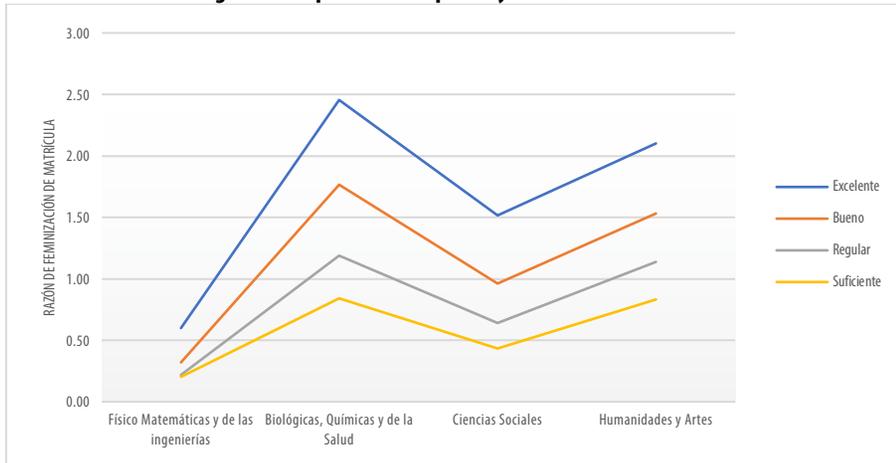
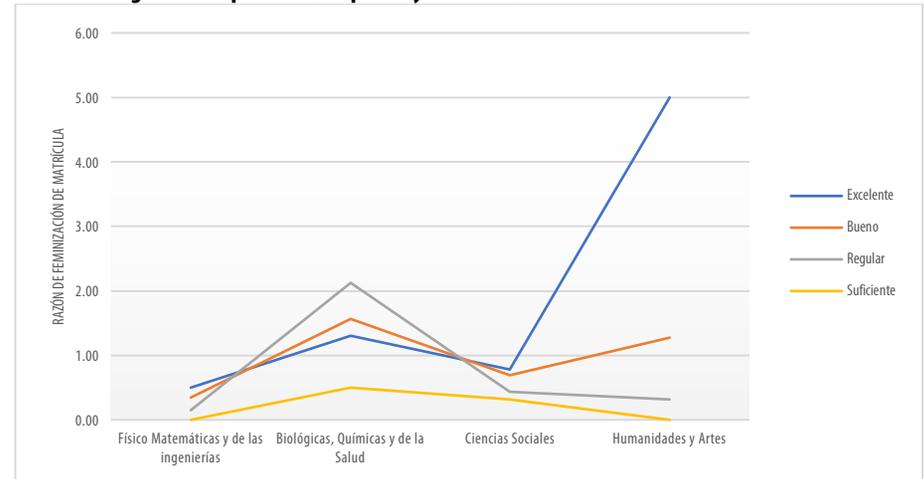


Gráfico V.14
RFM estudiantes indígenas en concurso de selección
según desempeño escolar previo y área de formación académica



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Lo mismo ocurre con las estudiantes indígenas de pase reglamentado y en condiciones de excelencia académica, las cuales presentan una RFM de 1.44. No obstante, en este grupo las condiciones de ingreso en relación con las otras categorías de desempeño académico no se presentan las mismas tendencias que el grueso de la generación (Gráficas V.14 y V.15) y, por lo tanto, no podemos afirmar que el desempeño escolar previo sea algo que, en el caso del grupo de estudiantes indígenas, potencie las ventajas para las mujeres.

IV. Engarces de desigualdades en ingreso a las áreas de formación académica

Como se vio en el análisis de las intersecciones simples, el contexto de la modalidad de ingreso y el desempeño escolar previo en categorías altas (excelencia) son elementos que potencian las ventajas de las estudiantes en el momento del ingreso a la UNAM.⁶⁰ En este apartado se centra el análisis en la intersección de la RFM con las categorías de origen social y de desempeño académico en el ingreso a las diferentes áreas de formación académica.

La RFM puesta en relación con las categorías de desempeño escolar previo y de origen social muestra que, independientemente de la modalidad de ingreso y el origen social, el desempeño académico en las categorías de excelente y bueno supone una clara ventaja para las mujeres. No obstante, los valores de la RFM del desempeño escolar *excelente* aumentan considerablemente en todos los estratos sociales en el ingreso por pase reglamentado (Gráfica V.15).⁶¹

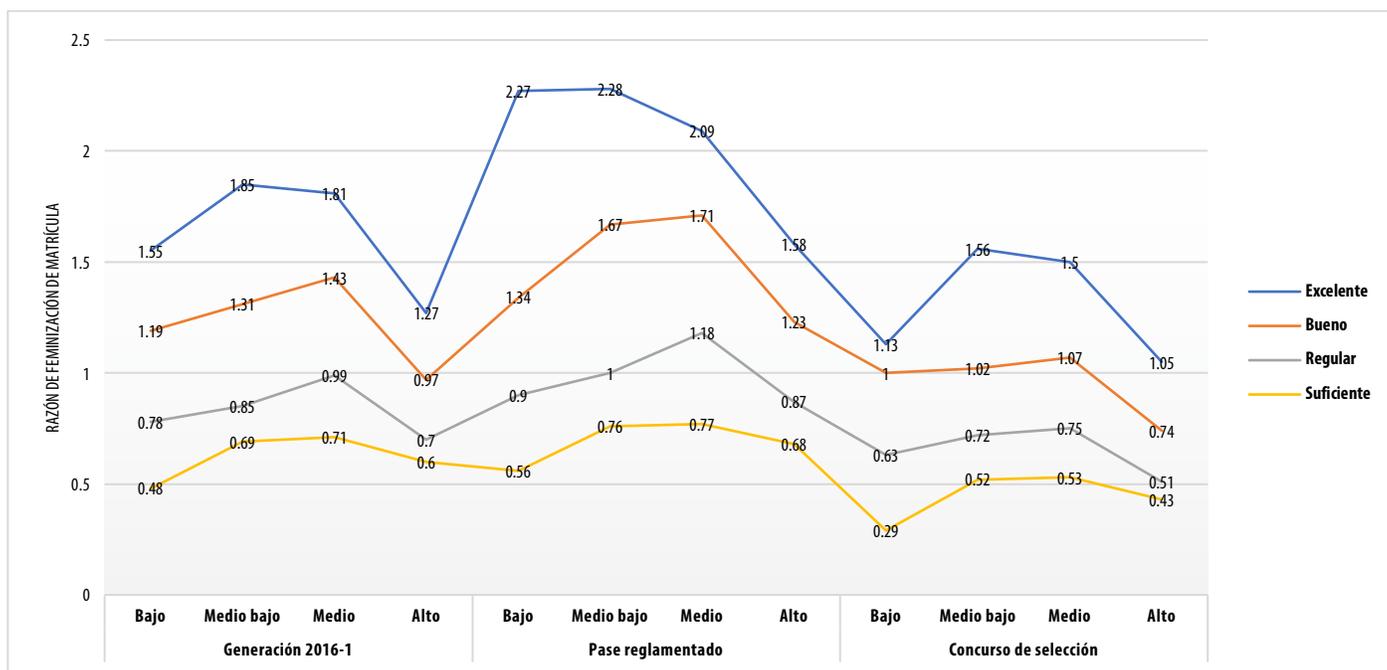
En general, se observa que en los estratos sociales opuestos (bajo y alto), el desempeño escolar previo en la categoría de *excelente*, permite una mayor incorporación de mujeres con condiciones de menor ventaja social (RFM 1.55), que alcanza un RFM de 2.27 en la modalidad de pase reglamentado y 1.13 en el ingreso por concurso de selección. Además, el desempeño escolar suficiente, indica una mayor ventaja para los

⁶⁰ Aunque en el apartado anterior se analizaron los datos de las y los estudiantes indígenas, en este apartado el análisis de este grupo se omite ya que, al integrar dos categorías de manera simultánea, había algunas intersecciones en donde no existían datos para esta población.

⁶¹ La Gráfica V.16 se puede observar en formato de tabla en el Anexo V.3, Tabla A.V.3-1.

hombres, es decir, aún cuando los estudiantes presenten un rendimiento escolar en las categorías menos sobresalientes, pueden ingresar a carreras en cualquier área de conocimiento.

Gráfica V.15
RFM por desempeño escolar previo y origen social según modalidad de ingreso



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Sobresale el hecho de que, en concurso de selección, los estudiantes de todos los estratos sociales tienen un ingreso más paritario cuando cuentan con desempeños buenos o excelentes, mientras que los desempeños ubicados en los menores rangos suelen privilegiar el ingreso de hombres. En contraste, en el pase reglamentado, las mujeres duplican la cantidad de hombres en los estratos bajo, medio bajo y medio. Por lo tanto, frente a una situación de desventaja social derivada del origen familiar y económico, las mujeres suelen tener mayor ingreso en la vía de pase reglamentado, mientras que, en el concurso de selección, los mejores desempeños apenas igualan el ingreso con los hombres.

a. Ingreso a las áreas de formación académicas una mirada interseccional

Las oportunidades de inclusión de las mujeres son aprovechadas en mayor medida por aquellas que presentan desempeño escolar previo en la categoría de *excelente* y, para los hombres, dicha posición no es condicionante. Frente a esto, el éxito académico, traducido en un mejor desempeño escolar se presenta como una condición necesaria para la inclusión de mujeres, independientemente de su origen social. En este hecho subyace un componente presente en el régimen de género que prevalece en la educación superior, las mujeres requieren mayores desempeños a lo largo de su trayectoria escolar para poder aprovechar las oportunidades en condiciones de igualdad con los hombres. Esto es, la tendencia de mayor exigencia en el ámbito escolar recae en las mujeres y, aunque este factor no condiciona explícitamente su ingreso, influye en transgresión del régimen de género tradicional incrementando su participación en las áreas de conocimiento consideradas, bajo el mismo régimen de género, tradicionalmente masculinas.

Lo anterior se puede observar explícitamente en el área de Ciencias Físicas Matemáticas y de las Ingenierías, donde los valores de la RFM aumentan considerablemente en todos los estratos sociales cuando las mujeres tienen un desempeño escolar en la categoría de *excelente* (Gráfica V.16). Por otro lado, el ingreso de mujeres de estratos sociales *bajo* (RFM de 1.23) y *medio* (RFM de 1.05) es mayor que el de los hombres cuando tienen desempeño escolar previo *excelente* y forman parte del subgrupo de estudiantes ingresaron por pase reglamentado, cuestión que, no impacta de la misma forma en los estudiantes de concurso de selección (Gráfica V.16).

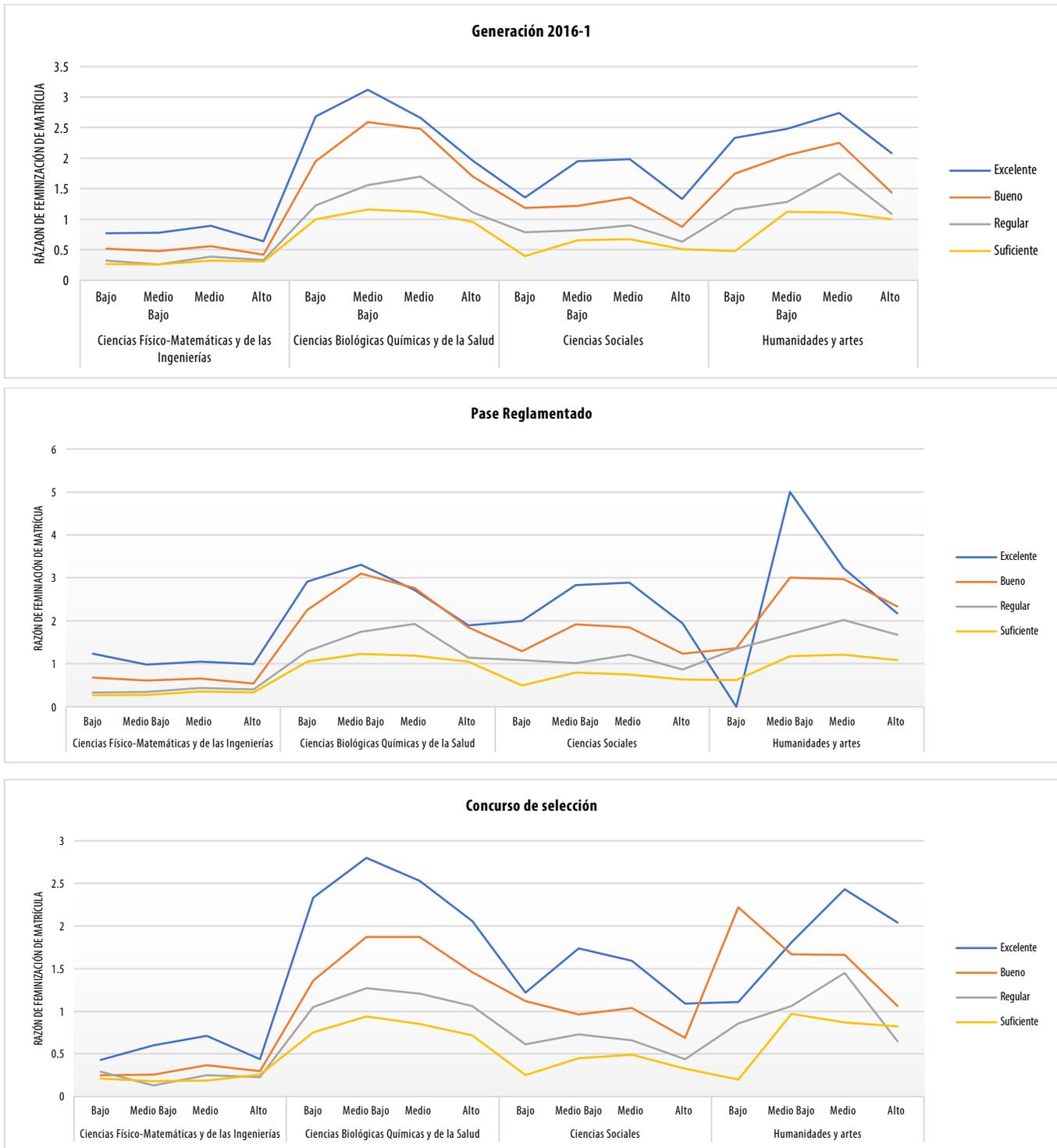
El desempeño escolar previo permite, en mayor medida, contrarrestar las tendencias de elección de carreras marcadas por un orden de género "tradicional". Incluso, las mujeres que ingresan al área más masculina, son más conscientes de su desempeño y, en mayor proporción, suelen evaluarlo como *excelente*. Del total de mujeres de desempeño *excelente* que ingresaron al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, 23% se evaluó en el mismo desempeño escolar. En comparación, la misma evaluación fue de 22% para Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, 22%; 19%

en Ciencias Sociales y 17% en Humanidades y artes (17%).⁶² No obstante, la relación entre desempeños escolares altos y la ruptura que realizan las estudiantes con los roles tradicionales de género no opera en el sentido inverso ya que, en el ingreso al área más feminizada que es Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud (RFM 1.89), el desempeño escolar en la categoría de *excelente* (RFM 2.61) reafirma la presencia de mujeres, incluso en la modalidad de ingreso de concurso de selección donde los indicadores tienen una tendencia de inclusión para los hombres. Asimismo, en esta área de formación, en las categorías de desempeño escolar *regular* (RFM 1.53) y *suficiente* (1.09) se incrementa la presencia de hombres, independientemente del estrato social al cual pertenecen.

En el área de Ciencias Sociales y en la de Humanidades y artes, la relación entre desempeño escolar previo y origen social presenta la misma tendencia de concentración de mujeres en los desempeños escolares *excelente* y *bueno*. De hecho, en el subgrupo de estudiantes que ingresaron por pase reglamentado al área de Humanidades y artes, el RFM para las categorías de desempeño excelente y origen social medio bajo fue de 5.0. Sin embargo, en ambas áreas de formación, la extracción social de las mujeres ubicadas en los estratos opuestos (*bajo* y *alto*) impactan en la reducción o incremento de la RFM relacionado con el desempeño escolar *suficiente*. Es decir, las mujeres que presentan desempeños escolares en la categoría de suficiente tienen mayor ingreso si su estrato social es alto y cuando las mujeres pertenecen a estratos sociales bajos se reducen su participación en estas áreas en condiciones académicas en las categorías más bajas (Gráfica V.16).

⁶² Estos porcentajes se obtuvieron con base en la pregunta incorporada en la *Hoja de datos socio económicos*, en la que se pedía a los estudiantes evaluar, por sí mismos, su éxito como estudiantes. La pregunta, cerrada, ofrecía cuatro respuestas: excelente, bueno, regular, deficiente (DGAE, 2016)

Gráfica V.16
RFM por desempeño escolar previo y origen social según área de conocimiento



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

CAPITULO VI

PARADOJAS DE LA FEMINIZACIÓN: CONSERVACIÓN Y RESISTENCIA AL RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN DE CARRERA

Hasta este punto se ha constatado que en el ingreso de los estudiantes a la universidad todavía subyacen elementos que reproducen la desigualdad de género. Por ejemplo, más mujeres ingresan a áreas tradicionalmente femeninas y más hombres se sitúan en aquellas consideradas masculinas. Esto resulta paradójico atendiendo que, la presencia de las mujeres en la universidad se ha incrementado a tal grado de ser mayoría en las matrículas generales, por lo tanto, el hecho de que existan espacios típicamente masculinos o femeninos indica una reproducción de un régimen de género que genera desigualdades.

Se considera que al interior de las áreas de formación académica las carreras se organizan en relación con los saberes de las mismas, las de mayor jerarquía simbólica son masculinas y las de menor jerarquía femeninas (Duran, 1989; Bourdieu y Passeron, 1970; Buquet et a., 2018). Esto ocurre tanto en las áreas feminizadas como en las paritarias y en las masculinizadas, es decir, las carreras con mayor cantidad de mujeres responden a las funciones simbólicamente identificadas para las ellas, mientras que, los saberes masculinos concentran menos hombres independientemente del área de formación.

En este contexto, la elección que realizan los estudiantes se sitúa en un marco estructural que toma en cuenta elementos socio educativos como son el origen social y el desempeño escolar, así como la modalidad de ingreso. De modo que, este capítulo vamos a utilizar la Razón de Feminización de Matrícula para analizar las carreras que componen cada área de formación. Se utiliza el enfoque interseccional marcado en el capítulo anterior, el cual implica poner en relación la Razón de Feminización de Matrícula en las categorías de origen social y desempeño escolar previo, con el fin de identificar los elementos que potencian, reproducen o generan desventajas en el acceso de mujeres y hombres a las diferentes carreras.

I. Jerarquización de las carreras en relación con la Razón de Feminización de Matrícula

a. Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías

En la UNAM, el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías oferta 23 carreras en el sistema escolarizado, las cuales se imparten, en las Facultades de Arquitectura, Ciencias, Ingeniería y Química del campus de Ciudad Universitaria y en las del Facultades de Estudios Superiores del área metropolitana (Acatlán, Aragón, Cuautitlán y Zaragoza).

En la generación 2016-1, ingresaron 9,649 estudiantes a las carreras de esta área de formación (32% mujeres y 68% hombres), de este total 68% lo hicieron por pase reglamentado (35% mujeres y 65% hombres) y 32% por concurso de selección (25% mujeres y 75% hombres). Sin lugar a dudas, esta área de formación es la que concentra una mayor cantidad de hombres y, por lo tanto, es considerada masculina (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010; Escamilla, 2018:3-4).

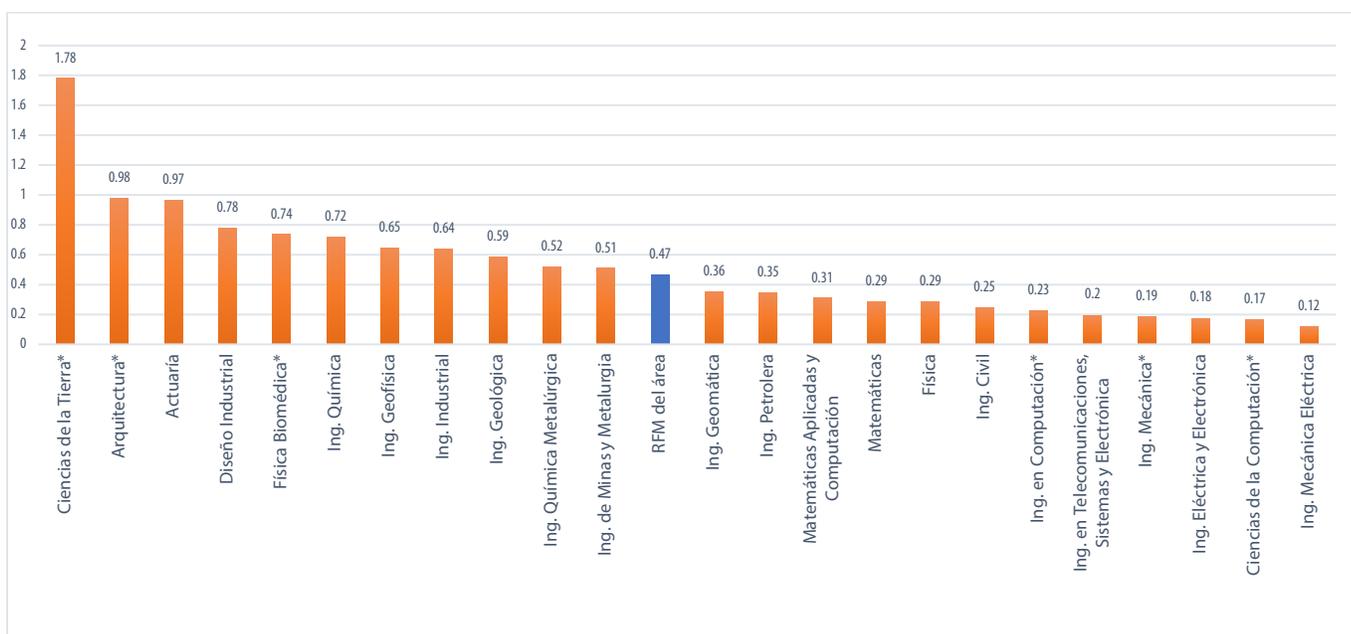
La carrera que concentró la mayor cantidad de estudiantes en el primer ingreso es Arquitectura (19%), seguida por Ing. Civil (11%), Ing. Química (8%) e Ing. en Computación (8%). Del total de hombres del área, ingresaron más en Arquitectura (14%), Ing. Civil (13%), Ing. en Computación (10%) e Ing. Eléctrica y Electrónica (7%). Mientras que, del total de mujeres, una mayor proporción se ubicó en Arquitectura (30%), Actuaría (11%) e Ing. Química (11%), la suma de mujeres en estas tres carreras concentra más de la mitad de la matrícula femenina del área (52%) (Ver Anexo VI.2 Tabla A.VI.2-1).

Ahora bien, más allá de la distribución proporcional de mujeres y hombres al interior del área, el cálculo del indicador de Razón de Feminización de Matrícula (RFM), da luz sobre la elección de carrera y la reproducción del régimen de género. De todas las carreras del área de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías el indicador más alto fue de 1.78 en Ciencias de la Tierra, con una notable diferencia entre Pase Reglamentado (2.37) y concurso de selección (0.95). Simbólicamente, la carrera alude a una lógica vinculada a la naturaleza, la Tierra y el cuidado de ésta aparece en muchos casos como un vínculo con

la idea de reproducción natural. En términos del binarismo de género, las prácticas y el conocimiento se establecen en relación de las oposiciones y jerarquías entre masculino-femenino: público-privado, razón -cuerpo, objetividad - subjetividad, cultura - naturaleza, producción-reproducción, entre otras. En este 'orden', lo femenino identificado con lo privado, con el cuerpo, con la reproducción, con la naturaleza, con lo subjetivo, con las costumbres, se ubica en una situación de poca jerarquía (Duran, 1989; 24-25; Valdivesio, 2007: 189-190).

En relación con los valores de paridad, la carrera de Arquitectura alcanzó una RFM de 0.98 y la de Actuaría 0.97, en ambas carreras el indicador aumenta cuando el ingreso es por pase reglamentado (Arquitectura 1.09 y Actuaría 1.17) y se reduce significativamente cuando tienen que presentar examen (Gráficas VI.1 y VI.2). Hay carreras que incrementan su RFM en la modalidad de concurso de selección, tal es el caso de Diseño Industrial (1.10 en concurso de selección) e Ing. Geofísica (1.00 en concurso de selección). Después, aunque la mayoría de las carreras presentan una RFM por debajo de 1.00, se observa una tendencia general de aumento del indicador en la modalidad de pase reglamentado.

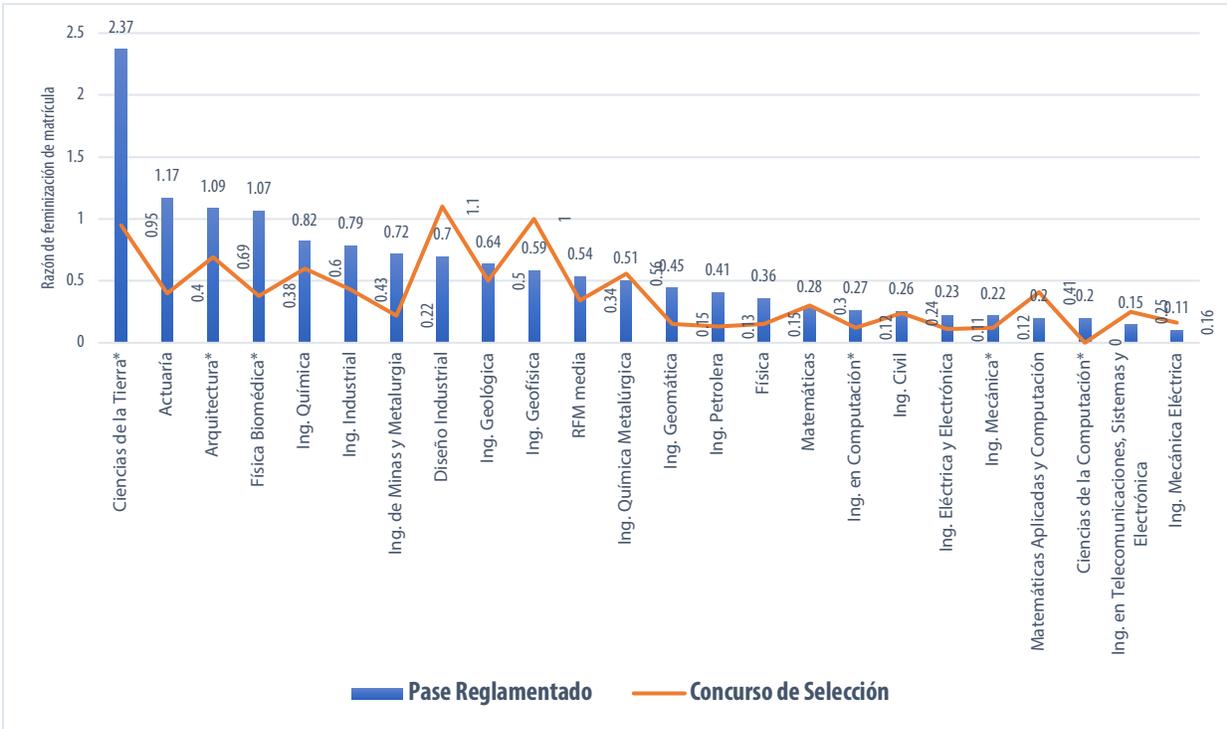
Gráfica VI.1
RFM en las carreras del área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Son nueve las carreras que presentan una RFM menor a 0.3: Matemáticas, Física, Ing. Civil, Ing. en Computación, Ing. en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica, Ing. Mecánica, Ing. Eléctrica y Electrónica, Ciencias de la Computación e Ing. Mecánica Eléctrica. En cinco de ellas el RFM es mayor en el pase reglamentado, incluso se destaca Física, donde alcanza un 0.36. Mientras que, en Matemáticas, Ing. en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica e Ing. Mecánica Eléctrica, el valor aumenta en la modalidad de concurso de selección lo cual podría atribuirse a un mejor desempeño académico de las mujeres que ingresan en estas áreas y que se deberá observar en el análisis de intersecciones simples entre género y desempeño escolar previo.

Gráfica VI.2
RFM en las carreras del área de Ciencias Físico Matemáticas
y de las Ingenierías por modalidad de ingreso



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Cabe señalar, que de las carreras de esta área de formación solo Arquitectura e Ingeniería Civil tienen más de mil estudiantes de primer ingreso, algunas otras, presentan matriculas de primer ingreso menores a 500 estudiantes, tales Ciencias de la Computación (115

estudiantes) o Física (387 estudiantes). Asimismo, algunas no llegan a tener 100 estudiantes en su primer ingreso como son Física Biomédica (47 estudiantes); Ingeniería de Minas y Metalurgia (65 estudiantes); Ingeniería Geomántica (94 estudiantes), Ingeniería Geológica (97 estudiantes); Diseño industrial (96 estudiantes). Es en ese caso donde la RFM adquiere valor heurístico, ya que, así sean más de 10 mil estudiantes, la relación de la razón (total de mujeres entre total de hombres) permite ubicar claramente el peso que adquiere un sexo en relación con el otro sexo de los estudiantes.⁶³

b. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud

En el sistema escolarizado, el área de Ciencias, Biológicas, Químicas y de la Salud tiene 16 carreras que se imparten en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia ubicada en la delegación Tlalpan,⁶⁴ en el campus Ciudad Universitaria en las Facultades de Ciencias; Medicina; Medicina Veterinaria y Zootecnia; Odontología; Psicología y; Química. Y, además, en las Facultades de Estudios Superiores: Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza. En general, las disciplinas de esta área de formación están relacionadas con temas de salud, cuidados y naturaleza. Desde el siglo XIX las mujeres se han incorporado, en mayor medida, a estas áreas lo cual supone una suerte de confinamiento de las mujeres en campos de conocimiento aptos para ellas o, en algunos casos, menos prestigiosos (Durán, 1989; Billarín, 2015; Aragón, Arras y Guzmán, 2020).

En la generación 2016-1 ingresaron al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud 13,179 alumnos (65% mujeres y 35% hombres), 72% lo hicieron mediante de pase reglamentado (67% mujeres y 33% hombres) y 28% por vía del concurso de selección (61% mujeres y 39% hombres). En concordancia con varios estudios al respecto (Mingo, 2000; Buquet, et al., 2010; Sánchez, 2016; Escamilla, 2018), en las carreras del área de

⁶³ En el caso de esta investigación el marco analítico está situado en el régimen de género que está operando al interior de la organización escolar en relación con la jerarquización del conocimiento. Si bien, la representación de las carreras en relación con las posibles salidas laborales es significativa, para ahondar en este hecho será necesario integrar a la perspectiva analítica el régimen económico que impere en la sociedad.

⁶⁴ Cabe señalar que a lo largo del tiempo todas las escuelas se han convertido en Facultades, excepto la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, se agrupa una amplia proporción de mujeres y, por lo tanto, se considerada como feminizada. Consideremos que, del total mujeres de la generación 37% eligieron alguna carrera de esta área y esto aumenta en el pase reglamentado (42%). Su RFM es de 1.88, llega a 2.03 en el pase reglamentado y se reduce a 1.57 en el concurso de selección.

La carrera que concentró más alumnos fue Psicología (21.4%), proporción que se incrementa a 28% al considerar al total del grupo de estudiantes que ingresaron por concurso de selección. Esta carrera concentra la mayor proporción de mujeres (22.3%) y hombres (19.5%) inscritos en alguna carrera del área. Lo cual, del mismo modo que en el ingreso general, se incrementa en el caso de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección (29% mujeres y 28% hombres). La carrera de psicología es una de las que se mantiene feminizada desde su apertura en la UNAM en la década de los cincuentas.

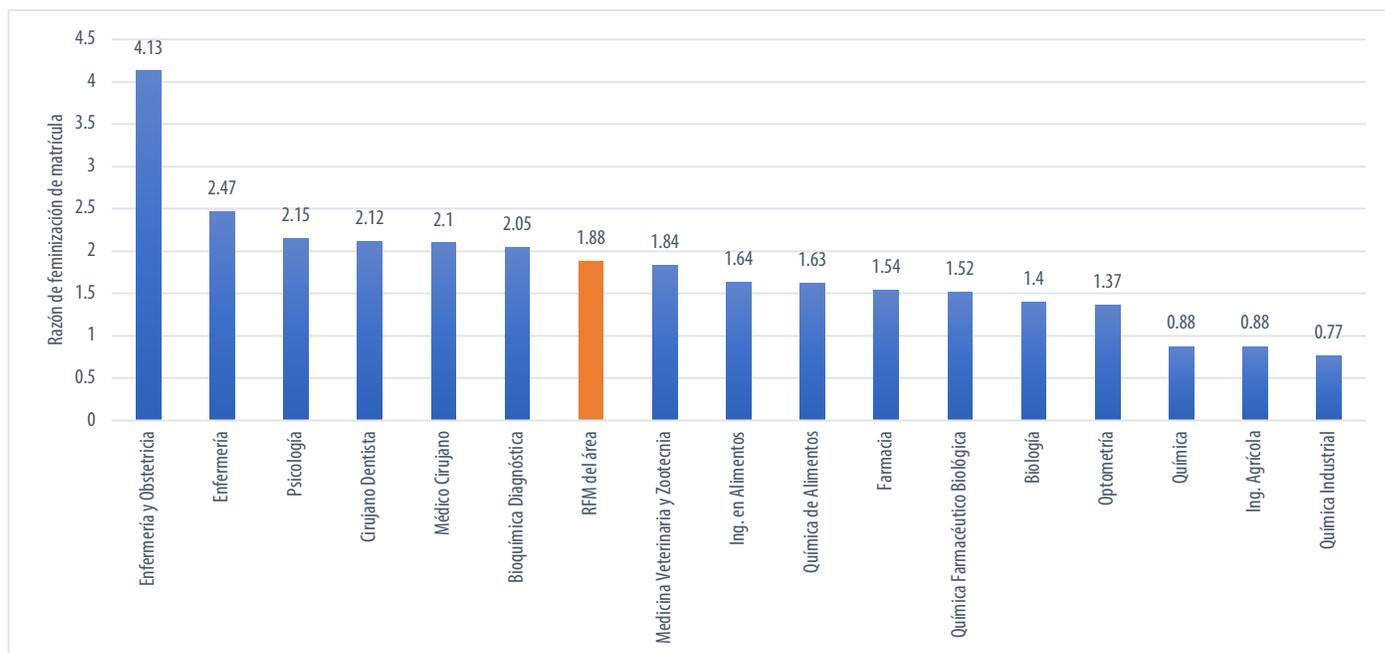
En la licenciatura de Médico Cirujano, que es la segunda con mayor ingreso de esta área, se agrupa el 17.4% del total de estudiantes que ingresaron a esta área. En esta carrera, a diferencia de Psicología, la proporción de estudiantes es mayor si provienen del pase reglamentado (16%), es la que concentra la mayor cantidad de estudiantes que ingresan por pase reglamentado. Dato que se incrementa a 21%, en el caso de las mujeres que ingresaron por pase reglamentado, mientras que en el caso de los hombres se mantiene en 16%. En la modalidad de concurso de selección, el ingreso proporcional de mujeres (10%) es menor, mientras que en el caso de los hombres se mantiene en el mismo rango que el ingreso general (16%) (Ver Anexo VI.2 Tabla A.VI.2-2).

Al calcular la RFM para las carreras del área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, se advierte que 13 de las 16 carreras tienen valores por encima de 1.0, es decir, que ingresan más mujeres que hombres en la mayoría de las carreras. Las dos carreras más feminizadas son Enfermería y Obstetricia (RFM de 4.13) y Enfermería (RFM 2.47), ambas, consideradas espacios feminizados desde el siglo XIX. Después, se encuentran las carreras de Psicología (2.15), Cirujano Dentista (2.12) y Médico Cirujano (2.10).

En contraste, las carreras de Química, Ing. Agrícola y Química Industrial presentaron los valores más bajos de RFM por debajo de 1.00, en dichas carreras se favorece la presencia de hombres y, simbólicamente, estas carreras incluyen en sus

nombres palabras que se vinculan con labores específicas de “masculinas”, tal es el caso de Agrícola e Industrial (Gráfica VI.3).

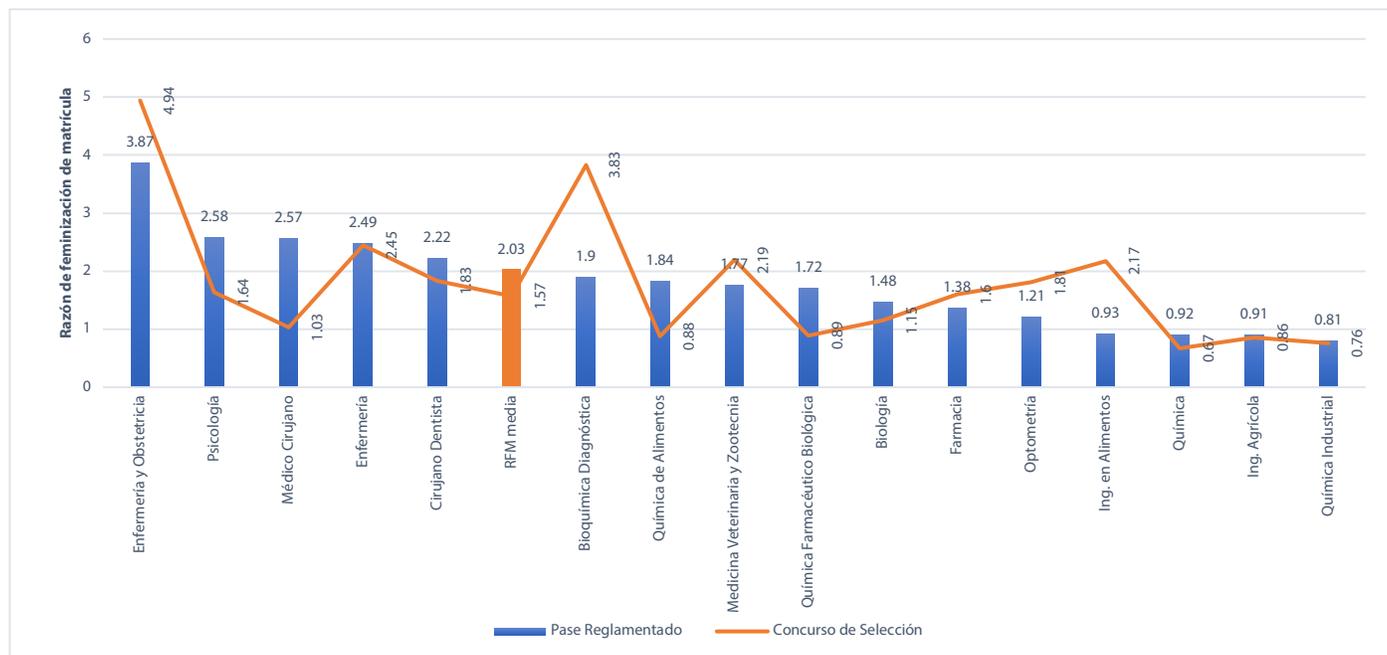
Gráfica VI.3
RFM en las carreras del área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

De acuerdo a la modalidad de ingreso, la carrera de Enfermería y Obstetricia presenta el mayor valor para la RFM en concurso de selección de 4.94 y Enfermería, Psicología, Cirujano Dentista y Médico Cirujano tienen un mayor valor de RFM en el pase reglamentado. Así mismo, hay carreras en donde es considerablemente mayor el ingreso de mujeres por la vía de concurso de selección, tal es el caso de Bioquímica Diagnóstica (3.83), Medicina Veterinaria y Zootecnia (2.19), Ing. en Alimentos (2.17), Farmacia (1.60) y Optometría (1.81). Sin embargo, el valor medio de RFM es menor entre los estudiantes que ingresan por concurso de selección (1.57), en relación de los que ingresan por pase reglamentado (2.03) (Gráfica VI.4).

Gráfica VI.4
RFM en las carreras del área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud por modalidad de ingreso



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Para explicar porque hay un mayor ingreso de mujeres por concurso de selección a algunas carreras se tomaron en cuenta condiciones puntuales relacionadas a su origen familiar. Al ver los datos de escolaridad de padres y madres, por ejemplo, se identificó que en entre el 30% de los padres y el 40% de las madres de las estudiantes que ingresaron por concurso de selección contaban con estudios universitarios. Estas proporciones, aunque no son mínimas, no alcanza para explicar la mayor participación de mujeres en estas carreras, por lo que se observó otro elemento.

Al tomar como referencia el bachillerato de procedencia, se encontró que 26% de las mujeres que realizaron examen de selección e ingresaron a alguna de estas carreras provenía de bachillerato privado, mientras que, en el caso de los hombres, sólo 19% concluyeron su bachillerato en alguna institución privada. Frente a estos datos, vemos que la mayor parte de las mujeres y hombres que ingresaron por concurso de selección provienen de una institución pública de nivel medio superior. Pero, al atender las carreras en las que las mujeres ingresan en mayor proporción por concurso de selección se ve que éstas responden al régimen de género que prevalece en la incorporación de las mujeres

a la educación superior, carreras como Enfermería y Obstetricia, Farmacia, Optometría e Ingeniería en alimentos son esencialmente carreras asimiladas a las funciones que las mujeres deberían cubrir en la sociedad, de manera consistente con lo que se venía marcando desde las primeras incorporaciones de mujeres a la educación superior (Aragón, Arras y Guzmán, 2020). Así, se infiere que, ante una vía de acceso tan competitiva como lo es el concurso de selección y con solo una posibilidad de elegir carrera, las mujeres orientan esta deliberación a aquellas disciplinas que se adecúan en mayor medida a las funciones socialmente valoradas para ellas.

En contraste, las mujeres que ingresan por pase reglamentado están haciendo uso de una ventaja que ofrece esta modalidad que es el no tener que realizar un examen de conocimientos y, evidentemente, hacen rendir la condición de mejor desempeño académico en esta elección ya que, del total de alumnos que ingresan por pase reglamentado a la carrera de México Cirujano con un desempeño escolar excelente 70% son mujeres y 30% hombres y con desempeño bueno 75% son mujeres y 25% hombres. Así, vemos que el ingreso a la carrera de Médico Cirujano que, en contraste con Enfermería, tiene un valor simbólico más alto puesto que la jerarquía social de un médico es mayor que la de una enfermera, la presencia de mujeres de pase reglamentado se duplica en relación con los hombres y eso es en relación con su desempeño escolar previo.

c. Ciencias Sociales

El área de Ciencias Sociales es la que concentra las proporciones más equilibradas en el ingreso de mujeres y hombres a la universidad. Algunas investigadoras categorizan esta área como mixta al mostrar casi la misma proporción de ingreso por género (Buquet et al. 2006; Escamilla, 2018). Las carreras del sistema escolarizado que integran esta área son 14 y se imparten en el campus de Ciudad Universitaria, en la Escuela Nacional de Trabajo Social y en las Facultades de: Contaduría y Administración; Ciencias Políticas y Sociales; Derecho; Economía y; Filosofía y Letras. Asimismo, en las Facultades de Estudios Superiores Acatlán, Aragón y Cuautitlán. En esta área de formación se concentra el mayor número de estudiantes de la generación (16,830) de los cuales 50% mujeres y 50%

hombres. Además, muestra un equilibrio en términos en el ingreso por modalidad ya que, por pase reglamentado ingresaron 50% (54% mujeres y 46% hombres) y por concurso de selección 50% (45% mujeres y 55% hombres).

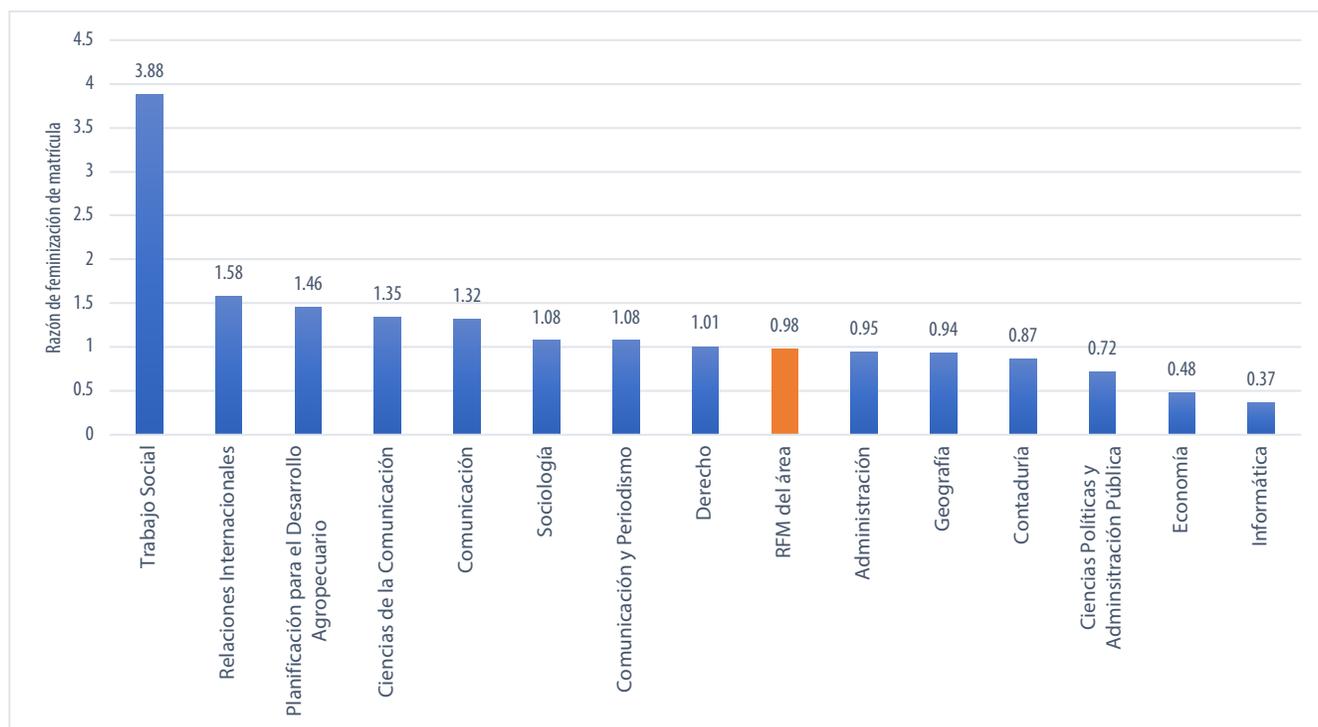
A diferencia de otras áreas, en algunas carreras de Ciencias Sociales ingresan más de 2 mil estudiantes por generación, tal es el caso de Derecho (4,356) que concentra el 26% del total de estudiantes del área, Contaduría (2,536) que agrupa al 15% y Administración (2,315) con 14% de los estudiantes de Ciencias Sociales. Otras carreras no llegan a los dos mil estudiantes, pero su ingreso también es alto, por ejemplo, Economía (1,702) o Relaciones Internacionales (1,261). La agrupación de mujeres en la carrera de Derecho también es la más alta (26%) y este número se incrementa si es que ingresaron por pase reglamentado (33%) y disminuye en la vía del concurso de selección (18%). En esta carrera, los hombres que ingresaron por concurso de selección son 22% y 29% por pase reglamentado.

Por otro lado, en la carrera de Contaduría, hay una agrupación proporcional mayor de hombres (16% del total) que de mujeres (14% del total), pero, destaca sobremanera el ingreso de concurso de selección que tanto en el caso de las mujeres como de los hombres concentran 18% del total (Ver Anexo VI.2 Tabla A.VI.2-3). Lo cual implica que, en el concurso de selección se incrementa el ingreso por la vía del concurso de selección independientemente del sexo. El cálculo de RFM en el área de Ciencias Sociales es de 1.05, lo cual confirma su tendencia de paridad en el ingreso. Pero, al ordenar las carreras en relación al valor de RFM se observa una clara fotografía de la división sexual del conocimiento y de las funciones sociales ya que, la carrera de Trabajo Social tiene el valor de RFM más alto 3.88, mientras que Economía (0.48) e Informática (0.37) presentan los indicadores de RFM más bajos (Gráfica VI.5).

No hay forma de eludir las implicaciones que tiene esta organización en relación con la prevalencia del régimen de género y esto se observa en la manera en que se jerarquizan las carreras de las más feminizadas a las menos. Nuevamente, se observa cómo las disciplinas con conocimientos abstractos, cercanos a las ciencias exactas como son Economía e Informática, tienen menos presencia de mujeres, mientras que la carrera

de Trabajo Social, al ser concebida como una disciplina práctica que implica el ‘cuidado’ de otros y se encuentra más cerca de las representaciones femeninas del saber.

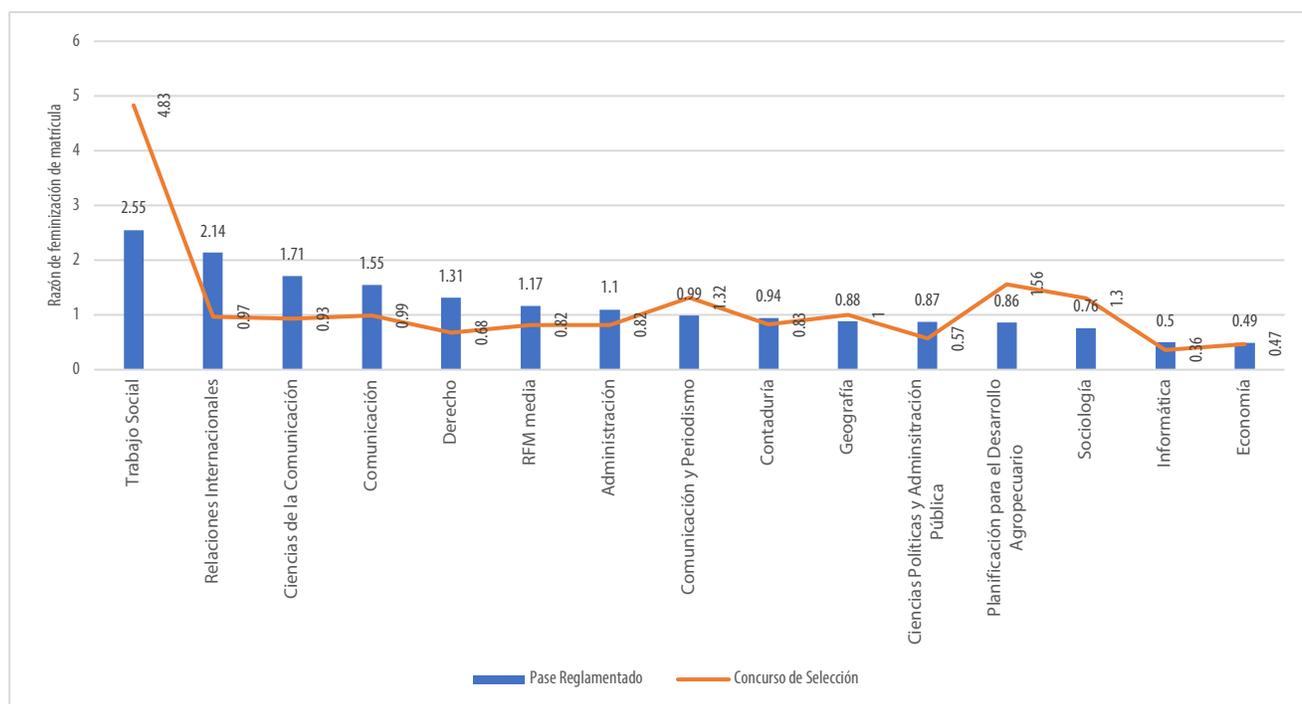
Gráfica VI.5
RFM en las carreras del área de Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

En cuanto a las modalidades de ingreso, los valores de RFM revelan que hay en las carreras de Trabajo social y Relaciones Internacionales ingresan dos mujeres por cada hombre. Por el concurso de selección, ingresaron casi 5 mujeres por cada hombre a la carrera de Trabajo Social (RFM de 4.83) esta carrera es la única del área donde ingresan más mujeres por examen. En contraste, en las carreras de Derecho (RFM de 0.68), Ciencias Políticas y Administración Pública (RFM de 0.57), Economía (RFM de 0.47) e Informática (RFM de 0.36) ingresan más hombres por concurso de selección. Estos datos permiten inferir que la carrera de Trabajo social, tal como sucede en Enfermería, está feminizada y, frente a esto, los hombres la descartan como opción profesional porque simbólicamente constituye un espacio “femenino”.

Gráfica VI.6
RFM en las carreras del área de Ciencias Sociales por modalidad de ingreso



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Siguiendo a Bustos (2003), el régimen de género hace que las áreas tradicionalmente feminizadas no se constituyan como una opción viable para los hombres, debido a que éstas se encuentran en una menor escala jerárquica en relación a la organización simbólica de los sexos. Por otro lado, las carreras que suponen un saber masculino tienen menos presencia de mujeres por concurso de selección. No obstante, a diferencia de las otras áreas, en estas carreras tampoco se incrementa el ingreso de mujeres por la vía de pase reglamentado de hecho, el RFM en Economía (0.49) es similar en ambas modalidades y en Informática (0.5) tampoco presenta una gran variación.

De modo que, en el marco de la paridad de matrícula que presenta el grueso del área de Ciencias Sociales, en el ingreso a las carreras el régimen del género se hace presente. Pero, a diferencia de las otras áreas, las carreras la polarización entre los saberes (masculinos / femeninos) no es tan clara, por lo tanto, la mayoría de las carreras presentan indicadores cercanos a la paridad. Salvo en aquellas donde sí es claro el patrón del

conocimiento en relación al régimen de género. Además, lo que en otras áreas operaría como un agente para que las mujeres transgredan el régimen de género tradicional, como es el pase reglamentario, en el caso de las Ciencias Sociales esto no ocurre y más bien, da fuerza al ingreso de mujeres a carreras consideradas femeninas o con elementos que podrían asimilarse simbólicamente como femeninos, tal es el caso de las Ciencias de la Comunicación.

d. Humanidades y Artes

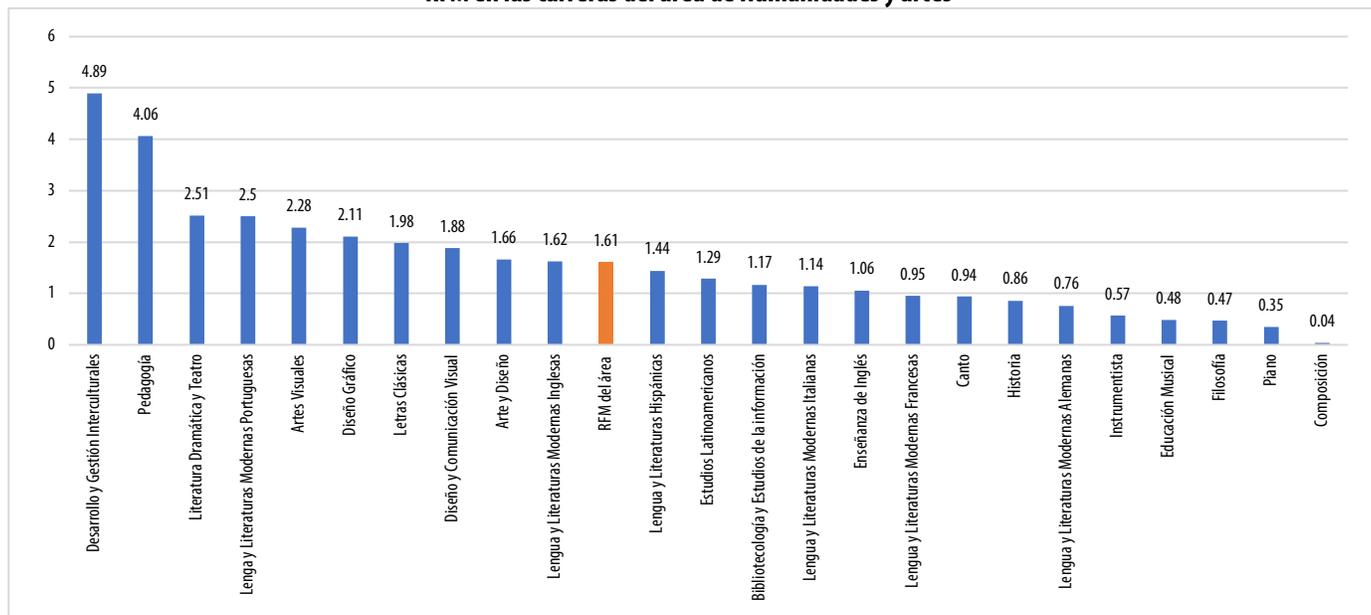
En el sistema escolarizado, el área de Humanidades y artes se compone de 24 carreras y la mayoría se imparten en el campus de Ciudad Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras; fuera del campus, en la Facultad de Artes y Diseño ubicada en Xochimilco, Facultad de Música ubicada en Coyoacán y las Facultades de Estudios Superiores Acatlán, Aragón y Cuautitlán. En esta área de formación se encuentran muchas carreras que solicitan con requisitos extra para poder ingresar, es decir, además del examen que se realiza en el concurso de selección o del trámite administrativo, en el pase reglamentado, las y los aspirantes deben presentar algún tipo de certificación o presentar un examen extra de dominio de algún tema específico. Por ejemplo, para ingresar a las carreras en Enseñanza de Lengua extranjeras o de Lengua y Literaturas de idiomas extranjeros, las y los aspirantes deben contar con un certificado de idiomas; en las carreras de Canto e Instrumentista, las y los aspirantes deben realizar un examen de ejecución y de conocimientos musicales. Por lo tanto, muchas de estas carreras no son una opción para la mayoría de los aspirantes.

El área de Humanidades y artes concentra la menor proporción de estudiantes de la generación (5,213), esto pese a tener la mayor cantidad de oferta en carreras. Del total de estudiantes que ingresaron a esta área, 55% lo hicieron por pase reglamentado (65% mujeres y 35% hombres) y 45% por concurso de selección (58% mujeres y 42% hombres). La carrera que concentra la mayor cantidad de estudiantes en el ingreso es Pedagogía con 1,284 (80% mujeres y 20% hombres), de los cuales 778 ingresaron por concurso de selección (79% mujeres y 21% hombres) y 506 por pase reglamentado (80% mujeres y

20% hombres). La segunda carrera con la mayor cantidad de estudiantes es Diseño y Comunicación Visual, a la cual ingresaron 726 lo que corresponde 14% del total del área. Esta es una carrera considerada de alta demanda, es decir que los estudiantes que aspiran ingresar a ella superan a otras en la misma área. Del total de estudiantes que ingresaron a esta carrera, 75% lo hicieron por pase reglamentado y 25% por concurso de selección (Ver Anexo VI.2 Tabla A.VI.2-4).

La RFM en el área de Humanidades y artes es de 1.6 y 16 de las 24 carreras presentan una RFM mayor a 1.0, esto indica que es un área feminizada. La carrera con mayor valor en el RFM es Desarrollo y gestión interculturales (4.89), entre los estudiantes de concurso de selección el valor de RFM se incrementa a 7.00, vale la pena decir que sólo son 53 alumnos los que conforman la matrícula de ingreso a esta carrera, por lo tanto, al ser la RFM una medición relativa el valor aumenta. La segunda carrera con indicador más alto es Pedagogía (RFM de 4.6) y su matrícula de ingreso es la más alta del área, en el grupo de estudiantes que ingresaron por pase reglamentado el RFM es de 4.6 y en el grupo de concurso de selección de 3.74 (Gráfica VI.7 y Gráfica VI.8).

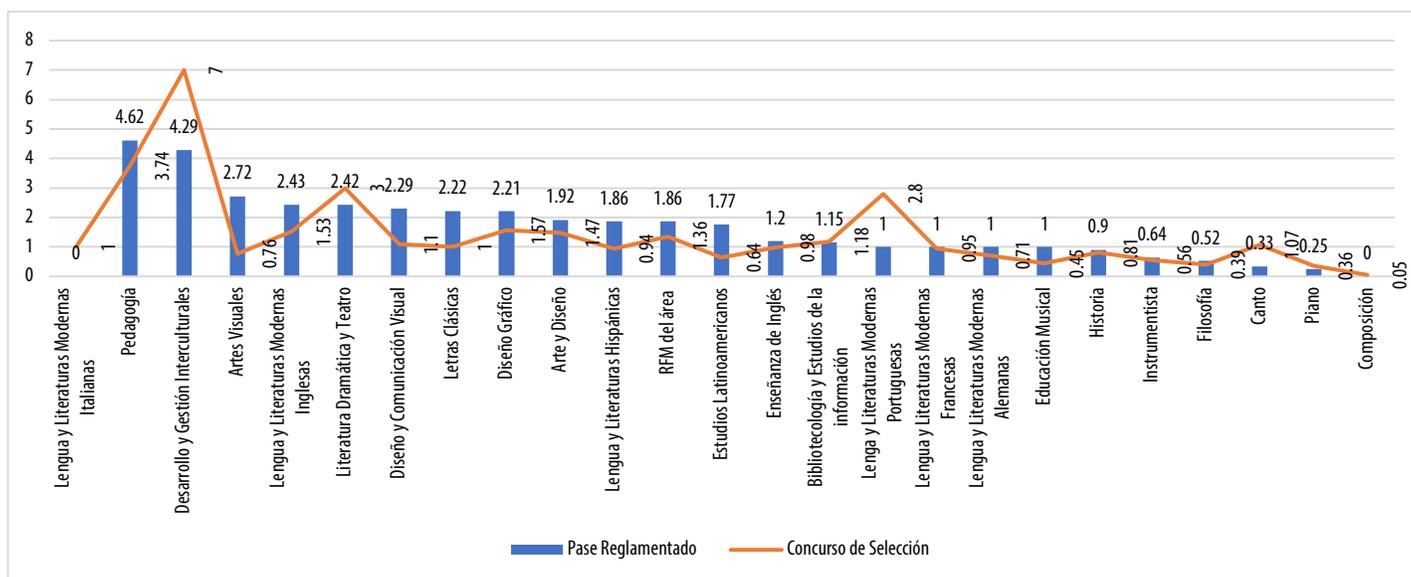
Gráfica VI.7
RFM en las carreras del área de Humanidades y artes



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Las carreras con menor ingreso de mujeres en relación de los hombres son Educación Musical (0.48), Filosofía (0.47), Piano (0.35) y Composición (0.04).⁶⁵ Otra vez, entre estas carreras hay matices que conectan con conocimientos abstractos, teóricos o lógicos que no son concebidos como una opción para las estudiantes. Se distingue que, en las carreras de arte vinculadas a la música, el ingreso de mujeres por concurso de selección se incrementa, mientras que, en Filosofía, la participación de las mujeres es mayor en el pase reglamentado (Gráfica VI.8).

Gráfica VI.8
RFM en las carreras del área de Humanidades y artes por modalidad de ingreso



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Una cantidad mayor de mujeres eligieron ingresar a la carrera de Pedagogía, tanto en pase reglamentado como en concurso de selección, esto se justifica en el marco del régimen de género que prevalece en la educación superior. Como vimos en capítulos anteriores, el área magisterial fue uno de los espacios en donde las mujeres comenzaron a tener una mayor presencia cuando el acceso a la educación superior todavía estaba limitado para las mujeres. Esta carrera, aunque no es una disciplina que sólo forme docentes, tiene un

⁶⁵ Las carreras de Piano y Composición, tienen pruebas y procedimientos extras, además de los procedimientos administrativos y de realización de examen.

vínculo estrecho con la enseñanza, característica que hace de la pedagogía una disciplina en la cual las mujeres, en consonancia con el rol tradicional, podrían sentirse mayormente identificadas.

De nuevo, el régimen de género se hace presente, igual que en las carreras de Trabajo social (Ciencias Sociales) o de Enfermería (Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud), la Pedagogía representa aquello que es por excelencia un espacio para las mujeres y, en contraste, un área donde los hombres no han ingresado en la misma cantidad que las mujeres a las áreas masculinas. Visto desde la construcción simbólica y binaria de las jerarquías de género, las carreras que suponen símbolos femeninos tienen menos prestigio social que las masculinas (Braig, 1989).

II. Análisis interseccional de la elección de carrera

Hasta aquí, con base los patrones que muestran los valores de la Razón de Feminización de Matrícula (RFM) se ha constatado que, al interior de cada área de formación, la elección de las mujeres y de los hombres continúa presentando una tendencia que reproduce el régimen de género que se observaba desde el siglo XIX. En cada área, las carreras que tienen el ingreso más feminizados tienen elementos simbólicos y estructurales que ubican a las mujeres en las funciones para las cuales son 'aptas', tales como Enfermería (Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud), Trabajo Social (Ciencias Sociales), Pedagogía (Humanidades y artes) y Ciencias de la Tierra (Ciencias Físico Matemáticas y de la Ingeniería). En contraste, las carreras de cada área con más cantidad de hombres son las que tienen características que simbólicamente denotan elementos masculinos.

En este sentido, para entender bajo qué condiciones estos patrones se modifican y porqué el régimen de género prevalece, se analizará la RFM en sus cruces con el origen social y el desempeño escolar de las y los estudiantes que ingresaron a la universidad en agosto de 2015. Para lo cual se seleccionaron 23 carreras que respondieran a uno o varios de los siguientes criterios:

- Mayor concentración de matrícula en el ingreso.
- Mayor contraste en las matrículas de ingreso entre pase reglamentado y concurso de selección.
- Menor valor en la Razón de Feminización de Matrícula.
- Mayor valor en la Razón de Feminización de Matrícula.

Del área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías se seleccionaron las carreras de: Arquitectura, Actuaría, Ingeniería civil, Física, Matemáticas Aplicadas a la Computación y Matemáticas. Del área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud se seleccionaron Psicología, Enfermería, Médico Cirujano; Química Industrial y Medicina Veterinaria y Zootecnia. Del área de Ciencias Sociales, las carreras elegidas fueron Derecho, Administración, Ciencias Políticas y Administración Pública, Economía, Relaciones Internacionales y Trabajo Social. Finalmente, del área de Humanidades y Artes, las carreras fueron Pedagogía, Filosofía, Historia, Diseño y Comunicación Visual, Lengua y Literaturas Hispánicas e Instrumentista (Tabla VI.1).

Tabla VI.1
Selección de carreras para el análisis interseccional

Área de formación	Carrera	Características	Razón de feminización		
			Generación 2016-1	Pase Reglamentado	Concurso de Selección
Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías N=9,649 (32% mujeres y 68% hombres) Área con más participación de hombres en ambas modalidades de ingreso	Arquitectura	Mayor concentración de estudiantes ambas modalidades, pero se incrementa la participación de mujeres y hombres en pase reglamentado	0.98	1.09	0.4
	Actuaría	Mayor concentración de mujeres que ingresan por pase reglamentado	0.97	1.17	0.4
	Ing. Industrial	Mayor concentración de mujeres que ingresan por concurso de selección	0.64	0.79	0.43
	Ingeniería Civil	Mayor concentración de mujeres y hombres que ingresan por concurso de selección	0.25	0.26	0.24
	Física	No hay diferencia en la concentración de mujeres y hombres por modalidad de ingreso, pero sí en los valores de RFM	0.29	0.36	0.15
	Matemáticas aplicadas a la Computación	Mayor concentración de ingreso por concurso de selección de mujeres y hombres	0.3	0.2	0.41
	Matemáticas	Mayor participación e ingreso por concurso de selección	0.29	0.28	0.3
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud N=13,179 (65% mujeres y 35% hombres) Área con más participación de mujeres en ambas modalidades de ingreso	Psicología	Mayor concentración de estudiantes de toda el área.	2.15	2.58	1.64
	Enfermería	Mayor participación por concurso de selección.	2.47	2.49	2.45
	Médico Cirujano	Mayor concentración de estudiantes por pase reglamentado.	2.1	2.57	1.03
	Química Industrial	Mayor ingreso por concurso de selección de mujeres y hombres.	0.77	0.81	0.76
	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Alta concentración de estudiantes, mayor ingreso por pase reglamentado y más mujeres ingresaron por concurso de selección.	1.84	1.77	2.19
Ciencias Sociales N=16,830 (49.6% mujeres y 20.4% hombres)	Derecho	Mayor concentración de estudiantes de todas las carreras.	1.01	1.31	0.68
	Administración	Alta concentración de estudiantes, prácticamente el mismo ingreso por pase reglamentado que por concurso.	0.95	1.1	0.87

Área con la participación más equilibrada entre mujeres y hombres y entre las modalidades de ingreso	Ciencias Políticas y Administración Pública	Mayor concentración de estudiantes por pase reglamentado, en ambas modalidades el ingreso de hombres es mayor	0.72	0.87	0.57
	Economía	Carrera con poca presencia de mujeres. Mayor participación de estudiantes por concurso de selección.	0.64	0.79	0.43
	Relaciones Internacionales	Mayor ingreso de mujeres por ambas modalidades	1.58	2.14	0.97
	Trabajo social	Mayor ingreso de mujeres por ambas modalidades.	3.88	2.55	5.88
Humanidades y artes N=5,213 (61% mujeres y 39% hombres) Área con más participación de mujeres en ambas modalidades de ingreso	Pedagogía	Mayor concentración de estudiantes del área, mayor ingreso por concurso de selección y la más feminizada.	4.06	4.62	3.74
	Filosofía	Mayor participación por pase reglamentado, mayor participación de hombres, mayor ingreso de mujeres por pase reglamentado.	0.47	0.52	0.39
	Historia	Equilibrada participación por modalidades con mayor concentración de hombres.	1.88	2.29	1.1
	Diseño y comunicación visual	Mayor ingreso por pase reglamentado, carrera con mayor participación de mujeres.	0.77	0.81	0.76
	Lengua y Literaturas hispánicas	Mayor ingreso por pase reglamentado, equilibrada participación de mujeres y hombres por concurso y más mujeres por pase reglamentado	1.44	1.86	0.94
	Instrumentista	Mayor participación de hombres y mayor ingreso por concurso de selección	0.57	0.64	0.56

a. Intersección de género y origen social e ingreso a la UNAM

La intersección simple entre la Razón de Feminización de Matrícula y el origen social de los estudiantes, medido al interior de las carreras, muestra que las tendencias de ingreso de mujeres en relación con los hombres no muestran brechas tan amplias por estrato social. Pero, destaca que, el ingreso de mujeres de estrato social bajo es más alto que de hombres en la misma condición social en las carreras de Actuaría, Ingeniería Industrial, Médico Cirujano, Enfermería y Trabajo Social (Gráfica VI.9).

En el caso de Actuaría el indicador supera el 1.0 esto implica que, hay una presencia mayor de mujeres de extracción social baja en el ingreso a esta carrera que se encuentra en el área de Ciencias Físico Matemática y de las Ingenierías y, la cual, es el área de formación con mayor cantidad de hombres en el primer ingreso. Las carreras de Medicina, Enfermería y Trabajo Social presentan mayor ingreso de mujeres de extracción social baja, en este sentido, por lo menos en dos de estas carreras, vemos que la posición social, como un hecho de opciones que ocupan las mujeres si este es bajo, tal como planteaban Bourdieu y Passeron (1996:136-137) configuran sus posibilidades objetivas y, frente a esto, la decisión se mantiene en el marco de la reproducción del régimen de género.

La carrera de Pedagogía, siendo la más feminizada de todas las carreras seleccionadas con una RFM de 4.06, presenta menos ingreso de mujeres de extracción

social baja en relación con los hombres. En esta carrera hay un mayor ingreso de mujeres de estratos sociales medio, medio bajo y alto en relación con los hombres en su misma condición, lo cual indica que lo que en este caso impulsa la reproducción del régimen de género no está ubicado en las condiciones de origen social de las estudiantes. En el caso de la carrera de Trabajo social se observa ingresan más mujeres de extracción social baja y alta que hombres en su misma condición (Gráfica VI.9).

Al considerar la modalidad de ingreso de los estudiantes, las elecciones de los estudiantes tienen otros matices. Los valores más altos de RFM en el estrato social bajo en el pase reglamentado son para las carreras de Enfermería (4.22) e Ingeniería industrial (1.33) (Gráfica VI. 10). Mientras que, en el concurso de selección, las carreras de Lengua y Literatura Hispánicas (5.00) y Medicina Veterinaria y Zootecnia (3.67) hay un mayor ingreso de mujeres en condiciones de origen social bajo que de hombres.

En el pase reglamentado, los valores de RFM para todos los estratos sociales son más altos en la mayoría de las carreras de las áreas de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y artes (Gráfica VI.10). En el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías las carreras que presentan RFM paritarios en casi todos los estratos sociales son Actuaría, Arquitectura e Ingeniería Industrial. Por otro lado, en Física, Ingeniería Civil, Ingeniería de la Computación y Matemáticas los hombres tienen un ingreso mayor que las mujeres en todos los estratos sociales. Destaca que, en Ingeniería industrial, el valor de RFM es de 1.33 en pase reglamentado en el origen social bajo, esto indica que se está favoreciendo el ingreso de más mujeres en condiciones de desventaja social que de hombres en las mismas condiciones.

El área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud presenta un mayor ingreso por pase reglamentado en mujeres de extracción baja en la carrera de Enfermería con un RFM de 4.22. En general, el ingreso de mujeres de todos los estratos sociales en alguna de las carreras seleccionadas en esta área es mayor que el de los hombres. Con excepción de aquellas carreras que tienen una marca simbólica que podría considerarse masculina como es el caso de la carrera de Química industrial, donde los valores de RFM disminuyen en todos los estratos en comparación con el ingreso general marcando (Gráfica VI.10).

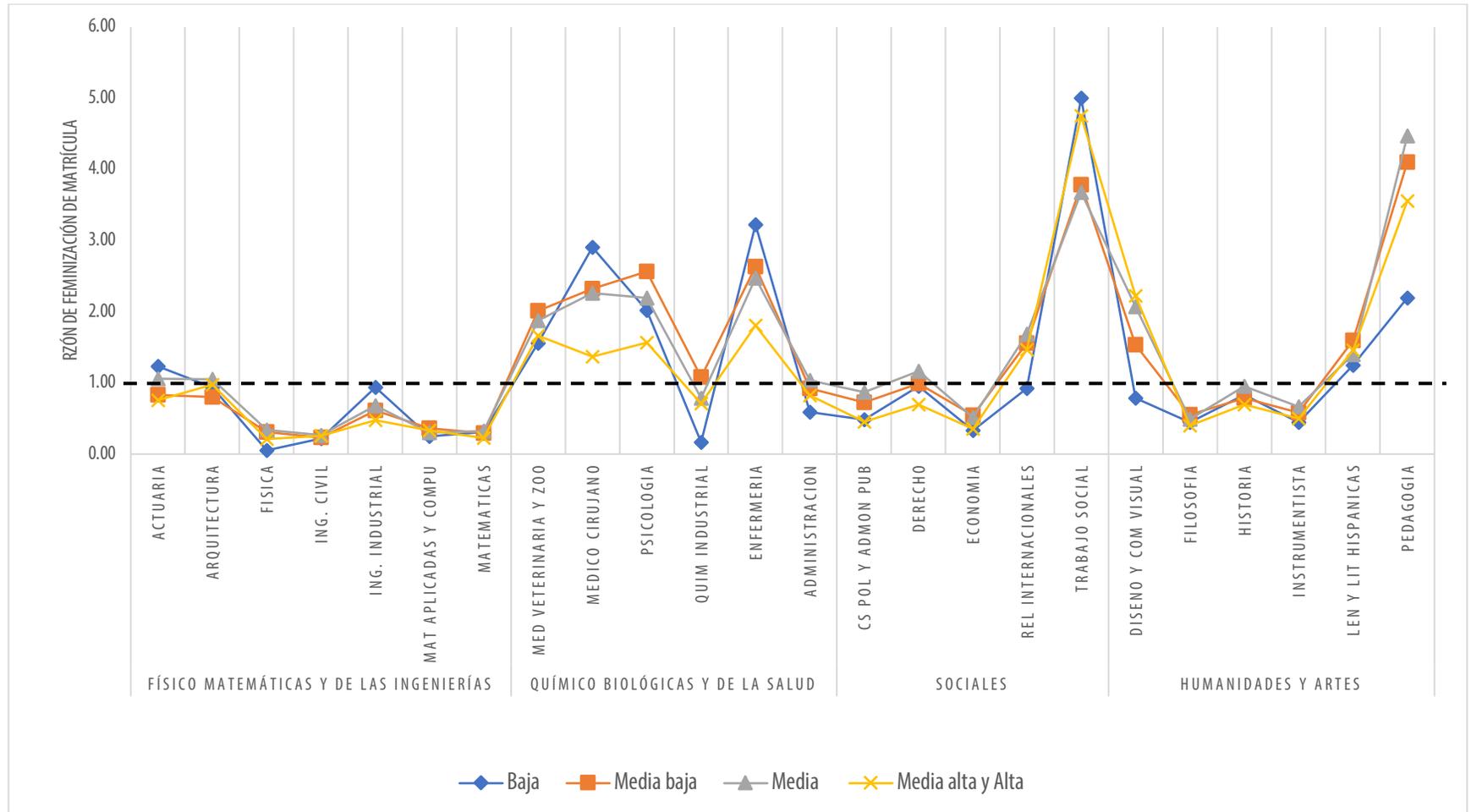
En las Ciencias Sociales no hay diferencia con lo que marca el panorama general,

Economía y Ciencias Políticas y Administración Pública no son carreras elegidas por mujeres incluso cuando ingresan por pase reglamentado. Pero, el ingreso de mujeres aumenta en las carreras de Relaciones Internacionales y Trabajo Social en donde las estudiantes de extracción social media baja ingresan en mayor proporción que en el resto de los estratos sociales.

Por otro lado, en el área de Humanidades y artes, destaca la presencia de un mayor número de mujeres que de hombres cuando se observa el pase reglamentado. Específicamente en la carrera de Diseño y Comunicación Visual, Lengua y Literatura Hispánicas y Pedagogía se observa una mayor cantidad de mujeres que de hombres. No obstante, el RFM para las tres carreras en el estrato social más bajo es considerablemente menor que el resto de los estratos. Es decir, hay menos mujeres que hombres en el estrato social bajo que eligen estas carreras, incluso con el hecho de que no deben realizar examen de selección.

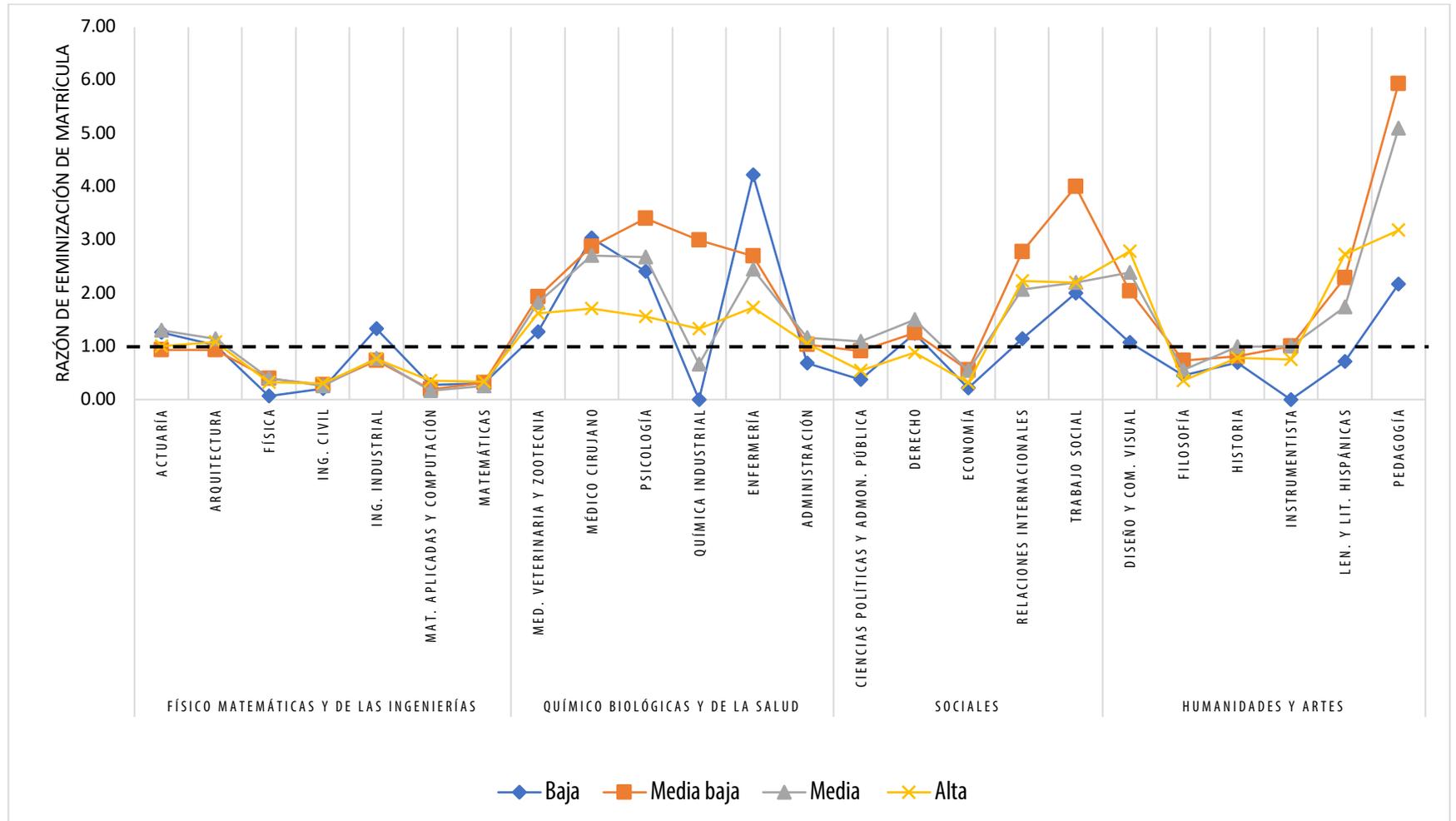
Al mirar los valores de ingreso por concurso de selección se observa que son pocas las carreras en las que los valores de paridad en la RFM (Gráfica VI.11) se superan. El mayor ingreso de mujeres por la vía de concurso de selección ocurre cuando las carreras tienen una fuerte carga simbólica femenina. Esto se corrobora cuando se observan que en el ingreso a la carrera de Enfermería por concurso de selección los valores para los estratos bajo y alto están por encima de 1.90 y, los de medio y medio bajo superan 2.0. En el caso de las carreras de Historia (1.20) y Actuaría (1.00) el valor de RFM es paritario en el concurso de selección, en ambos casos estos valores son superiores que, en el resto de los orígenes sociales, por lo que, se infiere que son espacios que, por la vía del examen de conocimientos, otro elemento debe estar contribuyendo para generar la inclusión de mujeres y hombres en dichas carreras.

Gráfica VI.9
RFM por estrato social en las carreras seleccionadas



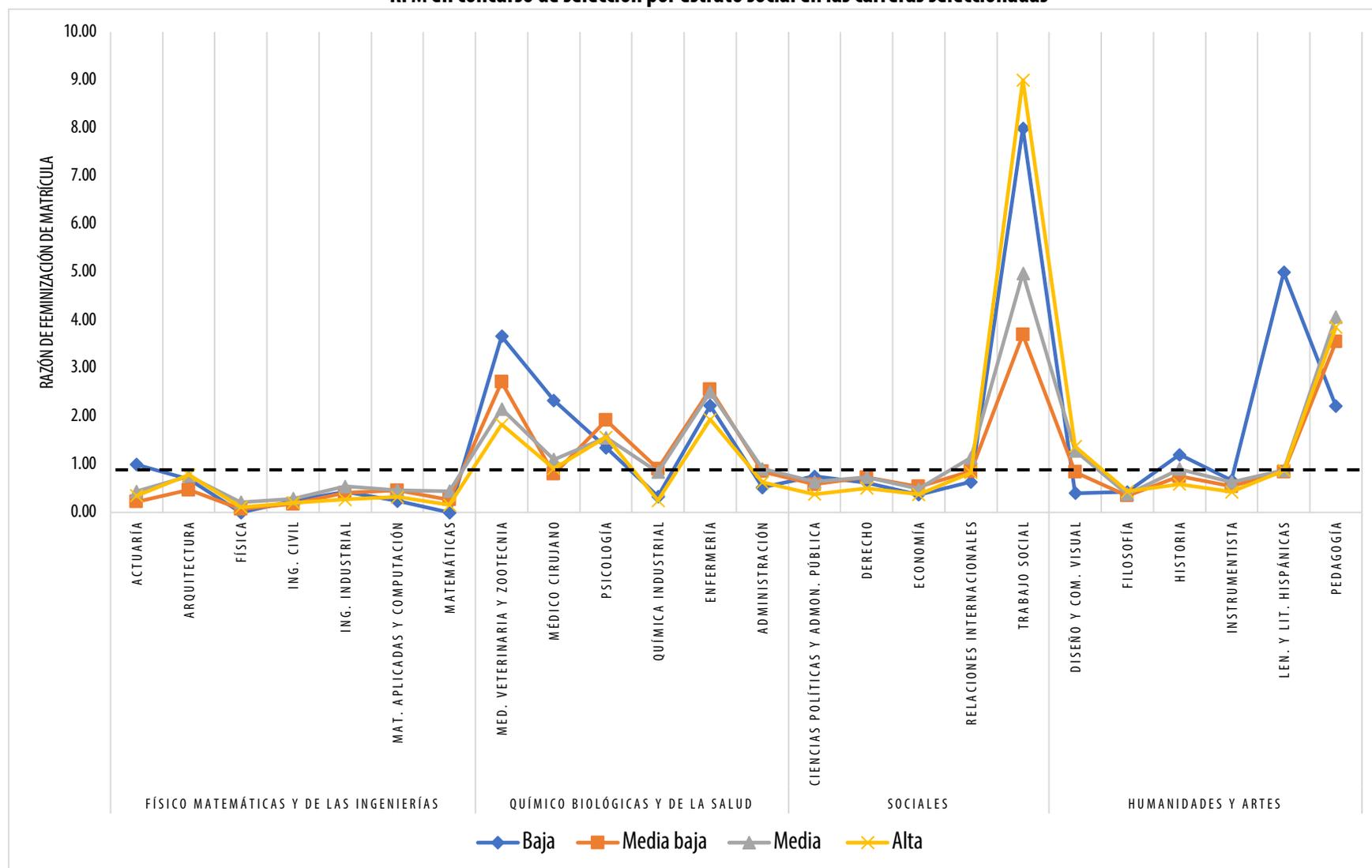
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica VI.10
RFM en pase reglamentado por estrato social en las carreras seleccionadas



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica VI.11
RFM en concurso de selección por estrato social en las carreras seleccionadas



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016

Frente a los límites que supone para las mujeres el ingreso por la vía de concurso de selección parece que la elección de una carrera feminizada y de baja demanda genera condiciones que potencian su acceso a la universidad en relación con los hombres. En términos del régimen de género, ñas carreras con proyección femenina constituyen un espacio de inclusión para las mujeres al reducirse la competencia con los hombres. Dicho en otras palabras, cuando las mujeres se enfrentan al examen de selección elegir una carrera con más matrícula de mujeres y simbólicamente femenina incrementa sus esperanzas subjetivas de forma independiente a su extracción social.

b. El desempeño académico como detonante de ventajas para las mujeres

En el análisis interseccional realizado en el capítulo anterior se observó que el desempeño escolar previo es un mecanismo que incrementa sustancialmente las oportunidades de las mujeres en el marco del ingreso a la universidad. En este contexto, la observación de las desigualdades de género en el ingreso a la UNAM supone algunas paradojas, las cuales están adscritas a un marco de reproducción del régimen de género en la educación superior y su interrelación con otras dimensiones de desigualdad como son el origen social.

Al considerar que el desempeño escolar previo favorece el ingreso de las mujeres a la educación superior, sin embargo, las tendencias de excelencia indican que para las mujeres es una exigencia social latente, lo cual es una marca de la reproducción de desigualdades de género de la sociedad. Siguiendo a Dubet (2014:14-15) el acceso basado en la igualdad de oportunidades desde el éxito escolar instaurado en las sociedades democráticas contemporáneas permite que todas las personas participen en el acceso a la educación desde una jerarquización que elimina la desigualdades sociales, sexuales y étnicas, entre otras. Es decir, esta base produce desigualdades “justas” y sólo el mérito puede justificar las diferencias de ingreso, prestigio, poder que producirán las diferencias de desempeños académicos.

Frente a eso, se observa que la condición de desempeño académico no es tan determinante para que los hombres elijan cualquier carrera de cualquier área de

formación. Por lo tanto, la posibilidad de ingreso que tienen las mujeres en condiciones de excelencia académica en relación que los hombres cuando demuestran excelencia académica es una exigencia social que marca desigualdad porque, cuando sus trayectorias son más accidentadas sus posibilidades se reducen incluso en las carreras feminizadas (Gráfica VI.12).

El cálculo de RFM para el desempeño escolar en las carreras seleccionadas suma evidencia en este sentido. En general, las mujeres presentan indicadores de RFM en las categorías de desempeño escolar excelente y bueno en casi todas las carreras seleccionadas. La carrera de Trabajo social es a la cual ingresan más mujeres en condiciones de excelencia escolar que hombres en la misma condición, el dato es sobresaliente ya que por cada hombre hay 17 mujeres con desempeños escolares excelentes. A esto le siguen los datos de carreras del área de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud, donde el alto desempeño escolar de las mujeres las coloca en una posición de ventaja frente a sus compañeros en el ingreso a la universidad.

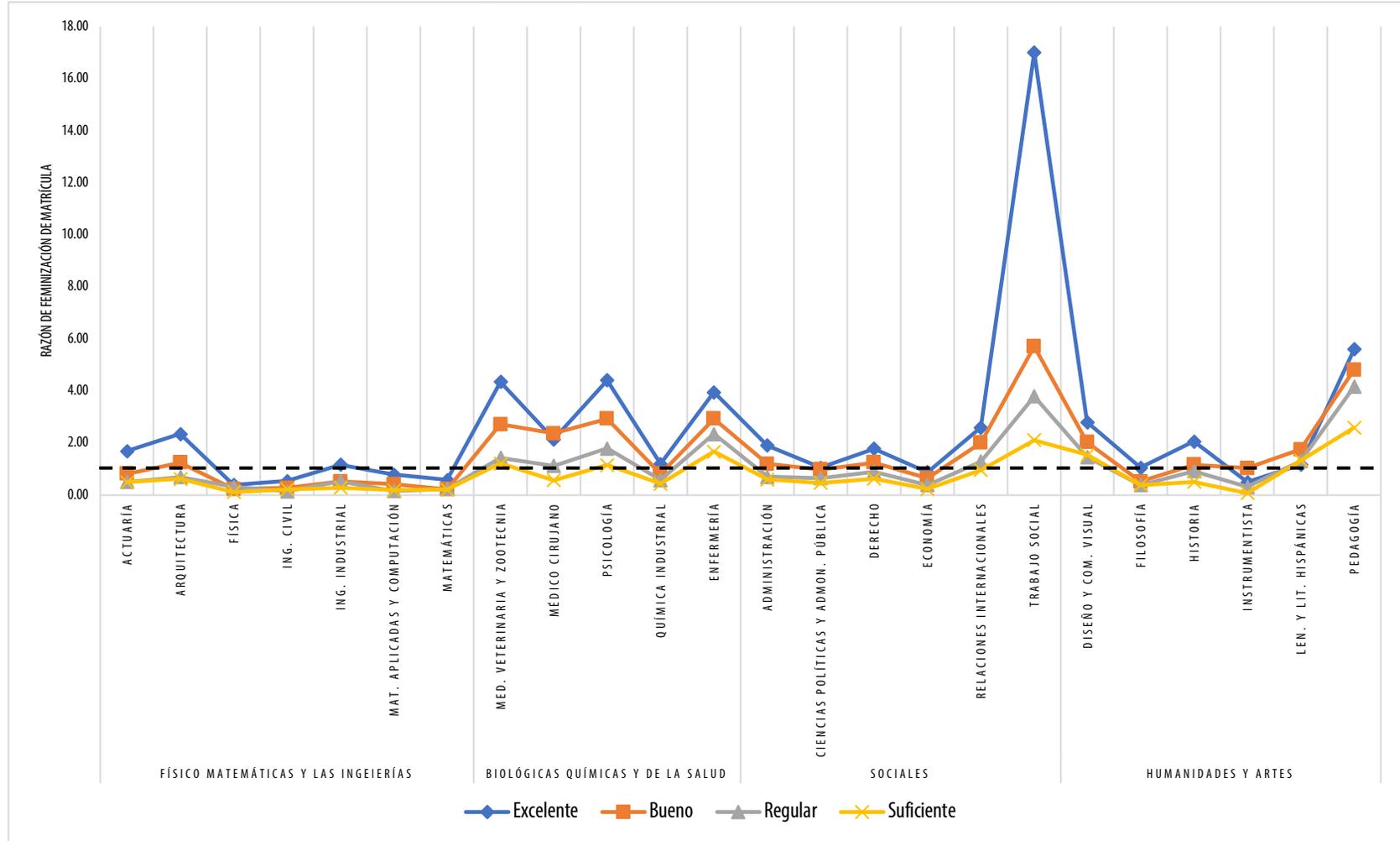
Incluso en el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, donde en la carrera de Arquitectura por cada hombre en condiciones de excelencia académica ingresan tres mujeres en la misma categoría y, en Actuaría, por cada hombre ingresan dos mujeres de desempeño escolar previo excelente. Esto supone una condición sin igual porque reafirma que en el marco de la competencia escolar, el desempeño escolar es una posibilidad y el ingreso por pase reglamentado supone condiciones objetivas que intervienen en la aspiración de las y los estudiantes. En algunos casos genera las posibilidades de transgredir el régimen de género tradicional, el cual se mantiene vigente en el ingreso a la educación superior (Bourdieu y Passeron, 1996).

La gráfica de RFM para desempeño escolar en el ingreso por pase reglamentado presenta patrones similares al ingreso que, en general, mantienen distribuciones cercanas entre todos los desempeños escolares y, la mayoría de los datos, se encuentran cerca de la línea de paridad. Esto supone algo que ya se ha descrito en el apartado anterior, ante la inminente competencia que se presenta en el ingreso a la universidad, las y los estudiantes continúan replegándose en las carreras vistas como tradicionales para unas y para otros, con esta estrategia la posibilidad de asegurar un futuro es más consistente.

Esto se hace evidente en el caso de la carrera de Enfermería y Trabajo social donde las mujeres que ingresan por pase reglamentado no se encuentran en su mayoría en las categorías de excelencia escolar, de hecho, en Trabajo social, es mayor el ingreso de mujeres en condiciones escolares menos exitosas. En Pedagogía, esto es diferente, en pase reglamentado hay un ingreso de 21 mujeres en condiciones escolares de excelencia por cada hombre en esta misma condición (Gráfica VI.13).

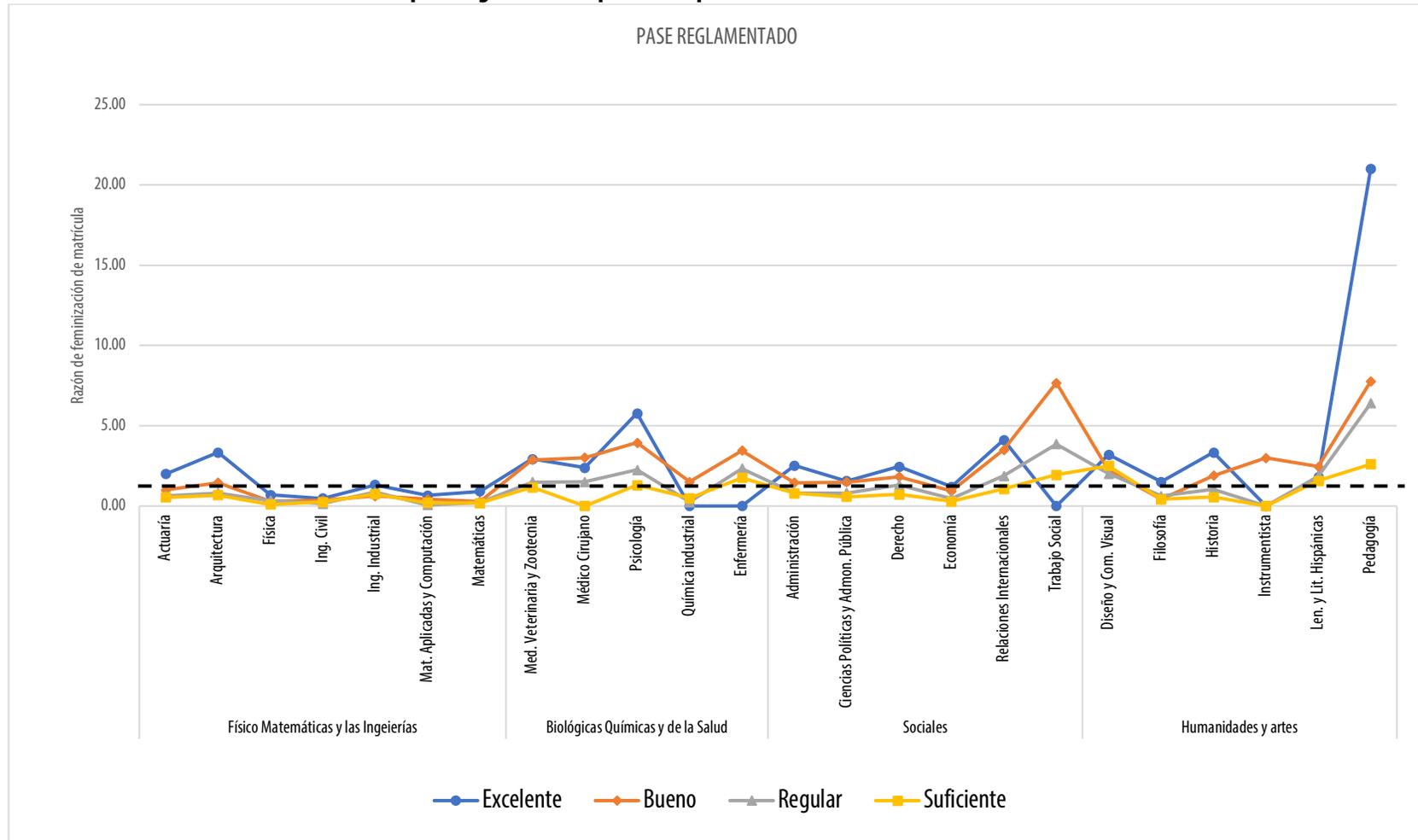
Lo anterior resulta contrastante con el ingreso por concurso de selección, ya que, en Trabajo social por cada hombre con desempeño escolar excelente ingresan 16 mujeres y en Pedagogía por cada 4 mujeres en condiciones de excelencia ingresa un hombre. De nuevo, se observa un impacto de la modalidad de ingreso en relación con las ventajas que puedan tener las mujeres. El examen supone, para algunas mujeres, un límite concreto en el ingreso a la universidad (Gráfica VI.14). El concurso de selección plantea un horizonte limitado para las mujeres, pero ante la gran competencia existente, éstas encuentran en las carreras femeninas un espacio que les permite reducir complejidad a la competencia. En este contexto, la igualdad de oportunidades basada en el mérito académico estaría contribuyendo de manera colateral en la perpetuación del régimen de género y, por lo tanto, a la reproducción de las desigualdades

Gráfica VI.12
RFM por desempeño escolar en las carreras seleccionadas



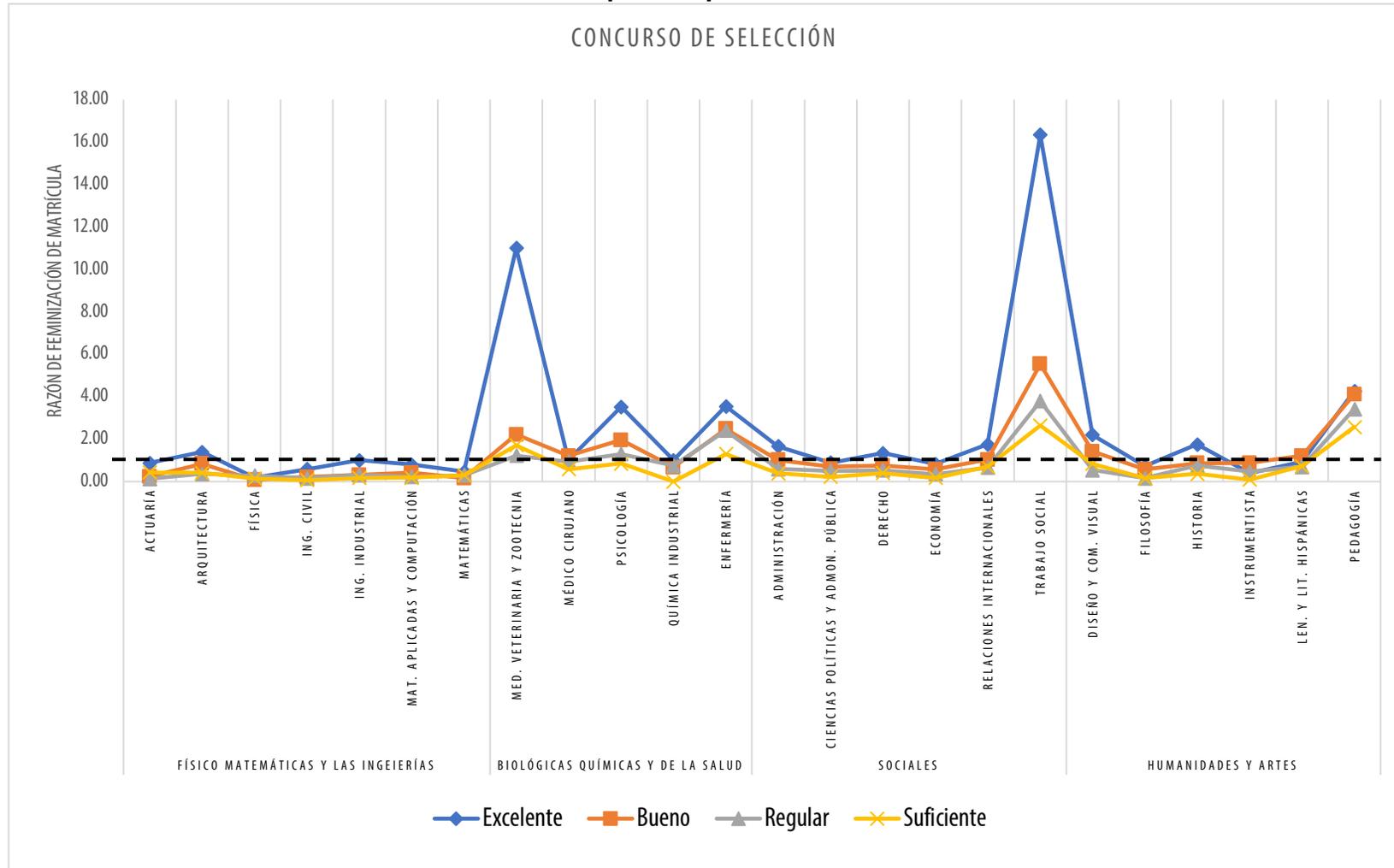
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica VI.13
RFM en pase reglamentado por desempeño escolar en las carreras seleccionadas



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016

Gráfica VI.14
RFM en concurso de selección por desempeño escolar en las carreras seleccionadas



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 201

c. Engarces de desigualdades en el ingreso a las carreras de la UNAM

Hasta aquí el contraste entre las intersecciones simples han permitido despejar algunos elementos, tales como que en el ingreso a la UNAM la proporción de mujeres y hombres es pareja con una ligera mayoría proporcional de mujeres y esta situación cambia en el contexto de las modalidades de ingreso y las áreas de formación. Además de lo anterior, las condiciones de los estudiantes según su origen social y desempeño académico influyen para generar ventajas o desventajas entre mujeres y hombres y, en este sentido, las condiciones más favorables para que las mujeres incrementen su participación en áreas masculinas tiene que ver principalmente con su desempeño escolar y con la modalidad de ingreso. Esto está en concordancia con recientes análisis sobre el ingreso diferenciado por sexo en la UNAM (Escamilla, 2018:31).

Ahora bien, al realizar un ejercicio donde se relacione la RFM con las dimensiones de origen social y desempeño escolar previo vemos que en la mayoría de las carreras seleccionadas la tendencia de mayor desempeño escolar sobresale en todos los estratos y en todas las áreas (Gráfica VI.15).⁶⁶ En el caso de la carrera de Trabajo social, los valores del desempeño escolar previo excelente se incrementan en los estratos medio-bajo, donde ingresan 17 mujeres por cada hombre y, en el estrato medio, medio donde ingresan 12 mujeres por cada hombre.

Por otro lado, se muestran valores más altos de RFM en el ingreso de las carreras de las áreas de formación de Ciencias Físico, Matemáticas y de las Ingenierías y de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud para el desempeño escolar excelente, es decir, se el ingreso de mujeres en relación con las de los hombres se incrementa cuando tienen estos niveles de desempeño escolar previo y, claramente, se reducen en los rangos de regular y suficiente. En las otras dos áreas, el ingreso de mujeres y hombres en relación del estrato

⁶⁶ Este cálculo se realizó en las carreras a partir de una matriz que cruza los datos de mujeres estudiantes de desempeños escolares en los rangos definidos por cada rango de estratificación social también definidos previamente, entre hombres en las mismas condiciones. En las gráficas los datos de 0.0 equivalen al cálculo de un hombre o más entre ningún dato para mujeres, mientras que, los negativos implican una o más mujeres y ningún dato para hombres. Por ejemplo, en el caso de la carrera de Trabajo social (Gráfica VI.15), el dato negativo en las categorías de excelente y extracción baja y alta, indica que, en los datos brutos, hay una o más mujeres que ingresaron con esas características y ningún hombre.

social y del desempeño académico es más equilibrado, aunque destaca que se mantiene la tendencia de ingreso de más mujeres que hombres con desempeños excelentes, tendencia que en el área de Humanidades y artes disminuye significativamente. Esto habla de las condiciones que establecen las áreas de formación en relación a los conocimientos y desempeños intrínsecos. En este sentido, tal como describe Dubet (2005:79), los estudiantes no ignoran la jerarquía de los cursos, las orientaciones, los establecimientos y las calificaciones, creen tanto o más que los maestros en ellas, no conscientemente, porque en ese espacio rechazan los juicios, pero si dirigen sus acciones y elecciones en términos del lugar que ocupan en la jerarquía escolar.

Siguiendo con esto, la lógica de igualdad de oportunidades basadas en las condiciones académicas no puede estudiarse de manera aislada a lo que implica racionalmente el acceso a la universidad en función de bienes utilitarios y sociales, es decir, qué efecto tendrá la elección en la vida de los estudiantes. El desempeño escolar sitúa a las y los alumnos en el marco de las “concepciones del bien, de lo deseable en términos de conocimiento y de estilos educativos” (Dubet, 2005: 84).

Conviene observar los datos que se presentan en las carreras por modalidad de ingreso. Mientras que en el pase reglamentado la tendencia de mayor cantidad de mujeres en condiciones de excelencia académica se sostiene en las carreras con mayor prestigio y exigencia y en algunas carreras con mayor proporción de hombres, dichas carreras forman parte de las áreas de formación de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías y de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud (Gráfica VI.16). Pero, en el caso de las áreas de Ciencias Sociales y de Humanidades los desempeños son más parejos en relación con los orígenes sociales. Esto supone que, en el marco de la selección temprana que tiene el bachillerato universitario, el desempeño escolar previo se equilibra entre mujeres y hombres y entre estratos sociales. Aunque, en algunos casos será la misma disciplina la que coloque los parámetros de ingreso, por ejemplo, en la carrera de Médico Cirujano, no ingresan hombres ni mujeres con desempeño escolar previo en el nivel de suficiente.

Algo que coincide con la idea de que las áreas de formación suponen de entrada el primer filtro entre la distinción de las carreras es que, en las áreas de Ciencias Sociales y

Humanidades y Artes, las carreras identificadas como masculinas diluyen en ingreso de mujeres en mejores condiciones de desempeño, pareciera que el régimen de género opera en primer lugar en el área de formación y, posteriormente, en la carrera. Por lo tanto, al interior de las áreas de formación donde la identificación no se da tan claramente con valores masculinos o femeninos, las carreras supondrían el mismo interés para las mujeres y hombres. En realidad, esta identificación resta interés en las mujeres que provienen del bachillerato universitario y tienen la posibilidad de elegir cualquier carrera. Es decir, en el marco del pase reglamentado, las mujeres tienen la oportunidad de elegir carreras del área masculina y así transgredir el patrón de género, aunque esto no ocurra en todos los casos, como es Economía, donde se mantiene la tendencia de menor ingreso de mujeres y esto podría atribuirse a que dicha carrera se inserta en un espacio simbólico que no es tan identificable con valores masculinos.

Por otro lado, el concurso de selección delinea un panorama diferente porque ante la inminente competencia que supone el examen de colocación y que pone en desventaja a las mujeres, el desempeño escolar previo en la categoría de excelente aparece como condición *sine qua non* para incrementar el ingreso de mujeres por encima de la extracción social. No obstante, de nuevo las características específicas de la carrera suponen algunas condiciones, por ejemplo, en Comunicación Visual hay un incremento en la participación de mujeres de extracción social alta y esto se relaciona con el costo que supone estudiar esta carrera (Gráfica VI.17).

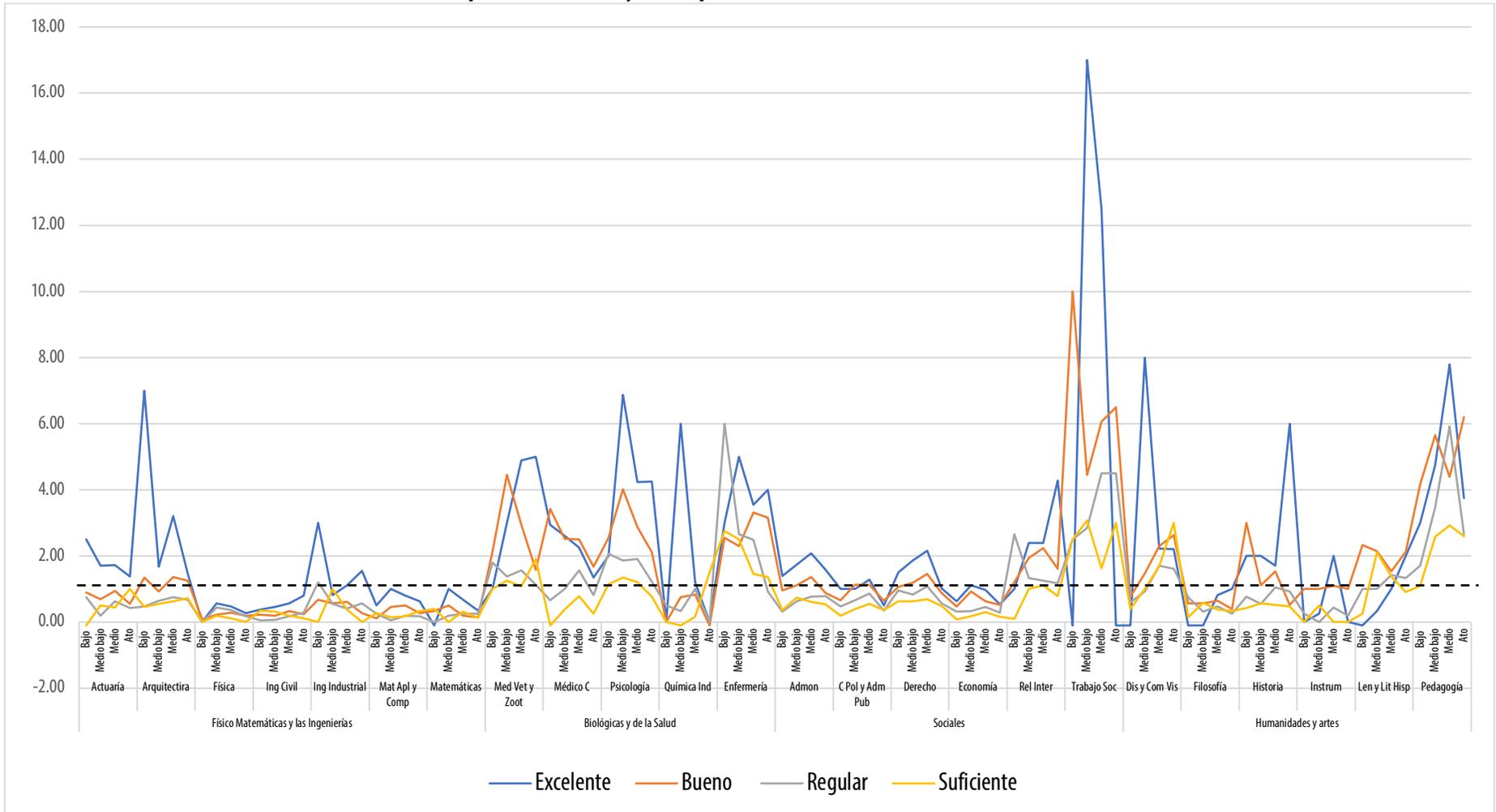
Otra situación que se observa es en el ingreso a las carreras altamente feminizadas subyace una reducción de la competencia con los hombres, ya que ellos, no eligen carreras que simbólicamente representen lo femenino. Esto implica que la competencia escolar de las mujeres se da con otras mujeres aquí, la posición en términos del desempeño escolar previo servirá para potenciar o para reducir las ventajas en el ingreso a la universidad. Tal como describían Bourdieu y Passeron (1996:207), al interior del sistema escolar se legitiman las jerarquías sociales en la medida en que éstas, se relacionan con la jerarquía de los grados, de los títulos, de los centros y de las disciplinas. La división disciplinar corresponde a la división de oposiciones, donde las disciplinas teóricas, literarias, de formalismo matemático son más prestigiosas y, por lo tanto, tienen

rasgos masculinos. Mientras que se desprecia la enseñanza técnica, práctica y poco científica, que, en términos del régimen de género obedece a las características femeninas.

Asistimos entonces a una lógica que no se ha eliminado las estructuras jerárquicas que legitiman, por un lado, el valor de las carreras y áreas de formación y, por otro, las condiciones diferenciadas en las que hombres y mujeres deben integrarse a las mismas. Hemos constatado que esto se reproduce en el marco mundial y a escala nacional. En el ingreso a la UNAM se refuerza con las condiciones que presentan los estudiantes y que, supone, una existencia de exigencias subyacentes a las condiciones administrativas. La exigencia de excelencia es para las mujeres un requisito para romper la barrera de género en las áreas masculinas, tan importante en términos de agenda mundial. Mientras que, los hombres no tienen interés en involucrarse en espacios codificados como femeninos.

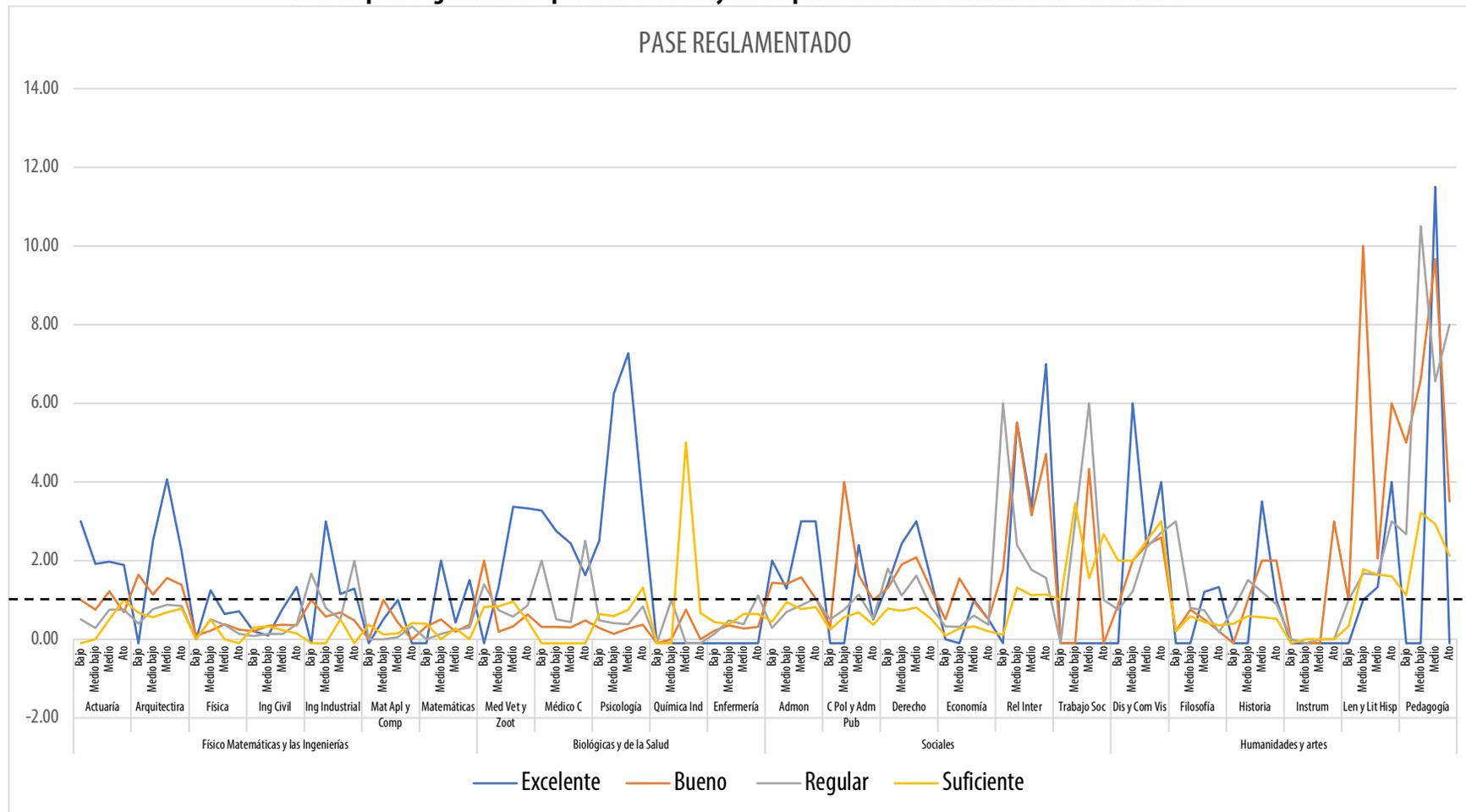
A varias décadas de la visión de Bustos (2008), Bartolucci (1994, Buquet, et al. (2006) y Mingo (2006) sobre esta situación, corroboramos que la ilusión creada por la feminización de la matrícula genera paradojas de género: mayor inclusión, pero sólo en los espacios reservados para ella, si intentan ingresar a los masculinos deben ser excelentes. Mientras que los hombres pueden ingresar a cualquier ámbito en condiciones de menor desempeño escolar.

Gráfica VI.15
RFM por estrato social y desempeño académico en la muestra de carreras



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

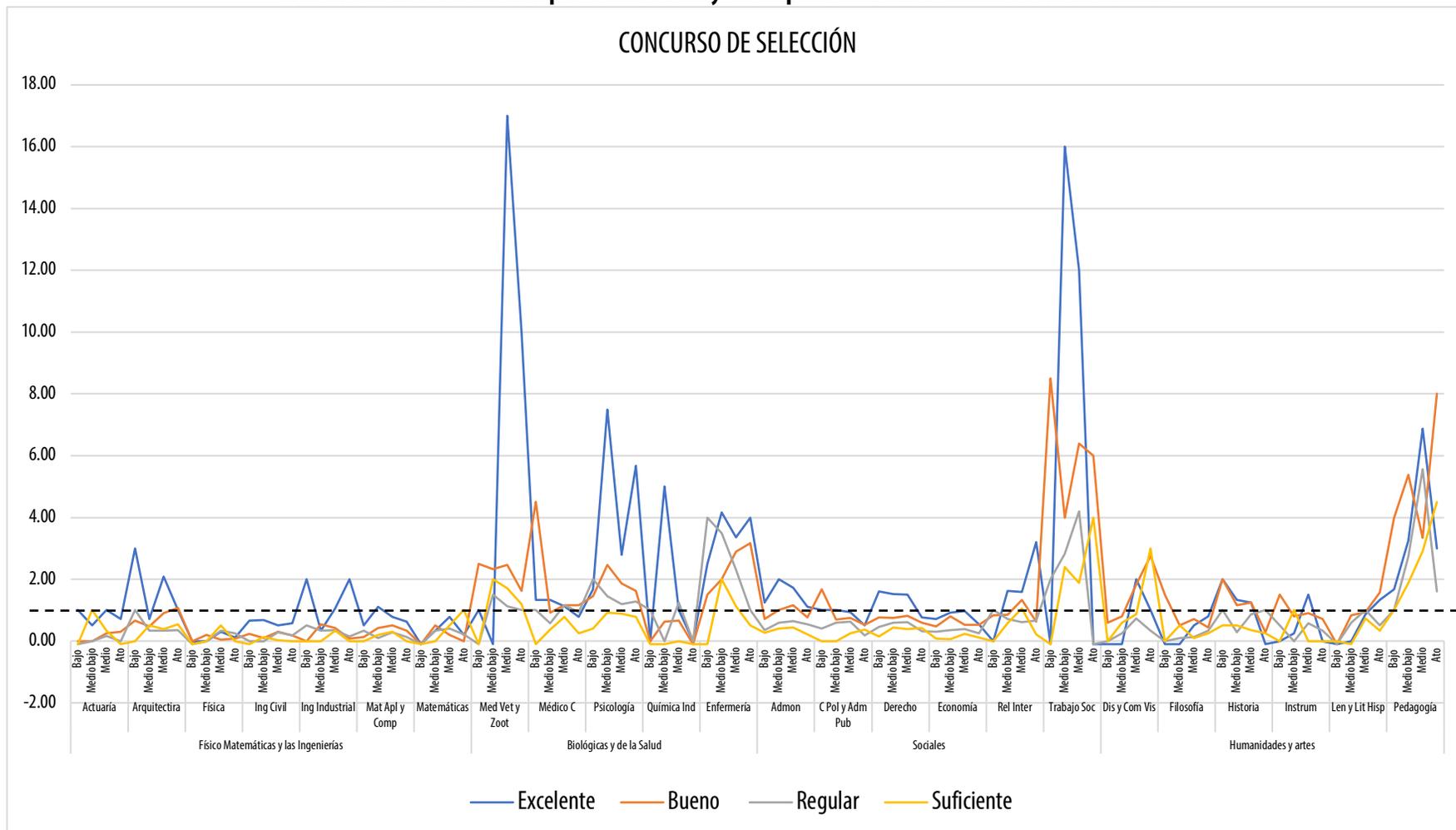
Gráfica VI.16
RFM en pase reglamentado por estrato social y desempeño académico en la muestra de carreras



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Gráfica VI.17

RFM en concurso de selección por estrato social y desempeño académico en la muestra de carreras



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como fin analizar, en el marco del ingreso a la educación superior y específicamente a una universidad mexicana los mecanismos de reproducción de las desigualdades de género. Lo anterior se enmarca en una condición de mayor presencia de mujeres en la educación superior ya que, a escala mundial, representan más del 52% de los estudiantes inscritos en este nivel educativo. En general, las jóvenes de hoy en día, cuentan con mejores condiciones institucionales, sociales y culturales para ingresar a este nivel educativo, de este modo, la educación universitaria, puede concebirse como un ámbito liberador y potenciador de la autonomía presente y futura de las mujeres. Sin embargo, lo anterior genera una falsa ilusión de igualdad de género. Las proporciones paritarias de la matrícula en relación al sexo, son una expresión de la igualdad de oportunidades, pero no pueden asumirse como una erradicación de las desigualdades de género, mismas que están basadas en una construcción simbólica, normativa y material de la diferencia sexual donde el acceso a los recursos o bienes se distribuye de diferente manera entre hombres y mujeres.

Para explicar los mecanismos que subyacen a la reproducción de la desigualdad de género en la educación superior fue necesario realizar un recorrido analítico que, en principio, recupera las líneas socio históricas de la incorporación de las mujeres a la educación superior en el mundo y particularmente en México; con ello establecí las líneas argumentativas que ubican los cimientos culturales de las desigualdades de género en la organización escolar. Con este telón de fondo se desarrolló la estrecha relación que existe entre el régimen de género que predomina en el ámbito de la educación superior y la manera en que este régimen interviene en la reproducción de las desigualdades de género en el ingreso al nivel educativo terciario. Esto se constató con base en el avance del conocimiento sobre la temática y el planteamiento de un marco de referencia sociológico con perspectiva de género que mostró que la forma en que se distribuyen las matrículas por sexo en las diferentes áreas de conocimientos puede considerarse como una expresión de la desigualdad de género. En este hecho concreto subyacen mecanismos de reproducción del régimen de género que todavía rigen en el sistema

escolar; esto es, en el ingreso a la universidad, hombres y mujeres, eligen el tipo de carrera que estudiarán y la cual está relacionada con conocimientos y saberes que se identifican, en mayor o menor medida, con roles y funciones de género jerarquizadas y naturalizadas simbólicamente a partir de la diferencia entre lo masculino y lo femenino.

Para desarrollar todo lo anterior, en los primeros capítulos de la tesis se describió, de manera sintética, el proceso de incorporación de las mujeres a la educación superior en tres ámbitos específicos: el mundo, el país y la institución. Se realizó una revisión documental que permitió delinear los momentos más relevantes de las mujeres en la educación superior. Principalmente, se intentó perfilar la lógica de identificación de los espacios educativos universitarios en relación con las funciones y roles de género que, desde los primeros momentos, ubicaron a las mujeres en ámbitos disciplinares específicos. A propósito, vimos que, desde la fundación de las primeras universidades (siglos XII y XIII) hasta el siglo XIX, las mujeres tuvieron un acceso restringido al conocimiento universitario y profesional. En esta etapa, aquellas personas que se oponían a que las mujeres se acercaran al conocimiento argumentaban que las capacidades de las mujeres no eran confiables para realizar tareas que, hasta el momento, eran trabajo de los hombres, fundamentalmente las relacionadas con el conocimiento, el saber y el poder. Para la sociedad de ese tiempo, las mujeres debían realizar otro tipo funciones en la sociedad, principalmente aquellas vinculadas al cuidado y a la reproducción.

El siglo XIX tuvo una relevancia fundamental para las mujeres ya que, en el contexto de los movimientos y luchas feministas que buscaban el acceso a derechos civiles tales como el voto, derechos matrimoniales, la capacitación profesional y la educación, algunas consiguieron ingresar a universidades e instituciones de educación superior. En países como Alemania, Francia y España, algunas mujeres comenzaron a incursionar en carreras que tenían que ver con la salud y la docencia, aunque a nivel superior, estas disciplinas estaban íntimamente relacionadas con las funciones tradicionales que las mujeres realizaban en el ámbito doméstico.

Para el siglo XX, las condiciones de acceso de las mujeres a la educación superior en la mayor parte del mundo dieron un drástico giro impulsado, en mayor medida, a causa del fin de la Segunda Guerra Mundial donde la tecnología y el conocimiento científico se

colocaron en un lugar privilegiado que requería del incremento de capital humano especializado y profesional. Por lo tanto, en la época de posguerra, el nivel educativo superior adquirió mayor relevancia y los sistemas e instituciones comenzaron a modificar sus esquemas de organización. La universidad y las instituciones de educación superior pasaron de ser espacios para la reproducción de élites a ampliar el acceso a otros grupos sociales. En general, los países que estabilizaron sus economías decidieron invertir en educación e incrementar la oferta educativa, especialmente en el nivel superior, lo que generó un proceso de masificación de la educación terciaria que tuvo un incremento sustancial y acelerado de la matrícula.

Entre 1970 y 2010, la cantidad de estudiantes en educación superior a nivel mundial pasó de 35 millones a 165 millones. La apertura del acceso a las instituciones de educación superior generó una incorporación sistemática de mujeres en este nivel educativo, colocándolas como el grupo social mayormente beneficiado por la expansión, ampliación y democratización de la educación superior. Fue tal la presencia que alcanzaron las mujeres en la educación superior que se generó un fenómeno de feminización de las matrículas, es decir, una mayor representación de mujeres en relación con el número de hombres en los sistemas educativos.

En cuanto a México, desde la época de la Colonia (Siglo XVI) hasta entrado el siglo XX, las mujeres tuvieron un acceso restringido a la educación universitaria. Fue durante el siglo XIX, donde comenzó a abrirse el acceso a algunas estudiantes y se definieron las líneas de apropiación de los campos de conocimiento en los cuales, más tarde, las mujeres estarían más presentes (Hierro, 2007:72-75). Las primeras mexicanas en tener acceso a estudios superiores incursionaron con fuerza en las áreas de docencia, a causa de la presencia de la Escuela Normal para Profesoras y en las áreas de salud de las universidades, principalmente en la carrera de enfermería. A finales siglo XIX un grupo de mujeres lograron ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria y a algunas instituciones de enseñanza superior, sentando las bases que justificaban la participación de las mujeres en el sistema educativo superior mexicano.

Entre 1880 y 1900, fueron 60 las mujeres inscritas en la Escuela Nacional Preparatoria, aunque, muchas alumnas sólo formaron parte de la preparatoria entre uno

y dos años, algunas otras llegaron a ingresar a alguna escuela superior y cursaron una carrera profesional (Alvarado, 2000:13-14). En 1900, 588 mujeres estaban inscritas en la Escuela Normal de Profesoras, 255 en la escuela de Comercio, 136 en la de Bellas Artes y 18 en la de Medicina (González, 2006: 782). Esta última, ubicada en el área de la salud, se convirtió en uno de los espacios más importantes para la participación de mujeres en la educación superior.

Lo anterior permitió a ubicar las condiciones sociales y políticas bajo las cuáles, tanto en México como en el mundo, se legitimó la idea de que las mujeres pudieran acceder a estudios superiores. Se comprobó que las disciplinas profesionales vinculadas a la salud o a la educación conformaron uno de los espacios de mayor acogida para las mujeres porque estaban relacionados con la reproducción de patrones culturales predominantes y con la identificación del estereotipo femenino de la época. Posteriormente, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la educación superior en México pasó de una rápida y no planeada expansión en 1970 a una desaceleración de la demanda que llegó al 0.6% en 1990. En este contexto, las mujeres sostuvieron y consolidaron su representación en la matrícula de educación superior; pasaron de representar 20.13% del total de estudiantes en 1970 y 32% en 1980, a alcanzar, durante la década de 1990, el 47% del total de estudiantes registrados en educación superior. En el país, el proceso de feminización de la matrícula en la educación superior se desarrolló de manera concomitante al proceso de expansión de este nivel educativo, ambos derivaron de procesos estructurales como la democratización del ámbito político, el desarrollo económico nacional, la consolidación de la clase media en la sociedad mexicana y la respuesta del Estado mexicano a la demanda social de educación superior.

Todo este desarrollo aportó un marco de referencia coherente para situar los supuestos analíticos implicados en la construcción del problema de esta investigación, particularmente los referentes a la paradoja del problema compuesto, por un lado, de una mayor participación de las estudiantes en las matrículas generales de educación superior que, a su vez, cuentan en general con mejores desempeños académicos y, por otro lado, de una distribución por sexo en las áreas de formación y carreras que siguen patrones de género tradicionales, o sea, más mujeres en carreras identificadas con

características femeninas y más hombres en carreras con características masculinas. Frente a esto, ubicamos tres puntos que organizan el cierre de esta investigación y que tienen que ver, en primer lugar, con el panorama actual de la educación superior; en segundo lugar, con el régimen de género y su relación con la reproducción de las desigualdades en el ingreso a la educación superior y, en tercer lugar, con los resultados del análisis interseccional del ingreso de la generación 2016-1 a las licenciaturas de la UNAM, donde se constata que el régimen de género opera en cada una de las áreas de formación y que, dicho régimen, se transgrede con base en elementos institucionales y académicos.

En cuanto al primer punto, sobre el panorama actual de la educación superior, se presentaron datos de recientes informes internacionales donde se ve que la extracción social de los estudiantes, tiene relación con su participación en la educación superior y que, en los casos donde hay menor desarrollo económico, hay una limitada participación de mujeres y hombres en la matrícula educativa. Pero, en el caso particular de las mujeres, éstas se encuentran en una situación de menos ventaja en los países de bajos ingresos, mientras que en los países de altos ingresos son los hombres que se encuentran en una situación desfavorecida (UNESCO, 2016:40).

Hablar del panorama actual de educación superior requirió incorporar el tema del desempeño escolar ya que, frente a la gran competencia por ingresar a las universidades, los rendimientos escolares juegan un papel sustancial en el incremento o en la disminución de las oportunidades. Se observó una constante donde las mujeres suelen presentar tasas de graduación y de eficiencia terminal más altas que las de los hombres. Además, se constató que las brechas en el rendimiento escolar muestran diferencias en relación con el tipo de conocimiento que se evalúe. En este sentido, los puntajes de las mujeres en pruebas estandarizadas se incrementan cuando las habilidades que se evalúan son comunicativas, pero se reducen si son de corte científico como las matemáticas. Esto está estrechamente vinculado con el tipo de saberes que contienen las áreas de conocimiento y la distribución de hombres y mujeres en ellas puesto que, en la actualidad, las mujeres se concentran en las áreas de educación, salud, servicios y comunicación, mientras que los hombres se mantienen en las ingenierías, tecnologías de

la información y ciencias. La baja participación de las mujeres en las áreas científicas y tecnológicas ha llamado la atención internacional al grado de incorporarse como una meta en los objetivos de desarrollo sostenible (Agenda 2030). Los países que asumieron el compromiso de cumplir con la Agenda 2030 deben crear políticas, planes y entornos de aprendizaje que tomen en cuenta las cuestiones de género, es decir, deben incorporar dichas cuestiones en la formación de docentes y los procesos de seguimiento de los planes de estudio, así como eliminar la discriminación y la violencia basadas en el género en los establecimientos educativos.

En México, observamos que, en general, en la educación superior existe una carencia de oportunidades de acceso en el nivel educativo superior, lo cual constituye uno de los problemas de la educación más complejos. A pesar de la masificación experimentada durante la segunda mitad del siglo XX en el sistema educativo terciario y, pese a los esfuerzos que se han realizado desde la década de 1970 para mejorar el acceso de jóvenes de estratos sociales menos favorecidos, la participación de los estudiantes matriculados que provienen de los segmentos medios y altos de la sociedad es más de lo que idealmente se esperaría y la participación de estudiantes de estratos sociales bajos es menor. Esto sin contar la poca participación de estudiantes indígenas que, en general, están más limitados en el acceso a estos niveles educativos.

Igual que en la perspectiva mundial, en la matrícula de educación superior en México, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres. Según datos de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), en ciclo escolar 2018-2019 las mujeres representaban 50.2% del total de la matrícula, pero, aunque son mayoría, la expresión de la distribución en las áreas de conocimiento es similar a la mundial. Mayor concentración de mujeres en las áreas de salud y educación, en cambio, los hombres tienen mayor participación en las áreas de ingeniería y tecnología. Por ejemplo, hay diferencias en el tipo de institución, en la Escuela Normal las mujeres representaban el 74% y, en las instituciones Técnico Superior Universitario, eran 40% (SEP, 2020:196, 203, 2016).

En cuanto al rendimiento escolar, en México las tasas de eficiencia terminal son más altas para las mujeres que para los hombres a lo largo de la trayectoria escolar. Tomando como referente el ciclo escolar 2019-2020, en educación básica, la eficiencia

terminal fue de 96.7% para las mujeres y 95.7% para hombres; en educación secundaria de 89.3% para mujeres y 83.4% para hombres; en media superior de 69.2% para mujeres y 60.5% para hombres (SEP-2020:27). Además, según datos de la OCDE (2021), la proporción de mujeres graduadas de licenciatura es de 54.0% y, en todos los niveles de educación superior (licenciatura y posgrado) es de 50.6%.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) también tuvo un proceso de expansión y crecimiento de la institución y del número de estudiantes universitarios. Entre 1970 y 1975, el aumento proporcional de la matrícula de la UNAM fue de 109%, entre 1975 y 1980 fue de 32% y, en 1980 la UNAM ya tenía 294,542, para el año 2010 llegó a 314,557. En este contexto la presencia de mujeres en la universidad fue en aumento hasta y pasó de representar en 1960 menos del 20% de la matrícula, hasta llegar a equilibrar las proporciones a finales de la década de 1990. En los últimos cincuenta años el registro de alumnas de la UNAM se ha multiplicado por 10, mientras que el total de alumnos lo ha hecho por 4 y, actualmente, las mujeres representan la mitad de los estudiantes universitarios.

En concordancia con los elementos que acompañan la participación de mujeres en la educación superior, el desempeño académico ha jugado un papel significativo en la universidad. En los últimos cincuenta años, la graduación de las estudiantes universitarias presenta la misma tendencia mundial, es decir, las mujeres superan a los hombres en eficiencia terminal. Hecho registrado en el nivel bachillerato universitario y en el superior, pero, esto no ha impactado en todas las áreas de formación, lo cual también está en concordancia con el panorama mundial, ya que, las mujeres que ingresan a la UNAM también se concentran en las carreras tradicionalmente consideradas femeninas.

Todo este recorrido permitió ubicar cómo se consolidó el espacio de las mujeres en la educación superior alrededor de algunos saberes que configuraron las carreras femeninas. El aval social con el que se contó desde el siglo XIX, traspasó las funciones sociales del hogar, tales como el cuidado y la enseñanza de los niños, a las áreas de desarrollo profesional. Por ello, ahora observamos una concentración de las jóvenes en las áreas de salud y educación y, en aquellas carreras que se adecuan al rol social de género asignado "tradicionalmente".

Esto también está presente en la Universidad Nacional Autónoma de México y es particularmente llamativo, ya que al ser un gran número de estudiantes los que año con año ingresan a la universidad habría una mayor posibilidad de que las tendencias de distribución de matrícula por sexo estuvieran alejadas de los patrones de género. No obstante, las carreras que desde el siglo XIX eran consideradas espacios femeninos, tales como enfermería y obstetricia, continúan siendo femeninos y, aunque poco a poco se incrementa la participación en espacios que todavía son terrenos de mayoría masculina, el incremento es paulatino. Por otro lado, se establecen dimensiones sociales que, además del género, restringen el acceso a la educación superior, tales como el origen social y la pertenencia étnica. Lo cual se desarrolla en el marco de una política educativa que tiene como propósito reducir las brechas de desigualdad social, garantizar la igualdad de oportunidades y generar condiciones de acceso universal a la educación superior para todos.

En el segundo punto, relativo a su lugar al régimen de género y su relación con la reproducción de las desigualdades en el ingreso a la educación superior ayudó a entender que las preferencias actuales de áreas de estudios en la universidad están alineadas con ideas y construcciones subjetivas que van dando como resultados los estereotipos de género que influyen en la elección de una carrera profesional. El género, entonces, es una categoría que permite entender que las prácticas, funciones y valores están ancladas en la construcción de representaciones ideales de lo que “debería ser y hacer” un hombre o una mujer, según el caso. Estas prácticas se instituyen en el marco del desarrollo histórico y cultural de cada sociedad.

La organización social basada en el género tiene como característica la jerarquización u ordenamiento en función de las representaciones de género. Dicha jerarquización, en cualquier período histórico y en cualquier parte del mundo, supone una superioridad de lo masculino sobre todo lo femenino. La manera en que se hace presente el régimen de género en una sociedad es a través de las imágenes, símbolos y formas de conciencia que retratan y legitiman las desigualdades y diferencias de género. Los patrones de género que se ubican en las organizaciones constituyen el régimen de género. Según Conell (2009:73) en una gama muy amplia de organizaciones, como son

escuelas, oficinas, fábricas, ejércitos, fuerzas policiales, clubes deportivos, se encuentran regímenes de género específicos, éstos también pueden cambiar a lo largo del tiempo y a partir de nuevas configuraciones sociales (Connell 2009:73).

La principal característica del régimen de género en el marco de la educación superior es que presenta una lógica entre aquello que es adecuado al cada sexuado y sus funciones de género. Aunque no existen patrones únicos de comportamiento individual que sean apropiados en todas las situaciones para mujeres y hombres, en general, existen diferencias de género obvias y/o sutiles. Cuando una persona no presenta una personalidad de género apropiada, esto pueden conducir a grandes dificultades para lograr el éxito dentro de las organizaciones.

Al observar las asignaturas y carreras bajo la perspectiva del régimen de género se constató que los saberes tienen una jerarquía que responde a la estructura de género de la sociedad. En el caso de las asignaturas o materias jerarquizadas con mayor valor son aquellas que requieren más actividades intelectuales para realizarlas y son las percibidas como más abstractas. Mientras que, las de menor valor, son percibidas como más prácticas y requieren más trabajo físico y menos intelectual. La jerarquía, por lo tanto, se traduce en nivel de organización y esta misma organización podría configurar una base de desigualdad de género, asumiendo que, aquellas carreras con valores más altos estarían equiparadas a los conocimientos masculinos, mientras que, las de actividades y conocimientos prácticos con valores femeninos. Según Bourdieu, (2007:117), lo anterior tiene tres principios básicos: 1) las funciones que son "idóneas" para las mujeres son una prolongación de las funciones domésticas: enseñanza, cuidados y servicios; 2) una mujer no puede tener autoridad sobre unos hombres y, cuando los hombres tienen una posición de autoridad, se ve postergada y arrinconada a unas funciones subordinadas de asistencia y, 3) el hombre tiene el monopolio de la manipulación de objetos técnicos y máquinas.

Una vez definida la categoría de régimen de género y su relación con la reproducción de la desigualdad de género en las organizaciones y específicamente con el ingreso a la educación superior se distinguió la categoría multidimensional de la desigualdad. Dicho de otro modo, el género no es el único elemento que distingue y sitúa a las personas en la sociedad y, por lo tanto, no es lo único factor que genera

desigualdades (De Barbieri, 2002:127). Todas las características que hace iguales y diferentes a las personas delinean la idea de la igualdad como una ilusión normativa mediada, por ejemplo, por instrumentos legales, pero las desigualdades son efectos concretos de las valoraciones sociales que se hacen en relación con dimensiones como el género, el origen social, la pertenencia étnica, la identidad de género, la edad, entre otras.

Por consiguiente, se desarrolló una visión multidimensional de la desigualdad, esto es, factores y elementos que están relacionadas con una distribución asimétrica de la riqueza y otros recursos materiales y simbólicos. Las desigualdades expresan la distancia entre las posibilidades de acceso a los bienes y recursos de las distintas posiciones sociales, posiciones que están caracterizadas, básicamente, por el género, por el origen social y por la raza o etnia. Las desigualdades se configuran a partir de la relación de las dimensiones de género, origen social y raza o etnia, entre otras, las cuales se entrelazan a lo largo de la vida de las personas y se expresan, de forma específica, en procesos sociales y en organizaciones.

La desigualdad de género en el ingreso a educación superior está acompañada por la extensión del régimen de género a los ámbitos educativos y se entrecruza con otras dimensiones de desigualdad. Una de las perspectivas que consideran en su análisis las múltiples dimensiones de la desigualdad es la interseccionalidad, la cual permite el carácter multidimensional de la desigualdad, toma el contexto social como una base analítica. Por lo tanto, si la organización de la sociedad está relacionada con las localizaciones jerárquicas diferenciales de individuos y agrupaciones de personas en el entramado de poder de la sociedad, la interseccionalidad permite analizar la interacción entre las dimensiones de desigualdad, lo que significa asumir combinaciones de condiciones sociales como un territorio analítico.

Dentro de las múltiples opciones analíticas que tiene la perspectiva interseccional, se optó por el uso del modelo intercategorial, el cual toma las relaciones de desigualdad entre grupos sociales como foco del análisis. A partir del uso provisional de categorías sociales ya existentes, da cuenta de la naturaleza de las relaciones de desigualdad y la forma como estas cambian a través de múltiples dimensiones y en el curso del tiempo. Esta forma de analizar las desigualdades se enfoca en los estudios multigrupo y permiten

hacer comparaciones sistemáticas y simultáneas de las intersecciones de distintas categorías en varias dimensiones. Por lo tanto, se adecúa a las necesidades metodológicas de grandes grupos de personas como es el caso de los estudiantes universitarios.

Finalmente, el tercer punto relativo a los resultados del análisis interseccional del ingreso a las licenciaturas de la UNAM donde se analizó un grupo población de la generación 2016-1 conformada por 44,919 estudiantes que ingresaron a alguna carrera del sistema escolarizado en algún campus del área metropolitana (52% mujeres y 48% hombres). Del este total, 61% ingresaron por pase reglamentado, esto es, concluyeron su educación media superior en algún plantel del bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades), el 39% restante ingresaron por concurso de selección, lo que implica que estudiaron su educación media superior en instituciones que no forman parte de la UNAM. Cabe señalar que menos de mil estudiantes de esta generación dijeron formar ser indígenas.

El análisis de la generación tuvo tres momentos, el primero es un análisis descriptivo sobre las condiciones de ingreso de los estudiantes a las licenciaturas del sistema escolarizado de la universidad que permitió ubicar patrones diferenciados entre los estudiantes en relación con características personales, su composición familiar y sus antecedentes académicos. En este análisis se constató que las modalidades de ingreso (pase reglamentado y concurso de selección) son contextos institucionales que condicen, en mayor medida, la diferencia entre las y los estudiantes. Por ejemplo, entre los estudiantes que ingresaron por pase reglamentado, donde la mayoría eran mujeres, se observó una configuración más homogénea de las características personales de los estudiantes como son edad, estado civil, condición de paternidad y maternidad, condición laboral entre otras. Mientras que, en el ingreso de estudiantes por concurso de selección, donde la mayoría eran hombres, presentan mayor dispersión en edades, un incremento en la proporción de estudiantes que son madres y padres y que tienen trabajos remunerados. En el caso de los estudiantes indígenas, la edad de los estudiantes que son mayores a 20 años también se incrementa, así como en número de hombres que trabajan.

Pese a esto, el origen familiar y económico de los estudiantes en ambas modalidades resultan más homogéneas. Una mayor cantidad de estudiantes dependen económicamente de uno o ambos padres. Observamos que, las mujeres, aunque en menor proporción, dependen más económicamente de un tercero que los hombres, por ejemplo, 2% dijo depender de un conyugue o pareja (2%) y esta proporción aumenta entre las estudiantes que ingresaron por concurso de selección (5%). A diferencia de las mujeres 15% de los hombres dijeron ser ellos mismos los que se proveían los recursos económicos, proporción que en el caso del concurso de selección aumenta a 26% y en los estudiantes indígenas a 30%.

En cuanto a la escolaridad de padres y madres se observa que, a diferencia de generaciones pasadas, una gran mayoría cuentan con estudios de nivel medio superior. Cuestión que tiene sus matices por modalidad de ingreso, en el caso del concurso de selección los padres tienen menos grado de escolaridad. Pero, lo que más se distingue no es la relación entre modalidades sino la relación entre padres y madres, en general, las madres cuentan con menor escolaridad que los padres y hay menos proporción de madres con posgrado. Esta situación se incrementa cuando se trata de los estudiantes indígenas, donde el máximo grado de estudios de padres y madres se ubica en los niveles de primaria y secundaria y, disminuye la proporción de padres con licenciatura y posgrado.

Vimos como, las condiciones de ocupación de padres y madres también variaban en relación con la modalidad de ingreso. En general, padres y madres se ubican en condiciones de ocupaciones medias como empleados, comerciantes u obreros. Pero en el caso de los estudiantes que ingresaron por concurso de selección se incrementa la cantidad de madres con trabajos precarios. En lo general, no se observó mayor diferencia entre las ocupaciones de los padres en relación con el sexo de los estudiantes, salvo en las ocupaciones de mayor estatus donde hay más hombres con padres directivos o funcionarios, empresarios o profesionistas. Del mismo modo que con el resto de los datos, las ocupaciones de los padres y madres de estudiantes indígenas se ubicaron en mayor proporción en labores vinculadas con el campo, como obreros y como empleados.

Mientras que, las madres de estudiantes indígenas tuvieron alta proporción de desempleo y de labores que apoyaban al ingreso familiar o al trabajo doméstico.

Además, este análisis mostró como las condiciones de desempeño escolar previo se distinguen fuertemente en relación con el sexo de los estudiantes, siguiendo los patrones que se observaron en la construcción del marco de referencia. Las mujeres ingresan a la universidad con mejores desempeños escolares, en el caso de la modalidad de ingreso esto no varía, más mujeres en las escalas de desempeños escolares altos, tanto en promedios como en bajo índice de reprobación o recursamiento.

Nos dimos cuenta que, la diferencia del desempeño académico de las mujeres entre las modalidades de ingreso no era tan discordante como la de los hombres lo que indicaba que el régimen de género opera en tanto que las mujeres, igual que en el siglo XIX, deben demostrar que son aptas para la instrucción universitaria. Cuando la trayectoria escolar de las jóvenes se ve suspendida o limitada por cuestiones académicas podría suspender su reincorporación a la universidad, cuestión que, en los hombres, no es tan claro, ya que, incluso con mayor concentración en los promedios mínimos representan a la mitad del alumnado universitario.

Con todos estos elementos revisados, pasamos a un segundo momento, donde se realizó un análisis interseccional, basado en la relación de la Razón de Feminización de Matrícula (RFM) con categorías de origen social (baja, medida baja, media y alta) y desempeño académico previo (suficiente, regular, bueno y excelente) de las y los estudiantes a las cuatro áreas de formación que aglomeran las carreras que tiene la institución (Ciencias Físico, Matemáticas y de las Ingenierías; ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades y artes). Y, finalmente, en un tercer momento, es un estudio interseccional que toma una muestra de carreras que pertenecen a las cuatro áreas de formación.

Al utilizar la RFM se observó cómo se constituyen las brechas de género en cada categoría específica, con ello advertimos bajo que circunstancias ser mujer da mayor peso a los patrones de distribución de matrícula y qué relación guarda dicha distribución con el régimen de género vigente. Con esto, pudimos inferir varias cuestiones, entre más feminizado era el dato de una categoría específica, más o menos ventajas existían para las

mujeres y, con ello, también sabíamos de qué manera se hace presente el régimen de género.

Un hecho que se verificó fue que la distribución de mujeres y hombres en las diferentes áreas de conocimiento respondía a lo que ocurre en el ámbito mundial y nacional. Más mujeres en áreas de salud y más hombres en áreas científicas y de ingeniería. Las áreas de formación ofrecen y proyectan distintas oportunidades a los estudiantes en relación con el tipo de conocimientos, valores, normas y reglas que sustenta el carácter de cada una de ellas. La capacidad de reproducción de la desigualdad de género se basa en el hecho de que las y los jóvenes no transgredan los valores y símbolos femeninos y masculinos que condicen las posibilidades de acción de mujeres y hombres. Los cambios en dicho régimen están en relación con la transgresión de las barreras de género y esos elementos de transgresores podrían estar relacionados con el origen social de los estudiantes, con su condición étnica o con su desempeño escolar.

Se observó que el patrón de RFM de los estudiantes en relación con el origen social no sufre muchas modificaciones en relación a la modalidad de ingreso en las diferentes áreas de conocimiento. No obstante, la intersección simple entre RFM y origen social supone desventajas para las mujeres indígenas que tienen menor presencia en todas las áreas y todos los estratos. Se le dio lugar al análisis de la modalidad de ingreso como un ámbito en que las ventajas o desventajas de las mujeres se incrementa. Entre las estudiantes que ingresaron por pase reglamentado, se observa que, cuando su elección no está mediada por un examen de conocimientos, las ventajas de ingreso a aquellas áreas donde todavía tienen una presencia menor al 40%. En el grupo estudiantes indígenas, se constata que, frente a una situación de desventaja social derivada del origen familiar y económico, las mujeres suelen tener mayor ingreso en la vía de pase reglamentado, mientras que, en el concurso de selección, los mejores desempeños apenas igualan el ingreso con los hombres.

Se verificó que el desempeño escolar previo es un elemento que permite a las mujeres transgredir el régimen de género tradicional en las áreas de formación. De modo que, en el contexto de ingreso a la universidad, la suma entre la modalidad de ingreso y un alto grado de desempeño académico previo aumenta la presencia de mujeres. Esto

también se hizo evidente en el grupo de estudiantes indígenas ya que, cuando las mujeres presentan desempeños escolares más alto, las ventajas se incrementan.

De modo que la paradoja de mayor presencia de mujeres en el ingreso a la educación superior, en el marco de igualdad de oportunidades entre los sexos, los hombres en condiciones de excelencia académica no eligen carreras femeninas, mientras que, una constante en la incorporación de mujeres en las carreras masculinas es la excelencia académica. Es decir, para poder ingresar a áreas masculinas deben tener las "condiciones" para competir con los hombres, demostrar que pueden alcanzar el parámetro masculino del saber como un valor jerárquicamente mayor, si no tienen esas condiciones las áreas, consideradas masculinas por el tipo de conocimiento que las componen, no son una opción.

Finalmente, en el momento del análisis de las carreras observamos que en todas las áreas de formación hay un patrón de género donde las carreras que tienen valores masculinos tienen menos mujeres y, las que ingresan, tienen mayores promedios. El estrato social no es un determinante que potencie el ingreso de mujeres a la educación superior, pero la modalidad de ingreso sí lo es. Uno de los elementos más destacables de este análisis es que existe una reproducción del régimen de género en cada área de formación. Esto es, al interior de las áreas las carreras valoradas con elementos simbólicos masculinos son menos elegidas por mujeres, el caso más destacable es el área de Ciencias sociales, donde pese a la gran paridad que hay en el sexo de los estudiantes y en las modalidades de ingreso, las carreras con menos mujeres son Economía, Informática y Ciencias Políticas y Administración Pública, de igual modo, Pero, también se asumen los límites de la investigación y, sin lugar a dudas, refrendo la necesidad de profundizar, utilizando la perspectiva interseccional, en algunos temas específicos, tales como la presencia indígena o los temas relacionados a la identidad sexual, la perspectiva de las mujeres y hombres que no ingresan a la universidad.

Se constató que el régimen de género opera en cada una de las áreas de formación y que, dicho régimen, se transgrede con base en elementos institucionales y académicos. Considero que la transgresión del régimen de género por parte de las mujeres sucede, en mayor medida, cuando provienen del bachillerato de la UNAM y tienen por modalidad de

ingreso el pase reglamentado. El ingreso al bachillerato universitario tiene un efecto en el desarrollo de los estudiantes en el cual se equilibran los desempeños escolares previos al ingreso a la licenciatura. De modo que, desde la edad de 15 años, las y los estudiantes tienen una mayor seguridad para pensar en su futuro y esto se ve potenciado cuanto el desempeño escolar a lo largo del bachillerato es alto. El análisis de dicho hecho exige entender que en la experiencia social y, específicamente, la escolar tiene una carga de reproducción de desigualdades sociales. Incluso, las condiciones de la igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad en la cual, todo lo que marca una diferencia tiene la potencialidad de generar una desigualdad.

Siguiendo a Dubet (2014: 14-15) el acceso basado en la igualdad de oportunidades desde el éxito escolar, es decir, desde la meritocracia instaurado en las sociedades democráticas contemporáneas permite que todas las personas participen en el acceso a la educación desde una jerarquización que elimina la desigualdades sociales, sexuales y étnicas, entre otras. Es decir, esta base produce desigualdades “justas” y sólo el mérito puede justificar las diferencias de ingreso, prestigio, poder que producirán las diferencias de desempeños académicos. Sin embargo, como hemos constatado, esta referencia aislada de las demás marcas de desigualdad como son el género, el estrato, la etnia explica menos que cuando las ponemos en relación.

Con esta investigación se contribuye a la comprensión de elementos estructurales que sustentan el ingreso de mujeres y hombres a la universidad, fundamentalmente en exponer la latencia que tienen las desigualdades basadas en un régimen de género todavía predominante. Además, tiene un potencial de información para producir programas de atención a las y los estudiantes en el nivel educativo medio superior y, por tanto, con los resultados vertidos se puede asentar el desarrollo de políticas educativas que fomenten la igualdad de oportunidades, la disminución de estereotipos de género y, principalmente, la capacidad de inclusión de la universidad.

Todavía queda por delante temas que son susceptibles y pertinentes de investigar, por ejemplo, con estos datos no pudimos adentrarnos en cuestiones vinculadas con afinidad electiva o motivación desde la perspectiva sociológica que son categorías que ofrecen explicaciones a cómo la experiencia configura la aspiración de las y los jóvenes.

Tampoco se pudo indagar más allá en el grupo de estudiantes indígenas y aunque se constató que las mujeres tienen menos ventajas que sus compañeros del mismo grupo, no se exploró esta categoría a nivel de carreras. Además, en el marco institucional la UNAM todavía no cuenta con datos específicos sobre identidades de género de los estudiantes, de modo que, se quedan abiertos caminos analíticos diversos que permitirán continuar indagando factores que y su relación con ámbitos meramente escolares como son el currículo oculto o la identificación que tienen los estudiantes con cierto tipo de conocimientos a partir de la lógica de estereotipos de género.

REFERENCIAS

Libros

- Acker, S. (1994) *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Appadurai, A. (2015) *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Ciudad de México: Fondo de Cultura económica.
- Amorós, C. (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Anthias, F. y Yuval Davis, N. (1992) *Racialized boundaries: Race, gender, colour and class the anti-racist struggle*. Londres: Routledge.
- Appadurai, A. (2015), *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Ciudad de México: Fondo de Cultura económica.
- Bartolucci, J. (1994) *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*. Ciudad de México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983) *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. Ciudad de México: ANUIES.
- Beauvoir, S. (2018) *El Segundo sexo*. Ciudad de México: DeBolsillo, Penguin Random House.
- Billarín, P., Birriel, M., Martínez, C. y Ortiz, T. (2016), *Las mujeres y la Historia de Europa*, Granada: Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer-XANTIPPA. Disponible en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/22237/las-mujeres-y-la-historia-de-europa.pdf?sequence=1>
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Coords.) (2014), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Ciudad de México: El Colegio de México-INEE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007) *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buquet, A. G., Cooper, J. A; Rodríguez, H.; Botello, L. (2006) *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía*. Ciudad de México: PUEG-UNAM.
- Buquet, A. G., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013) *Intrusas en la Universidad*. Ciudad de México: PUEG-IISUE-UNAM.
- CEPAL (2016) *La Matriz de desigualdad social en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- COLMEX (2018) *Desigualdades en México 2018*. Ciudad de México: COLMEX, Red de estudios sobre Desigualdades 2018.
- Connell, R. (1985) *Masculinities*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Connell, R. (1987) *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press
- Connell, R. (2009) *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity Press.

- Dahrendorf, R. (1983) *Vital Opportunities: Notes for Social and Political Theory*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Durkheim, E. (2001) *Educación y Sociología*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Gómez, L.; Molina, C.; Reyes, M.; Estrada, M. y Ceballos, M. (2018) *Las juventudes en México. Situación actual y perspectiva*. Ciudad de México: Fundación SM.
- Guiddens, A. y Sutton, P. (2013) *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hierro, G. (2007) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Ciudad de México: Torres Asociados.
- King, E. M. y Hill, M. A. (1997) *Women's education in developing countries. Barriers, benefits and Policies*. Baltimore y Londres: Banco Mundial-Johns Hopkins-University Press.
- Kublitschko, D. (1980) *El origen social de los estudiantes universitarios en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO-Comisión Económica para América Latina.
- Lamas, M. (2002) *Cuerpo, diferencia sexual y género*. Ciudad de México: TAURUS.
- Latapí, P. (1980) *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Leathwood, C. and Read, B. (2009) *Gender and the Changing Face of Higher Education. A feminized future?* Nueva York: Mc Graw Hill.
- Marx Ferree (2018) *Theories don't grow on trees': Contextualizing Gender knowledge en Messerschmidt, J. W.; Martin, P. Y.; Mense, M. y Connell R. (Eds.), Gender Reckonings*. Nueva York: NYU Press.
- McCall, L. (2001) *Complex inequality. Gender, class and race in the new economy*, New York-London: Routledge.
- Mills, M. y Blossfeld, H. P. (2003) *Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework en H. P. Blossfeld, E. Klijzing, M. Mills y K. Kurz (Eds.), Globalization, Uncertainty and Youth in Society. The Losers in a Globalizing World*. Londres: Taylor and Francis Group, 1-23.
- Mingo, A. (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Ciudad de México: UNAM-CESU-PUEG-FEC.
- Palomar, C. (2017) *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. Ciudad de México: ANUIES.
- Plá, S. (2018) *Calidad Educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Ragin, Ch. C. y Fiss, P. C. (2017) *Intersectional Inequality. Race, Class, Test Scores, and Poverty*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Reay, D., David, M. E. y Ball, S. (2005) *Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education*. Londres: Institute of Education Press.
- Rodríguez, R. (1998) *Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995 en Fesán Orozco, M. (Ed.) Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior*. Ciudad de México: ANUIES.

- Sierra R. y Rodríguez, G. (2003) *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: IESALC-UDUAL.
- Stolley, K. (2005) *The basics of Sociology*. Londres: Greenwood press.
- Subirats, M. (1998) *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Chile: CEPAL-ONU.
- Tedesco, J. C. (1993) Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la Educación Superior en *América Latina y el Caribe en Cuadernos sobre educación superior*, Nueva York: UNESCO.
- Villa Lever, L.; Canales S., A. y Hamui S., M. (2017) *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, IIS, CONACyT.
- Weber, M. (2014) *Conceptos sociológicos fundamentales*, Abellán J. (Ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Wineclaw, R. (2006) Gender in the Classroom en *Sociology References Guide, en Gender roles & equality*. California: Salem Press, pp. 119-126.
- Zabala, M. A. (2003) Género y educación superior en Bolivia 1990-2002 en Sierra R. y Rodríguez G. (Comp.) *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: IESALC/UDUAL, pp. 97-113.
- Zapata, M., Cuenca A. y Puga, I. (2014) *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Alemania: Freie Universität.
- Zorrilla, J. (2008), *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM.

Capítulos de libros

- Aboites, L. (2008) El último tramo, 1929-2000 en Torres Rodríguez, A. (Coord.), *Nueva historia mínima de México*, Ciudad de México: SE-Gobierno del Distrito Federal-COLMEX.
- Aikman, S. y Unterhalter, E. (2005) Introduction en S. Aikman y E. Unterhalter (Eds.) *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Londres: Oxfam, pp. 1-14.
- Baker, D. y Perkins, D. (2005) *Opportunity and Performance: A Sociological Explanation for Gender Differences in Academic Mathematics* en J. Weigley (Ed.) *Education and Gender Equality*. London, Washington: The Falmer Press, pp. 195-208.
- Bartolucci, J. (2020) La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a sus licenciaturas en Santiago y López (Eds.) *Seminario de Trayectorias Escolares*. Ciudad de México: IISUE en prensa.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999), Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación en M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. Ciudad de México: Paidós, CESU-PUEG-UNAM, Colegio la Paz Vizcaínas, pp. 33-54.

- Brah, A. (2013) Pensando en y a través de la interseccionalidad en M. Zapata, S. García, & J. Chan de Ávila (Eds.), *La Interseccionalidad en Debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*, pp. 14-20. MISEAL.
- Buquet, A. G. y Moreno, H. (2012) El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México en Silva Méndez, J. L. (Coord.). *Género y Educación: Aportes para la discusión Jurídica, Colección Género, Derecho y Justicia*. Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ciudad de México: Fontamara, pp. 83-13.
- Bustos, O. (2003) Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales en Sierra R. y Rodríguez G. (Comp.), *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: IESALC/UDUAL.
- Castellanos, R. (2007) La participación de la mujer mexicana en la educación formal en *Mujer que sabe latín...* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 19-32.
- Criado, C. (2019) *Invisible women. Exposing data bias in a world designed for men*. Londres: Vintage- Penguin Random House.
- Davis, S. D., Amelink, C., Hirt, J. B. y Miyazaki, Y. (2012) Women's Educational Opportunities: Factors that Influence Their Graduate School Aspirations en *NASPA Journal About Women in Higher Education*. 5(2), pp. 141-165.
- Díaz-Montiel, Z.; Márquez-Fernández, A. (2008) La Modernidad en Habermas: Del "sistema" (represor) al "mundo de vida" (liberador), en *Revista de Artes y Humanidades*. 9(21), pp. 71-97.
- De Barbieri, T. (2002) Acerca de las propuestas metodológicas feministas en Bartra, E. (Comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. Ciudad de México: UNAM-PUEG; UAM, pp. 103-140.
- De Oliveira, O. (1989) Presencia y ausencias femeninas en De Oliveira, O. (Coord.) *Trabajo, poder y sexualidad*. Ciudad de México: PIEM-El Colegio de México, pp. 13-25.
- Delgado, G. (1989) Las relaciones de género en el salón de Clase en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (Coords.) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. Ciudad de México: CISE-UNAM.
- Durán, Ma. A. (1981) Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia en Durán, Ma. A. (Ed.), *Liberación y utopía*, Madrid: AKAL, pp. 7-34.
- Freeman, R. B. (2008) What does global expansion of higher education mean for Unites States? en Charles T., C. (Ed.), *American Universities un a global market*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hamui, M. (2017) La perspectiva disciplinar en la ruta de los estudiantes de administración e ingeniería en computación: ¿los hace diferentes o iguales? en L. Villa Lever, A. Canales y M. Hamui, *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, IIS, CONACyT, pp. 331-366.

- Lamas, M. (2013) La antropología feminista y la categoría de género en Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción social de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa, PUEG-UNAM, pp.97-126.
- Lahire, B. (2006) Utilidad: entre sociología experimental y sociología social en B. Lahire (Dir.), *¿Para qué sirve la sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (1974) Las necesidades del sistema educativo nacional en Wionczek M. S. (Ed.) *La sociedad mexicana: presente y futuro*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 330-358.
- Meza, L. (2019) El cambio tecnológico y el mercado laboral en México en Castro L., D. y Rodríguez P., R. (Coord.) *El mercado de trabajo en México, tendencias del siglo XXI*. Coahuila: Fontamara, pp. 19-50.
- Perez-Felker, Lara, (2019) Conceptualizing the Field: Higher Education Research on the STEM Gender Gap. L. Perez-Felker and J. Gaston G. (Eds.) *Advancing higher education research on Undergraduate Women in STEM*. Honobek: New Directions for Institutional Research, pp. 12-26.
- Rojas, T. (2003) La educación superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género en Sierra R. y Rodríguez G. (Comp.) *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: IESALC/UDUAL, pp. 137-160.
- Roqueñí, M. C. (2017) 30 años de políticas de modernización y sus efectos en la desigualdad de la educación superior en México en L. Villa Lever, L., A. Canales, y Hamui (Eds.) *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Ciudad de México: UNAM-IIS-CONACYT, pp. 99-152
- Saltzman, J. (2006) The varieties of gender theory in Sociology en *Handbook of Sociology of gender*. Houston: Springer, pp. 3-24.
- Sax, L. J. and Newhouse, K. N. S. (2019) Disciplinary Field Specificity and Variation in the STEM Gender Gap. L. Perez-Felker and J. Gaston G. (Eds.) *Advancing higher education research on Undergraduate Women in STEM*. Honobek: New Directions for Institutional Research, pp. 45-71.
- Weiss Horz, Eduardo (2015) El abandono escolar en la Educación Media Superior: Dimensiones, causas y políticas para abatirlo en R. Ramírez (Coord.) *Desafíos de la Educación Media Superior*. Ciudad de México: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Yuval-Davis, N. (2013) Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución. Interseccionalidad y estratificación en M. Zapata, J. García (Eds.) *La Interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior*, Consultado en agosto 2017. <http://www.miseal.net/index.php/el-proyecto/2-uncategorised/153-interseccionalidad-debate>.

Artículos

- Acker, S. (2006) Inequality Regimens, Gender, Class, and Race en *Organizations en Gender and Society*, 20(4), pp. 441-464.
- Aguilar, M. E. y Gutiérrez, H. (2015) Evolución del perfil de género de la matrícula en educación superior en México 1990-2010 Un estudio de caso: género y rendimiento de los aspirantes a ingeniería y ciencias en la Universidad de Guadalajara en *Géneros Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 16 (21), pp. 25-57.
- Alcántara S., A. (2013) Educación superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes, en *Universidades*, 57 (-), julio-septiembre, pp. 17-28.
- Alvarado, Ma. L. (2000) "Abriendo brecha". Las pioneras de las carreras liberales en México, en *Revista de la Universidad de México*, 596(-), pp. 11-17.
- Anthias, F. y Yuval Davis, N. (1983) Contestualizing feminism: Gender, ethnic and class divisions en *Feminist Review*, 15 (-), pp. 62-75.
- Aragón M., L.; Arras V., A. M.; Guzmán I., I. (2020) Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género en *Revista de la Educación Superior*, 49 (195), pp. 35-54.
- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Wills, B. and Wong, B. (2012) Science aspirations, capital, and family habitus: how families shape children's engagement and identification with science in *American Educational Research Journal*, 20(10), pp. 1-18.
- Bartolucci, J. (2017) La ciencia como problema sociológico en *Sociológica*, 32(92), pp. 9-40.
- Belausteguigoitia, M. (2011) Hacer y deshacer el género: Re-conceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género en *Discurso Teoría y Análisis*, 31 (-), pp. 111-134.
- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011), Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo en *Educación XXI*, 14(1), pp. 17-33.
- Billarín, P. (2015) Los códigos de género en la Universidad en *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (-), pp. 19-38.
- Bradley, K. (2000) The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes? en *Sociology of Education*, 73(1), pp. 1-18.
- Braig, M. (1986) "Trabajo y situación de las mujeres en profesiones femeninas en el sector público de Guadalajara", en *Encuentro*, 4(1), p. 84.
- Brito, I. T. y Palacio Sañudo, J. (2016) Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios en Santa Marta-Colombia en *Revista Duazary*, 13(2), julio-diciembre, pp. 133-141.
- Buchmann, C.; DiPrete, T. A. y Mc Daniel, A. (2008) Gender inequalities in Education en *Annual Review of Sociology*, 34(3), pp. 19-37.
- Buquet, A. G. (2016) El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria en *Nómadas*, 44, pp. 24-43.

- Buquet, A. G., López G. de O., H., y Moreno E., H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM en *Perfiles Educativos*, 62(167), pp. 178-196.
- Buquet, A. G., Mingo, A. y Moreno, H. (2018) Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior, en *Revista de la Educación Superior*, 47(185), pp. 83-108.
- Burbano, G. (1999) La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe en *Revista Iberoamericana de educación*. Monográfico: Universidad siglo XXI. España: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 15-23.
- Caputo, C., Vargas, D., Requena, J. (2016) Desvanecimiento de la brecha de género en la universidad venezolana en *Interciencia*, 41(3), marzo, pp. 154-161.
- Campos, G. (2003) Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad en *Aportes*, mayo-agosto, III (023).
- Carpizo, J. (2011) Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características en *Cuestiones Constitucionales*, 25(-), pp. 3-29.
- Cho, S., Crenshaw. K. W.y McCall, L. (2013) Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis en *Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), pp. 785-810.
- Cobo, R. (2005) El género en las ciencias Sociales en *Cuadernos de Trabajo Social*, 18 (-), pp. 249-258.
- Codioli, N. y Cook, R. (2019) The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequality en *Review of Education*, 7 (2), pp. 271-292.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics en *The University of Chicago Legal Forum*, 140, pp. 139-167.
- Cubillos, J. (2015) La importancia de la interseccionalidad en la investigación feminista en *Oximora Revista Internacional de Ética y Política*. (7), pp. 119-137.
- De Garay, A. y Del Valle Díaz, G. (2012) Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 3(6), pp. 3-30.
- De Garay A. (2013) Igualdad de Género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo en *La Ventana*, 38(-), pp. 277-330.
- De Ibarrola, M. (1980) Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clase: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México en *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento de Base*, I(-) México, pp. 87-120.
- Del Valle Díaz, G. y De Garay, A. (2012) La falta de inclusión de mujeres en ciencias exactas e ingenierías en *CIENCIA*. (-), pp. 34-43.
- Díaz, K., Ravest, J. y Queupil, J. P. (2019) Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 56(1), pp. 1-19.

- Dugger, K. (2001) Women in Higher Education in the United States: I. Has there been Progress? en *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(1/2), Gran Bretaña: Emerald Group Publishing, pp. 118-130.
- Edel, R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo", en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Escamilla, G. (2004) Tendencias de la matrícula en educación superior en México en *Revista mexicana de Orientación Educativa*, 1(2), pp. 3-9.
- Espinosa, C. G. (2010) Diferencias entre hombres y mujeres en educación matemática: ¿Qué pasa en México? en *Investigación y Ciencia*, 18(46), marzo, pp. 28-35.
- Fernández, Ma. T. (2005) Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933, en *La ventana*, 21(-), pp. 90-106.
- Galvis, C. (2007) La construcción de los Derechos Humanos en *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8(13), pp. 54-65.
- Gallart, M. A. y Henríquez, C. (2006) Indígenas y educación superior: algunas reflexiones en *Universidades*, 32 (-), pp. 27-37.
- García, G. y Bartolucci, J. (2007) Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(35), pp. 1267-1288.
- García G., P. (2002) La participación de la mujer en la educación: un camino escarpado en *Revista GénEros*. 9(26), pp. 25-30.
- García G., P. (2002a) Las carreras en Ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), pp. 91-105.
- García G., P. (2004) El género en las ingenierías de computación en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 34(-), pp. 81-89.
- Garza, G. (2002) Evolución de las ciudades mexicanas en el siglo XX en *Notas. Revista de información y análisis*, 19(-).
- González, R. M. (2006) Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), pp. 771-795.
- González, R. M. (2009) Estudios de género en educación. Una rápida mirada en *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 14 (12), pp. 681-699.
- González, R. y Jiménez, C. (2016) La brecha de género en la educación tecnológica en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 24(92), pp. 743-771.
- Graña, F. (2008) El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas: cambio y continuidad en la discriminación de género en *Praxis Educativa (Arg.)*. 2 (-), pp. 77-86.
- Guevara R., E. S., Flores C., M. G. y Magaña V., H. (2020) El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar ¿Instruir o empoderar a las niñas? en *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 17 (38), pp. 1-22.
- Guzmán, C. (2014) Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las metas a los hechos en *Universidades*. 59(-), pp. 36-46.

- Guzmán, C. y Serrano, O. (2010) Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del Concurso de selección a la licenciatura de la UNAM en *Revista de la Educación superior*. 40 (157), pp. 31-53.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2007) ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003 en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 37 (3-4), 2007, pp. 123-170.
- Heckam, S. (1997) Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited en *Signs*. 22(22), pp. 341-365.
- Hernández, C. A. (2016) Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México en *Revista Complutense de Educación*. 27 (3), pp.1369-1388.
- Huerta Mata, R. M. (2017) Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México en *Revista de El Colegio de San Luis*. 7(14), pp. 281-306.
- Icaza G., R. y Vázquez, R. (2017) Intersectionality and diversity in higher education, en *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*. 7/8 (-), pp. 349-357.
- Jacobs, J. A. (1995) Gender and Academic Specialties: Trends among Recipients of College Degrees in the 1980s en *Sociology of Education*. 68 (2), pp. 81-98. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/2112776>.
- Jacobs, J. A. (1996) Gender inequality and higher education en *Annual Review of Sociology*. 22 (-), pp. 153-185.
- Jacobs, J. A. (1999) Gender and the Stratification of Colleges en *The Journal of Higher Education*. 70(2), pp. 161-187. DOI: 10.1080/00221546.1999.11780760
- Kwame A., W. (2020) The hidden curriculum and the development of latent skills: The Praxis en *Journal of Curriculum and Teaching*. 9 (2), pp. 70-77. DOI: 10.5430/jct.v9n2p70.
- Lagarde, M. (1996) El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género' en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38.
- Lahire, B. (2003) Crenças coletivas e desigualdades culturais en *Educação & Sociedade*. 24(84), pp. 983-995.
- Lahire, B. (2010) La transmission familiale de l'ordre inégal des choses en *Regards croisés sur l'économie*. 1(7), pp.203-210. DOI 10.3917/rce.007.0203
- Latapí, P. (1990) Los desafíos de la educación iberoamericana en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 20(4), pp. 145-159.
- Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018) Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México en *Economía UNAM*, 15 (43), pp. 110-139).
- López, J. A. (2013) Los derechos humanos en movimiento: una revisión teórica contemporánea en *Espiral*, XX (56), enero-abril, pp. 9-37.
- López, N., Erwin, C., Binder, M. y Chavez, M. J. (2018) Making the invisible visible: advancing quantitative methods in Higher education using critical race theory and intersectionality, *Race Ethnicity and Education*, 21:2, 180-207, DOI:10.1080/13613324.2017.1375185
- Maceira O., L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela en *La Ventana*, 21, pp. 187-227.

- Marsiske, R. (2006) La universidad de México: Historia y Desarrollo en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8 (-), pp. 11-34.
- Martínez, S. (2007) Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas en *Revista de Educación*, 347, enero –abril.
- Martínez, S. (2011) Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), pp. 270-285.
- Martínez R., F. (1992) La desigualdad educativa en México en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(2), pp. 59-120.
- Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo, M. A. y Espejo, T. (2016) La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos en *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), enero-abril, pp. 1-18.
- Mavriplis, C., Heller, R., Beil, Ch., Dam, K., Yassinkaya, N., Shaw, M. y Sorensen, Ch. (2010) Mind the Gap: Women in STEM Career Breaks en *Journal of Technology Management & Innovation*, 5(1), pp. 140-141.
- McCall, L. (2005) The Complexity of Intersectionality en *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. doi:10.1086/426800
- Mendoza, J. (2018) Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional”, en *Perfiles educativos*, 40 (-), pp.11-52.
- Mingo, A. (2020) Juntas nos quitamos el miedo en *Revista Iberoamericana de educación superior*, 11(31), pp. 3-23.
- Mingo A. y Moreno, H. (2015) El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad en *Perfiles educativos*, 37(148), pp. 138-155.
- Mullen, A. L. y Baker, J. (2015) Participation without Parity in U.S. Higher Education: Gender, Fields of Study, and Institutional Selectivity en *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 8(2), pp. 172-188, Disponible en DOI: 10.1080/19407882.2015.1057167
- Muñoz I., C. (1973) Evaluación del Desarrollo Escolar y Factores que lo han Determinado en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 3(3).
- Muñoz I., C. (1980) Educación, estado y sociedad en México (1930-1976) en *Revista de la Educación Superior*, 9 (34).
- Muñoz I., C. (2006) Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla en *Papeles de Población*, 12(49), pp. 75-89.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O. y Garrett, J. (2006) Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value en *Educational Research and Evaluation*, 12(4), pp. 323-345.
- Navarro, M. A. (1981) Desarrollo y planificación de la educación superior en *Revista de la Educación Superior en Línea*, 37 (-), México: ANUIES, pp. 1-8.
- Ordorika, I. (2015) Equidad de género en la educación superior en *Revista de la Educación Superior*, 174 (-), pp. 7-17.
- Ortiz L.; Pérez, D.; Tamez, S. (2015) Desigualdad socioeconómica y salud en México *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(3), pp. 336-347.
- Osborne, R. y Molina, C. (2008) Evolución del concepto de género. (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler) en *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15 (-), pp. 147-182.

- Palermo, I. (2006) El acceso de las mujeres a la educación universitaria en *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), pp. 11-46.
- Palomar, C. (2004) La política de Género en la Educación Superior en *La Ventana*, 21 (-), pp. 7-43.
- Palomar, C. (2009) Maternidad y el mundo académico en *Alteridade*, 19(38), pp. 55-73.
- Pons Peregort, O., Calvet Puig, M. D., Tura Solvas, M. y Muñoz Illescas, C. (2013) Análisis de la Igualdad de Oportunidades de Género en la Ciencia y la Tecnología: Las carreras profesionales de las mujeres científicas y tecnólogas en *Intangible Capital*, 9 (1), pp. 65-90.
- Ramírez, D. K. y Bermúdez, F. M. (2015) Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en *México en Entreciencias*, 3(6), pp. 91-105.
- Ramírez, M. (2019) El ingreso a carreras de alta o baja demanda en una universidad mexicana: ¿qué influye en la elección? en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 191-208. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14750>.
- Razo, M. L. (2008) La inserción de las mujeres en las carreras de ingeniería y tecnología en *Perfiles Educativos*, 30(121), pp. 63-96.
- Reinking, A. y Martin, B. (2018) The Gender Gap in STEM Fields: Theories, Movements, and Ideas to Engage Girls in STEM en *Journal of new Approaches in Educational Research*, 7(2), julio, pp. 148-153.
- Rodríguez, R. (1999) Género y políticas de educación superior en México en *La Ventana*, 10.
- Roqueñí, M. C. (2014) Feminización de la licenciatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual? en *Estudios Políticos*, 32, mayo-agosto, pp. 153-173.
- Ruiz N., P. y Ordáz D., J. L. (2011) Evolución reciente del empleo y desempleo en México en *Economía UNAM*, 8 (23), pp. 91-105.
- Rumberger, R. W. y Palardy, G. J. (2005) Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School en *Teachers College Record*, 107(9), septiembre, pp. 1999-2045.
- Schofer, E. y Meyer, J. W. (2005) The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century en *American Sociological Review*, 70 (6), pp. 898-920.
- Scott, J. (2019) *El género: una categoría útil para el análisis histórico* en [PDF] *Reserva de documentos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Consultado en mayo. Disponible en <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>
- Scmuck, C. (2017) Women in STEM Disciplines. The factor 2016 Global Report Gender in *Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Suiza: Springer.
- Sigal, V. (1993) El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? en *Desarrollo Económico*, 33 (130), julio-septiembre, pp. 265-280.
- Silva, M. (2020) Equidad en la Educación Superior mexicana: el reto persistente en *Universidades*, 59, pp. 23-35.

- Silverstein, A. L. (2000) Standardized Tests: The Continuation of Gender Bias in Higher Education en *Hofstra Law Review*, 29(2), Article 8. Available at: <http://scholarlycommons.law.hofstra.edu/hlr/vol29/iss2/8>
- Solís, P. (2013) Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México en *Estudios Sociológicos*, 31(-), pp. 63-96.
- Stoetzler, M. y Yuval-Davis, N. (2002) Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination en *Feminist Theory*, 3, pp. 315-333.
- Tarrés, M. L. (2013) A propósito de la categoría de Género en *Estudios Sociológicos*, 31 (9), pp. 3-26.
- Tassara, C. (2011) Objetivos de desarrollo del milenio, políticas públicas y desarrollo humano en *América Latina. Análisis de un caso exitoso en Antioquia*, en *Investigación & Desarrollo*, 19 (2), 2011, pp. 414-451
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015) Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22 (68), pp. 177-202
- Vázquez G., J. P. (2012) La concepción de hecho social en Durkheim. De la realidad material al mundo de las representaciones colectivas en *Política y Sociedad*, 49(2), pp. 331-351.
- Villa Lever, L. (2013) Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México en *Revista de la Educación Superior*, 42(167), julio-septiembre, pp. 81-103.
- Villa Lever, L. (2016) Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes en *Universidades*, 68, abril-junio, pp. 51-64.
- Villa Lever, L. (2018) University spaces, gender and position of social origin: intersection of inequalities en *Gender and Education*, 30, julio, pp. 1-19, DOI: 10.1080/09540253.2018.1501004.
- Villa Lever, L. (2019) La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), pp. 615-631.
- Villamil, L. C., Romero, J. R. (2011) Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia en *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (1), pp. 126-135.
- Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I. y Van der Lippe, T. (2016) Boys' and girls' educational choices in secondary education en *Educational Studies*, 42(2), pp. 181-200.
- Vincent, S. (2008) The reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend en *Higher Education to 2030*, 1, Demography, París: OCDE.
- Winker, G. y Degele N. (2011) Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality en *European Journal of Women's Studies*, 18(1), pp. 54-66.
- Yuval Davis, N. (2006) Intersectionality and Feminist Politics en *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), pp. 193-209.
- Zabludsky, G. (2007) Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder en *Política y Cultura*, 28, otoño, pp. 9-41.
- Zubieta, J. y Marrero (2005) Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2 (1), enero-junio, pp. 15-28.

Otras publicaciones

- Agencia de la ONU para refugiados (2019) Mujeres científicas: 8 importantes en la historia de la ciencia, consultado en mayo de 2020, disponible en: <https://eacnur.org/blog/mujeres-cientificas-tcalt45664nopstnopst/>
- Alvarado, Ma. L. (2001) La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental. Tesis de Doctorado en Historia. Ciudad de México: FFyL-UNAM.
- ANUIES (2016) Anuarios Estadísticos desde 2011 hasta 2014. Ciudad de México: ANUIES.
- Bartolucci, J., Damián, G. y Sánchez, K. (2018) *Informe final: Perfil socio-escolar del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: generación 2016-1*. Ciudad de México: UNAM/PAPIIT.
- Buquet, A. G. (2013), *Sesgos de Género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*. Tesis Doctorado Ciencias Políticas y Sociales. Ciudad de México: FCPyS-UNAM.
- CCH-Gaceta (2020) Acciones para favorecer la equidad de género en el Colegio. CCH-UNAM. Consultado en octubre 2020, disponible en <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/suplementoaccionesgenero.pdf>
- CIEG (2020) *Igualdad de Género en la UNAM. El proyecto*. Consultado en octubre 2020, disponible en <https://cieg.unam.mx/igualdad-genero.php>
- CEEG-UNAM (2020) *Glosario para la igualdad de género en la UNAM*. Consultado en octubre 2020, disponible en <http://www.economia.unam.mx/igualdaddegenero/docs/GlosarioEG.pdf>
- COMIPENS (2018) ¿Qué es? Ciudad de México: COMIPENS. Consultado en octubre 2018. Disponible en <https://www.comipems.org.mx/template.php?OQRTx006D0GjreJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-xaaWbhdv7GgXS72XwfUgXJomVw4OMuLrfdCrkNBjnhdpi3wqg>
- CUNY (2015) Women in Higher education, Disponible en línea: <http://www.cuny.edu/site/cc/higher-education/women-higher-ed.html>
- DGAE (2018), ¿Cómo ingreso a la UNAM?, [PDF], Consultado en agosto, Disponible en <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso18web.pdf>
- DGAE (2019), Reglamento General de Inscripciones, [Página Web], Consultado en febrero, Disponible en <https://www.dgae-siae.unam.mx/acerca/normatividad.html#leg-3>
- DGCI (2018), ¿Por qué estudiar en la UNAM? [Video online]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=w-4afKaKiko> [03 marzo 2019]
- Diario Oficial de la Federación (2020) Secretaria de Educación Pública, Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en Diario Oficial de la Federación, julio, Ciudad de México: Secretaria de Gobernación-Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, pp. 194-320.
- EUROSTAT (2015) Tertiary education graduates, en Bases de datos de educación del EUROSTAT, European Commission, Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

- Forbes, (2019) ¿Por qué las ingenierías son las profesiones más cotizadas de hoy?, consultado en mayo de 2019, disponible en <https://www.forbes.com.mx/por-que-las-ingenierias-son-las-profesiones-mas-cotizadas-de-hoy/>
- García, G. (2017), Oportunidades educativas e inserción en el mundo del trabajo. Un estudio de los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Tesis Doctorado Ciencias Políticas y Sociales. Ciudad de México: FCPyS-UNAM.
- Guevara R., E. S., Rosado C., A. M. y García L., A. E. (2017) La educación científica de estudiantes universitarias y el currículum oculto de género en *Actas. Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí: COMIE, pp. 1-10.
- INEE (2015) *Panorama educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional*, Ciudad de México: INEE.
- INEGI (2020) Censo nacional de población 2015. Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México [Página web], Consultado en julio, Disponible en <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Julà Cano, A. (2017) Género, nuevos riesgos sociales y desigualdad educativa: brecha en el logro educativo de varones y mujeres. Tesis Doctorado Sociología. Barcelona: Universidad de Barcelona-Departamento de Sociología.
- LACAIXA (2017) Rendimiento educativo por sexo de los alumnos. Observatorio social. Espacio de debate y reflexión. Barómetro. Disponible en <https://observatoriosociallacaixa.org/-/pisagenero>.
- Martínez D., S. (2013) Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Sociología I.
- OECD.STAT (2021) OECD Statistics. Data base Education and training. Disponible en <https://stats.oecd.org/>
- OCDE (2015) PISA in focus. ¿Qué subyace a la desigualdad de género en la educación? Disponible en: [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(es\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(es).pdf)
- ONIGEIS (2020) Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Informe de Resultados interactivos. Ciudad de México: CIEG-UNAM, CNDH, CONAVIM, INMUJERES, ANUIES. Consultado en octubre de 2020, disponible en <https://onigies.unam.mx/>
- ONIGEIS (2018) Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Informe de Resultados, 2018 UNAM. [Pdf] Ciudad de México: CIEG-UNAM, CNDH, CONAVIM, INMUJERES, ANUIES. Consultado en octubre de 2020, disponible en <https://onigies.unam.mx/>
- ONU (1980) 2ª Conferencia Mundial sobre la Mujer: Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz, julio, Copenhague: ONU.
- ONU (1993) Declaración y programa de acción de Viena, 20 años trabajando por tus derechos, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena: ONU.
- ONU (1995) 4ª Conferencia Mundial Sobre la Mujer. Declaración y Plataforma de Acción, Beijing: ONU.

- ONU (2000) Quincuagésimo quinto período de sesiones. Resolución aprobada por la Asamblea General: Declaración del Milenio, Nueva York: ONU.
- ONU (2011) Conclusiones convenidas sobre el acceso de la participación de la mujer y la niña en la educación, la capacitación y la ciencia y la tecnología, incluso para la promoción de la igualdad de acceso de la mujer al pleno empleo y a un trabajo decente, en el marco de la 54ª reunión de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer reafirma la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Nueva York: ONU.
- ONU (2014) Desafío y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las Mujeres y las Niñas. Conclusiones convenidas, Nueva York: Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer-ONU/MUJERES, (2017), El progreso de las Mujeres en América Latina y el Caribe 2017. Transformar las economías para realizar los derechos, Panamá: ONU
- ONU (2021a) De los ODM a los ODS. Consultado en mayo. Disponible en <https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>
- ONU (2021b) Objetivo 4: Educación de calidad. Consultado en mayo. Disponible en <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Papalópudus, J. y Radacovich, R. (2005) Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe en Informe sobre la Educación Superior en América Latina 2000- 2005, Caracas:UNESCO-IESALC.
- Pérez, E. M. (2016) Políticas en la ciencia con perspectiva de género en Legislación y Política de Ciencia y Género. *Cuaderno de trabajo 4*. Ciudad de México: Redmexiteg, 91-104.
- Pray, K. T. (2017) *Examining what factors affect high school students' educational aspirations*, Electronic Theses & Dissertations, Georgia: Georgia Southern University. Disponible en: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1595>.
- Quintana, D. (2016) Educación Superior en México con perspectiva de género en Educación Ciencia y Género. *Cuaderno de trabajo 1*. Ciudad de México: Redmexiteg, pp. 12-36.
- Redmexiteg (2016) Educación, Ciencia y Género. Cuaderno de trabajo I. Ciudad de México: Redmexiteg, Conacyt, CEIICH-UNAM.
- Rodríguez, R. (1996) Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Doctorado. México: Colegio de México.
- Salmi, J. (2020) Higher Education and Inclusion, in 2020 *Global Education Monitoring Report, Inclusion and education*, UNESCO.
- Sampaio, H., Kleinke, M., & Andrade, C. Y. (2013) *Ejercicio de análise interseccional a partir do banco de dados da Convest/UNICAMP (vestibular 2012)*: MISEAL.
- Sánchez, K. (2016) *La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México. Aportes desde la Sociología de la Educación*. Tesis de Maestría, Ciudad de México: FCPyS-UNAM.

- Schleicher, A. (2019) *PISA 2018. Insights and interpretations*. France: OECD. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- SEP (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Ciudad de México: SEP. Disponible en: <https://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/PROGRAMASECTORIALDEEDUCACION20132018-PDF.pdf>
- SEP (2018) Sistema de Información estadística. Bases de Datos y series históricas. Consultado en agosto 2018. Disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/>
- SEP (2020) Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020. Ciudad de México: SEP.
- Solís, P. y Benza, G. (2013) Clases sociales, pobreza y desigualdad durante los años de la alternancia presidencial en Presentación en Seminario “Las desigualdades y el progreso en México”. Ciudad de México: Colegio de México –INEGI
- STPS (2019) Salario Diario asociado a cotizantes al IMSS por sector de Actividad, Consultado en agosto. Disponible en <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/3020057.htm?verinfo=2>
- UNAM (1985) Anuarios Estadísticos por año de 1959 a 1985, Ciudad de México: UNAM-Dirección de Administración.
- UNESCO (2009) Indicadores de educación. Especificaciones técnicas. París: UNESCO.
- UNESCO (2012) Atlas mundial de la igualdad de género en la educación, París: UNESCO.
- UNESCO (2016) Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del desarrollo sostenible 4. París: UNESCO-PNUD-ACNUR-UNICEF-ONU MUJERES-Banco Mundial-ONU.
- UNESCO (2019) Descifrar el código. La educación de las niñas y las mujeres en las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). París: UNESCO.
- UNESCO (2019b) SDG 4 Data Digest. How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators, Montreal: UNESCO
- UNESCO-UNGEI (2018) Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación: Informe de seguimiento de la educación en el mundo, París: UNESCO.
- UNESCO (2020) Hacia el acceso universal en la educación superior: tendencias internacionales. París: UNESCO-IESALC. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.
- UNESCO (2021) Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? París: UNESCO-IESALC. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior12-03-21.pdf>.
- UNESCO-UNGEI (2018) Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación: Informe de seguimiento de la educación en el mundo. París: UNESCO.
- UIS-UNESCO (2021) Data for Sustainable Development Goals. Education. Disponible en <http://data.uis.unesco.org/>.

ANEXO I.1

Cumbres internacionales con resolutivos sobre género y educación (1960-2015)

<i>Año</i>	<i>Nombre</i>	<i>Ciudad</i>
1960	Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Nueva York
1975	Conferencia Mundial del año Internacional de la Mujer	Ciudad de México
1979	Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)	Nueva York
1980	Conferencia Mundial de la Década para las Mujeres: Equidad, Desarrollo y Paz de las Naciones Unidas	Copenhague
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	Jomtiem
1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos	Viena
1994	Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	Belém do Pará
1994	Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo	El Cairo
1995	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social	Copenhague
1995	Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer	Beijing
1998	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior	París
2000	Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe	Lima
2000	Foro Mundial de Educación	Dakar
2000	Declaración del Milenio	Nueva York
2000	Beijing más 5 "Mujer 2000: Igualdad entre los Géneros, Desarrollo y Paz para el Siglo XXI"	Nueva York
2001	Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia	Durban
2002	Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible	Johannesburgo
2004	Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe	Ciudad de México
2007	Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe	Quito
2008	Conferencia Internacional de la Educación "La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro"	Ginebra
2009	Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos "Vivir y Aprender para un Futuro Viable: el Poder del Aprendizaje de Adultos"	Belém do Pará
2010	XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe "¿Qué estado para qué igualdad?"	Brasilia
2010	Informe sobre el 54º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing +15	Nueva York
2014	Informe sobre el 58º periodo de sesiones "Desafíos y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las mujeres y las niñas", Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer,	Nueva York
2015	Informe sobre el 59º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing+15.	Nueva York

Actualización Propia. Fuente: Martha Leñero y Marián Gulías en Buquet y Moreno (2012).

ANEXO IV.1

Proceso de ingreso por pase reglamentado

Desde julio de 1997 en el marco jurídico de la UNAM, específicamente en el Reglamento General de Inscripción, se generaron disposiciones administrativas específicas que promovían la asignación de los alumnos de bachillerato UNAM a alguna de las licenciaturas en la misma institución. Estas disposiciones se conocen como Pase reglamentado y, en general, es un trámite administrativo que realizan los estudiantes inscritos en algún plantel de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades para ingresar a alguna carrera universitaria (DGAE, 2019):

“Art. 9 Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios en un máximo de tres años y con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia. Los tres años se contarán a partir del cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria y del primer año en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Art. 10 Los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección. (Aplica a generaciones ≥ 98)” (DGAE, 2019).

Según el reglamento, los estudiantes tienen que realizar este trámite en tiempo y forma, según la convocatoria vigente al momento de concluir el bachillerato. “Para la asignación de carrera sólo se consideran criterios académicos, como son: el promedio obtenido y los años transcurridos en el bachillerato” (DGAE, 2018:8), tal como lo estipula el reglamento correspondiente.

Los jóvenes que ingresan al nivel superior de la UNAM por la modalidad de Pase reglamentado entraron al sistema universitario en el nivel medio superior, en general tres años antes de su ingreso a la licenciatura. Según el Reglamento general de inscripciones (DGAE, 2019), para ingresar al bachillerato de la UNAM es indispensable: a) solicitar inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan; b) haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente; c) ser aceptado mediante concurso de selección, que comprenderá una prueba escrita y que deberá realizarse dentro de los periodos que al efecto se señalen. Además, para ingresar al nivel medio superior en la UNAM, los aspirantes deberán comprobar que completaron totalmente la enseñanza primaria o secundaria respectivamente (DGAE, 2019).

El Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México conocido como “COMIPEMS”, es la prueba escrita por la que hace referencia el Reglamento General de Inscripción y que asigna a los jóvenes a espacios de educación media

superior. Esta prueba es coordinada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), integrada por las siguientes instituciones:

- Colegio de Bachilleres (COLBACH),
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP),
- Dirección General del Bachillerato (DGB),
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAYCM),
- Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS).
- Instituto Politécnico Nacional (IPN),
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE),
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este proceso de selección se realiza desde la década de los noventa y surgió como una respuesta a los problemas que enfrentaban las instituciones de educación media superior para atender la oferta y demanda de este nivel educativo. En esa época no había un criterio común de organización en la selección de los estudiantes y muchos de ellos se inscribían en los procesos de selección en más de una institución, lo cual generaba procesos de exclusión de otros aspirantes ya que al duplicar las inscripciones había lugares que no se ocupaban (COMIPENS, 2010:30 citado en Cobos, 2016:37).

Para aminorar la desorganización que imperaba en el proceso de ingreso a la educación media superior el Concurso de Asignación ofrecía el establecimiento de mecanismos y procedimientos de admisión sobre la base de un marco normativo común entre las instituciones que integran la Comisión (COMIPENS, 2010:13-14 citado en Cobos, 2016:37). La convocatoria del Concurso de Asignación, a la fecha, cuenta con bases generales en las cuales consideran cuatro tipos de aspirantes:

- a) Local: persona que se registra en el concurso de asignación mientras está estudiando el tercer grado de educación secundaria en una escuela ubicada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- b) Egresado: persona que, cuando se registra al concurso de asignación, ya cuenta con su certificado de educación secundaria.
- c) Foráneo: persona que se registra en el concurso de asignación mientras está estudiando el tercer grado de educación secundaria en una escuela ubicada fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- d) INEA: persona que se registra en el concurso de asignación mientras está acreditando la educación secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (COMIPENS, 2019).

El proceso comienza con una fase de “pre-registro” donde todos los aspirantes (locales, foráneos, egresados y del INEA) tienen que realizar un pre-registro vía internet en el portal de COMIPENS.

En este punto del proceso, los aspirantes contestan una Encuesta de Datos Generales; imprimen su solicitud de registro, imprimen su listado de opciones educativas solicitadas (máximo 20), e imprimen el formato para el depósito bancario, por la cantidad de \$370.00 (trescientos setenta pesos 00/100 M.N.) que cubre los gastos de los servicios y materiales utilizados en el concurso. Dicho monto se pagará en el banco que indica el formato Contestar la Encuesta de Datos Generales. Para los aspirantes foráneos e INEA además de estos requisitos se agrega la impresión y firma de una carta compromiso. Los aspirantes foráneos y los del INEA deberán imprimir y firmar su carta compromiso (COMIPEMS, 2019).

Después, en la fase de Registro, todos los aspirantes (locales, foráneos, egresados y del INEA) tienen que acudir personalmente al centro de registro que les corresponde, según lo indique el calendario de la convocatoria. Durante el registro, se entregan una serie de documentos previamente solicitados a los aspirantes. Al concluir su trámite de registro Al concluir su trámite de registro, el aspirante recibe “una guía de examen (la del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior –CENEVAL- o la de la UNAM, según corresponda) y su comprobante-credencial, con su fotografía y el folio que lo identificará durante todo el proceso. El comprobante-credencial indicará lugar, fecha y hora en que el aspirante presentará el examen, así como el orden de preferencia de las opciones educativas seleccionadas” (COMIPEMS, 2019).

El siguiente paso es la realización del examen. Los aspirantes se presentan en la fecha, lugar y horario designado en su comprobante-credencial. El día del examen tienen un máximo de tres horas efectivas para resolverlo y no pueden utilizar ningún mecanismo de apoyo como calculadoras, celulares, etcétera. Según las bases de la convocatoria, los exámenes que aplica la UNAM y el del CENEVAL, son técnicamente equivalentes y constan de 128 preguntas de opción múltiple. En ellas se abordan solamente las habilidades y conocimientos básicos relacionados con el plan y los programas de estudio oficiales de educación secundaria (COMIPENS, 2019).

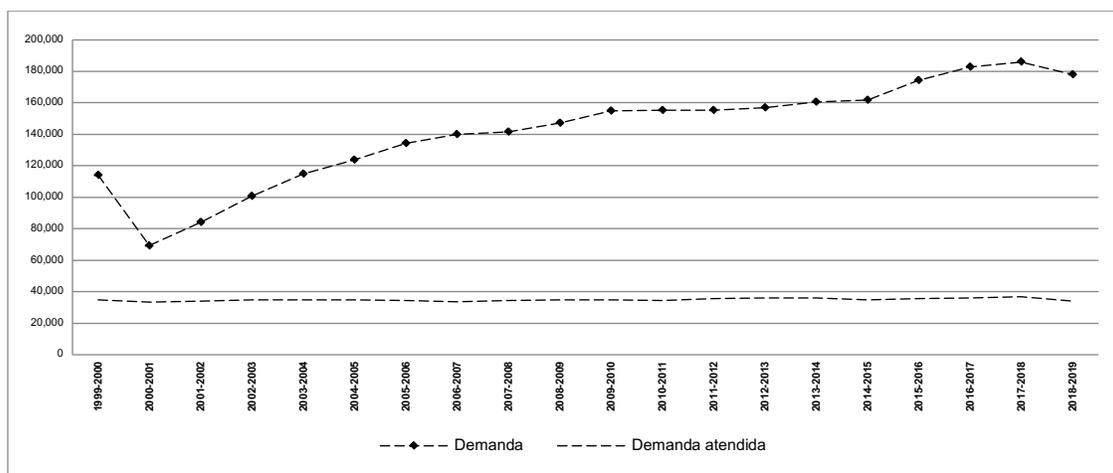
Para asignar los lugares se consideran: el número de aciertos obtenidos en el examen respectivo, las preferencias educativas y el número de lugares disponibles en cada opción educativa seleccionada. Las bases de la convocatoria estipulan que “el criterio de asignación es darle prioridad al número de aciertos obtenido en el examen”.

Es decir, que los aspirantes son ordenados según el número de aciertos que obtengan en el examen (de mayor a menor). De manera ordinal, a cada aspirante le es asignado un lugar en la opción educativa de mayor preferencia que disponga de cupo, esto conforme a la jerarquización de preferencias que aparece en su comprobante-credencial. En caso de que haya aspirantes con

igual puntaje en el examen y además coincidan en la misma opción educativa solicitada, ambos tienen el mismo derecho de asignación (COMIPEMS, 2019).

Ahora bien, el hecho de asumir que a partir de esta prueba se pueden seleccionar o canalizar a los estudiantes a las distintas opciones de educación media superior, también se asume que las diferencias entre las asignaciones están relacionadas con las condiciones individuales de los jóvenes (Cobos, 2016:38). Según datos de COMIPEMS, en 2009 de 317,603 estudiantes registrados para el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior, sólo 80% reunió los requisitos para presentar el examen y de este total, cerca de la mitad no logró ingresar a la opción de su preferencia (COMIPEMS, 2010: 208 citado en Cobo, 2016:39). Según Cobo (2016:39), la diferencia en los resultados del examen podría relacionarse con el hecho de que hay aspirantes que poseen mas elementos y habilidades que otros. Dicho de otra forma, hay aspirantes que, por circunstancias específicas, están más capacitados para enfrentarse al proceso de selección. Este argumento es bastante similar al que se ha vertido en el estudio de las desigualdades en las oportunidades de ingreso a la UNAM por la modalidad de concurso de selección (Guzmán y Serrano, 2010).

Gráfica A.IV.1.1
Demanda y demanda atendida en el ingreso al bachillerato UNAM (2000-2019)



Fuente: elaboración propia con base en la serie Estadística UNAM (2019)

<http://www.estadistica.unam.mx/seriesinst/index.php>

Otro hecho relevante es que si bien la UNAM no es la única institución que cuenta con la más alta demanda, todos los planteles del bachillerato que oferta están en la lista que integra la mayor demanda. Según los registros de COMIPEMS, lo que consideran alta demanda va de 2.1 aspirantes

por lugar ofertado en los planteles Sur y Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades y llega hasta 22.6 aspirantes por lugar ofertado en el caso del plantel No. 6 “Antonio Caso” de la Escuela Nacional Preparatoria (COMIPEMS, 2019). Además, en todos los planteles, tanto de CCH como de la ENP, su línea de corte para asignación de lugares tiene niveles de puntajes que superan los 90 aciertos y llegan hasta los más altos, por encima de 110 aciertos (COMIPENS, 2019).

Para muchos jóvenes, ingresar al bachillerato de la UNAM representa la oportunidad de estudiar en una institución pública de prestigio y de alta calidad académica, pero también significa una alta posibilidad de poder continuar sus estudios en el nivel superior. Es decir, el ingreso al bachillerato UNAM implica, en mayor medida, una vía directa de ingreso a la licenciatura. Digamos que un alumno regular, que a lo largo del bachillerato mantenga un promedio satisfactorio por encima de 7 sobre 10, tiene mayores posibilidades de ingresar a la licenciatura que quienes cursaron el bachillerato en otra institución (Guzmán y Serrano, 2007:124).

En general se piensa que el tránsito del bachillerato a la licenciatura por la modalidad del Pase reglamentado es menos competido. No obstante, los jóvenes que ingresan a la ENP o al CCH se ven sometidos a una dura competencia al momento de ingresar al bachillerato de la UNAM vía el Concurso de Asignación del COMIPEMS (Gráfica AIII.1.1). Además, diversos estudios sobre estudiantes del bachillerato de la UNAM (Guzmán y Serrano, 2007) han mostrado que las desigualdades sociales también están presentes entre ellos y existen diferencias sociales y de extracción socioeconómica. Ciertos planteles concentran una mayor presencia de alumnos cuyos padres tienen ocupaciones que representan altos ingresos y otros, en cambio, concentran alumnos con ocupaciones menos remuneradas (Guzmán y Serrano, 2007: 138). Esto impacta en las probabilidades que tengan los jóvenes de concluir el bachillerato, rezagarse o dejar de estudiar aún cuando ya hayan obtenido un lugar en la UNAM.

No todos los que ingresan al bachillerato UNAM egresan al tiempo correspondiente y la demanda que hay para ingresar a las licenciaturas por vía del Pase reglamentado es menor con respecto al primer ingreso en cada generación en bachillerato. Aunque el rezago en el nivel medio superior en la UNAM ha ido disminuyendo considerablemente, de 33,059 estudiantes que ingresaron a bachillerato durante el ciclo escolar 1997-1998 más del 40% no demandaron el ingreso a la licenciatura por Pase reglamentado durante el ciclo de egreso. Actualmente, de 34,102 estudiantes que ingresaron a bachillerato en el ciclo 2014-2015, sólo 18.7% no ingresaron a la licenciatura en el ciclo de egreso correspondiente.

Anexo IV.2

Proceso de ingreso por concurso de selección

La modalidad de admisión que ofrece la UNAM a aquellos jóvenes que no estudiaron el bachillerato en el sistema universitario o que estén en casos administrativos específicos como pueden ser cambios de carrera es el Concurso de selección. Este medio de ingreso está abierto a los estudiantes que provienen de cualquier bachillerato –ya sea público o privado– y que hayan obtenido un promedio mínimo de siete en el último nivel de estudios. El Concurso de selección se realiza dos veces al año; es un examen que consta de 120 reactivos, dependiendo de la carrera los reactivos tienen relación con un área de conocimiento específico. Cada aspirante tiene opción de elegir una carrera y el plantel donde desea cursarla (Guzmán y Serrano, 2010:38).

Los requisitos para entrar a alguna licenciatura de la UNAM, una vez realizado el examen de admisión son: “haber concluido el bachillerato con promedio mínimo de 7.0 y obtener el número de aciertos suficientes en el Examen de Selección” (DGAE, 2018:21). No hay un número de aciertos mínimos para ingresar a cada carrera, según se explica en los documentos administrativos de la UNAM, la asignación depende de la demanda de ingreso y el cupo disponible en cada entidad académica (DGAE, 2018:21).

El parámetro de selección de los jóvenes que intentan ser admitidos por Concurso de selección en cada una de las carreras, se establece con el aspirante que obtiene el mayor número de aciertos de los 120 posibles. Después se continúan seleccionando aspirantes de manera descendente hasta cubrir el último lugar ofertado en cada carrera y plantel (DGAE, 2018:28). No se toma en consideración el lugar de residencia de los aspirantes, la asignación depende de la oferta disponible en el momento en que se realice el Concurso de selección y esta oferta puede variar año con año tal como lo establece el Art. 8 del Reglamento General de Inscripción:

Una vez establecido el cupo para cada carrera o plantel y la oferta de ingreso establecida para el concurso de selección, los aspirantes serán aceptados según el siguiente orden:

- a) Alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete.
- b) Aspirantes con promedio de siete en el ciclo de bachillerato seleccionados en el concurso correspondiente, a quienes se asignará carrera y plantel, de acuerdo con la calificación que hayan obtenido en el concurso y hasta el límite del cupo establecido.

En cualquier caso, se mantendrá una oferta de ingreso a egresados de bachilleratos externos a la UNAM (DGAE, 2019).

La demanda de ingreso a las licenciaturas de la UNAM por la vía del Concurso de selección ha venido en aumento año con año y cada vez es menor el porcentaje de alumnos que logran ser

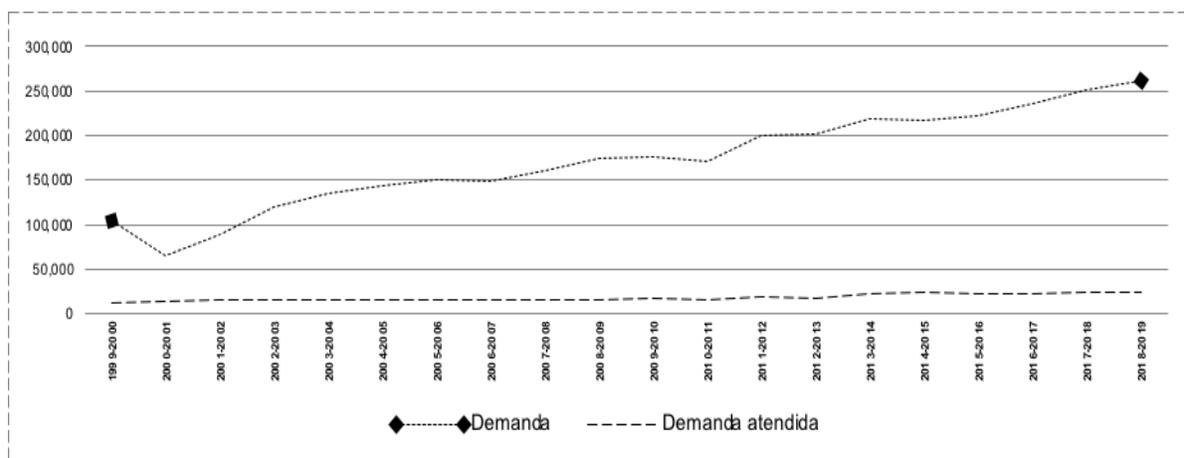
aceptados por esta vía. Durante el ciclo escolar 1999-2000 los aspirantes que se sometieron al concurso de selección fueron 104,380, para el ciclo 2009-2010 la cifra alcanzaba 175,350, actualmente durante el ciclo 2018-2019 la cifra alcanzó los 261,157 (Gráfica 3.4). Es significativo mencionar que muchos jóvenes rechazados en el Concurso de selección presentan el examen entre 2 y 5 veces más, esto para buscar una oportunidad de ingreso a alguna licenciatura de la UNAM. Este hecho aumenta sustantivamente la demanda en el nivel licenciatura, en contraste el Concurso de Asignación del nivel medio superior conocido como COMIPEMS, en donde es marginal la proporción de jóvenes que repiten el examen puesto que en general la mayoría es asignada a alguna institución de educación media superior y en el caso de no obtener la opción deseada la oferta de instituciones privadas absorbe a una gran cantidad de estudiantes (Villa Lever, et al. 2017:131-147).

Institucionalmente hablando, el examen de ingreso se considera un instrumento neutro, ya que se basa en criterios académicos y concretamente evalúa los conocimientos adquiridos. Teóricamente, mediante el proceso de selección se evalúa de manera igual a los aspirantes, más allá de las grandes diferencias económicas y culturales que los separa. Pero, algunas investigaciones han dado cuenta de que en el examen de selección subyacen sesgos de origen social, económico a los cuales se les integran nuevos marcadores de diferencia como son el género las condiciones escolares de desempeño, entre otras (Guzmán y Serrano, 2010:50). Por ejemplo, el tipo de examen que se aplica puede favorecer a los hombres por ciertas habilidades que desarrollan a lo largo de la educación en relación con las que desarrollan las mujeres; por otra parte, al evaluar los conocimientos, se pone en juego el tipo de trayectorias seguidas por los aspirantes y, de esta manera, quienes estudiaron en escuelas privadas de alto rendimiento académico resultan mayormente favorecidos que los que provienen de las escuelas públicas (Villa Lever, et al., 2017:165).

Según Guzmán y Serrano (2010:40), las principales características de los jóvenes que ingresaron a la UNAM por la modalidad de concurso de selección en el ciclo escolar 2006-2007 son mayoritariamente jóvenes que tienen trayectorias educativas continuas es decir que no han interrumpido sus estudios, que son solteros, que no tienen hijos y que son sostenidos económicamente por sus padres. En lo que se refiere a sus antecedentes escolares, los jóvenes provienen básicamente de escuelas públicas y realizaron sus estudios inmediatos anteriores en el Distrito Federal y el Estado de México en escuelas incorporadas principalmente a la Secretaría de Educación Pública, Colegio de Bachilleres y UNAM. Académicamente hablado, la mayoría cursaron

el bachillerato en los tres años establecidos y no recurseron materias; un poco más de la mitad obtuvo promedio menor a 8.

Gráfica A.IV.2.1
Demanda total de ingreso a la licenciatura UNAM (2000-2019)



Fuente: elaboración propia con base en la serie Estadística UNAM (2019).
<http://www.estadistica.unam.mx/seriesinst/index.php>

La descripción anterior coincide con las tipologías de estudiantes definidas en la década de los noventa por Bartolucci (1994) y también con lo observado por Mingo (2006: 325) en su estudio sobre sexo, origen social y desempeño académico de la generación 1997-1998. Estos tres estudios también coinciden en que no sólo el origen socioeconómico de los estudiantes genera diferencias en las oportunidades de ingreso y ponen en relieve condiciones personales como la edad y el sexo, además de las condiciones escolares como la escuela de procedencia, el promedio de bachillerato, los años en que se concluyó el mismo y si el alumno realizó exámenes extraordinarios o recurrió materias (Bartolucci, 1994:112-119; Mingo, 2006:269-290; Guzmán y Serrano, 2010:40-44).

En el ciclo escolar más reciente 2018-2019 (Tabla III.1), la matrícula total de educación superior fue de 4,705,400 alumnos de los cuales 50.98% fueron mujeres y 49.02% hombres. La distribución por sexo del nivel licenciatura es prácticamente igual al sistema completo, pero en el nivel de posgrado hay mayor variación ya que las mujeres son 54.43% en contraste con un 45.57% de hombres. En igual sentido se observa una variación de mayor concentración de mujeres en el sostenimiento privado con 54.59% de mujeres. Así mismo, la tendencia de concentración de mujeres en la modalidad educativa no escolarizada es mayor en todos los niveles y en ambos sostenimientos (público y privado).

**ANEXO IV.3
CONTENIDO DE LA BASE DE DATOS**

No.	Nombre de la Variable	Opción
1	Ciclo escolar Numero de Cuenta	XXXXXXXXX Nombre del alumno Cve plantel actual Cve Carrera actual Nombre del plantel Nombre de la carrera Edad del alumno
3	Sexo	No contesto Masculino Femenino
* 4	Situación escolar Estado Civil	Situación escolar No contexto Casado Soltero Otro
6	Tipo de Escuela a la que Asististe Primaria Secundaria	No contexto Sólo Pública Ambas Sólo Privada No contexto Sólo Pública Sólo Privada Ambas
7	Bachillerato de Procedencia Escuela Nacional de Preparatoria Colegio de Ciencias y Humanidades	No contexto Plantel 1 -9 Naucalpan Vallejo Oriente Sur

No.	Nombre de la Variable	Opción
8	¿Año en que Iniciastes la Preparatoria o CCH?	No Aplica No contesto
9	¿Año en que Terminastes Completa la Preparatoria o CCH?	No Aplica No contesto
10	¿Realizaste el Bachillerato en Tres años?	No contesto Sí No, por motivos económicos No, por problemas emocionales No, por reprobado materias No, por otras causas
11	Promedio de Calificaciones en el Bachillerato	No contexto De 7.0 a 7.5 De 7.6 a 8.0 De 8.1 a 8.5 De 8.6 a 9.0 De 9.1 a 9.5 De 9.6 a 10
12	¿Cuántos Exámenes Extraordinarios Presentaste?	No contexto Ninguno 1 a 3 4 a 6 7 o mas
13	¿Cuántas Materias Volviste a Cursar?	No contexto Ninguna 1 o 2 3 o mas
14	La Preparación que recibiste Fue:	No contexto Excelente Buena Regular Deficiente

No.	Nombre de la Variable	Opción	No.	Nombre de la Variable	Opción
15	En general califica cada característica de los profesores Dominio de las materias	No contesto Excelente Bueno Regular Deficiente	18	¿Qué tanto insisten tus padres para que sigas estudiando?	No contesto Mucho Regular Poco No Insisten Quieren que haga o estudie otra Cosa
	Nivel de responsabilidad	No contesto Excelente Bueno Regular Deficiente	19	Califica el Éxito que has tenido como Estudiante	No contexto Excelente Bueno Regular Deficiente
	Método de enseñanza	No contesto Excelente Bueno Regular Deficiente	20	¿Qué Material de Consulta Usas en tu Casa?	
		No contesto Excelente Bueno Regular Deficiente	20 a)	Libros de Texto	Si No
		No Aplica No contesto 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Ninguno	20 b)	Revistas Culturales	Si No
16	¿Cuántos Hermanos Tienes, s in Considerar medios Hermanos?	No Aplica No contesto 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Ninguno	20 c)	Otros Libros	Si No
		No contesto 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	20 d)	Enciclopedias	Si No
		No contexto 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	20 e)	Periódicos	Si No
		No contexto 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	20 e)	Atlas y Mapas	Si No
17	¿Cuál es el Lugar que Ocupas entre tus Hermanos	No contexto 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	20 f)	Internet	Si No
		No contexto 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9°	20 g)	Ninguno	Si No

No.	Nombre de la Variable	Opción
21	Al Estudiar Acostumbras:	
21	a) Primero Leer todo el Tema	No contesto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
21	b) subrayar las ideas principales	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
21	c) Elaborar resúmenes del material	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
21	d) Hacer síntesis tipo "acordeón"	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
21	e) Resolver ejercicios para reafirmar el tema	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)

No.	Nombre de la variable	Opción
22	Estudias:	
22	a) sólo	No contesto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	b) En equipo	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	c) En la casa	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	d) En la Biblioteca	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	e) En el parque	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	f) Escuchando radio o televisión	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	g) En la cama	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	h) En escritorio o mesa	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	i) En el transporte o colectivo	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)
22	j) Sin distracción	No contexto Siempre (+del 90% de las veces) Frecuentemente (del 70% al 90% de las veces) Esporádicamente (del 30% al 69% de las veces) Nunca o casi nunca (del 0% al 29% de las veces)

No.	Nombre de la Variable	Opción
23	¿Hablas alguna lengua indígena?	No contesto Si No
24	¿Tus padres hablan alguna lengua indígena?	No contesto Si No
26	¿Te consideras miembro de algún pueblo indígena?	No contesto Si No
26.1	Hablas la lengua	No contesto Nahuatl Muxteco Zapoteco Otomí Mazahua [Mazateco Totonaci Mixe Maya Purepecha Otras
27	Tus padres hablan la lengua	No contexto Nahuatl Muxteco Zapoteco Otomí Mazahua [Mazateco Totonaci Mixe Maya Purepecha Otras
28	Eres miembro de un pueblo que habla la lengua	No contexto Nahuatl Muxteco Zapoteco Otomí Mazahua [Mazateco Totonaci Mixe Maya Purepecha Otras

No.	Nombre de la Variable	Opción
29	¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tus padres y hermanos mayores de 12 años Madre	No contesto Sin instrucción Primaria Secundaria Escuela Normal Carrera Técnica Bachillerato o Vocacional Licenciatura o Normal Superior Posgrado No lo sé
29	¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tus padres y hermanos mayores de 12 años Padre	No contexto Sin instrucción Primaria Secundaria Escuela Normal Carrera Técnica Bachillerato o Vocacional Licenciatura o Normal Superior Posgrado No lo sé
	Hermano A-E	No contexto Sin instrucción Primaria Secundaria Escuela Normal Carrera Técnica Bachillerato o Vocacional Licenciatura o Normal Superior Posgrado No lo sé
30	De las personas que viven en tu casa, ¿cuántas trabajan o hacen alguna actividad por la cual gana algún dinero?	No contexto 1 2 o 3 4 5 o más

No.	Nombre de la Variable	Opción	No.	Nombre de la Variable	Opción
31	¿Cuál es la principal ocupación remunerada que tienen tus padres actualmente? Madre	No contesto No, trabaja actualmente Jubilado Labores que apoya el ingreso familiar Trabajador doméstico Labores relacionadas con el campo Obrero Empleado Comerciante Trabajador de oficio o por su cuenta Ejercicio libre de la profesión Empresario Directivo o funcionario No lo sé Falleció	32	¿Quién sostiene tus estudios?	No contesto Ambos Padres Cónyuge o pareja Tú mismo Otra persona Madre Padre
			33	¿Cuántas personas dependen económicamente de quien sostiene tus estudios?	No contesto 1 2 o 3 4 o 5 6 o mas
			34	La casa donde habitas actualmente es:	No contesto Propia Rentada Se esta pagando De asistencia De un familiar Otra
31	¿Cuál es la principal ocupación remunerada que tienen tus padres actualmente? Padre	No contesto No, trabaja actualmente Jubilado Labores que apoya el ingreso familiar Trabajador domestico Labores relacionadas con el campo Obrero Empleado Comerciante Trabajador de oficio o por su cuenta Ejercicio libre de la profesión Empresario Directivo o funcionario No lo se Falleció	35	¿Cuántas personas habitan donde vives?	No contesto 1 2 3 4 5 6 7 8 9 o mas
			36	¿Cuántos Cuartos hay en la casa donde vives?	No contesto 1 2 3 4 5 6 7

No.	Nombre de la Variable	Opción
37	¿Con quien vives actualmente?	No contesto Padre y/o madre y/o hermanos Cónyuge o pareja Otros familiares Compañeros Sólo Otra situación
38 a)	¿De que bienes y servicios disfrutas en tu casa Cuarto de Baño	No Si No contesto
38 b)	Lavadora de ropa	No Si No contesto
38 c)	Horno de microondas	No Si No contesto
38 d)	Teléfono celular	No Si No contesto
38 f)	Calentador de agua	No Si No contesto
38 g)	Automóvil	No Si No contesto

No.	Nombre de la Variable	Opción
38 q)	Aspiradora	No Si No contesto
38 r)	Tostador de pan	No Si No contesto
38 s)	Televisión de paga	No Si No contexto
38 t)	Computadora	No Si No contexto
38 u)	Dvd	No Si No contexto
38 z)	Secadora	No Si No contexto
38 ab)	Línea telefónica	No Si No contexto
38 ad)	Personas de servicio de planta y/o entrada por salida	No Si No contexto
39	¿Cuántos focos, contando lámparas de techo, mesa y piso, hay en tu casa?	3 o menos 4 a 8 9 a 13 14 a 18 19 a 23 24 a 28 29 a 33 34 a 38 39 a 43 44 o mas No contesto

No.	Nombre de la Variable	Opción
40	¿Cuál es el material predominante en los pisos de tu casa?	Tierra Cemento Mosaico, loseta Loseta de granito, terrazo Parquet o duela de pino Cantera, parquet de caoba, alfombra No contesto
41	¿A cuanto ascienden los ingresos mensuales de tu familia, sin considerar impuestos?	Menos de \$2,619 De \$2,619 a menos de \$5,238 De \$5,238 a menos de \$7,857 De \$7,857 a menos de \$10,476 De \$10,476 a menos de \$13,095 Mas de \$13,095 No contesto
42	¿Trabajas?	Si, tengo trabajo permanente con plaza o contrato Si, trabajo por temporadas Si, tengo trabajo familiar con o sin pago No trabajo No contesto
43	¿Cuantas horas trabajas a la semana?	Menos de 16 horas De 16 a 32 horas Mas de 32 horas No contesto

Anexo V.1

Construcción de las categorías de estratificación social

El esquema de Erikson, Goldthorpe y Portocarero (EGP) ha sido retomado en investigaciones sobre educación y movilidad social (Blanco, Solís y Robles, 2014, 192 y ss.), pero también se ha usado el modelo “Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations” (CASMIN), el cual parte de una diferenciación de las posiciones ocupadas en el trabajo: empleadores, trabajadores auto-empleados y empleados y que es correspondiente a la diferenciación de los trabajadores a partir de la relación laboral o de autoridad que refleja el tipo de habilidades especializadas requeridas. Dicho de otra manera, esta distinción laboral considera, por un lado, la ocupación y el estatus del empleo y, por otro, su tipo de regulación (Erikson y Goldthorpe, 2002, 32-34; Solís y Benza, 2013).

Tabla A.V.1.1
Esquema de estratos del Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations (CASMIN)

<i>Estrato</i>	<i>Grupo ocupacional/estatus del empleo</i>	<i>Tipo de regulación del empleo</i>
I	Profesionistas, gerentes y directivos de alto rango	Servicios
II	Profesionistas, gerentes y directivos de bajo rango, técnicos de alto rango	Servicios (modificado)
IIIa	Empleados no manuales, alto rango	Mixto
IIIb	Empleados no manuales, bajo rango	--
IVa	Pequeños empleadores	--
IVb	Trabajadores auto empleados (no profesionales)	--
IVc	Propietarios agrícolas	--
V	Técnicos de bajo rango, supervisores de trabajos manuales	Mixto
VI	Trabajadores manuales calificados	Trabajo por contrato (modificado)
VIIa	Trabajadores manuales no calificados	Trabajo por contrato
VIIb	TRABAJADORES AGRÍCOLAS	Trabajo por contrato

Fuente: Tomado de Erikson y Goldthorpe, 2002, 33

Asumir esta clasificación implicó ciertas ventajas que responden, principalmente, a la flexibilidad analítica intrínseca al modelo, el cual permite trabajar con los primeros 11 estratos sociales o agruparlos en hasta 3 niveles de acuerdo con los intereses relativos a la diferenciación y estratificación social manejados en cada investigación (Blanco, Solís y Robles, 2014:194). Aunado a esto, existe una equivalencia entre ocupación y la categorización por nivel de estrato social que permite trabajar con las ocupaciones que tienen el cuestionario de ingreso de la Dirección General de Planeación de la UNAM, material con el que se cuenta en esta investigación. Por otro lado, una ventaja adicional es que la clasificación de Erikson y Goldthorpe ha sido trabajado y adaptada para México, de tal manera que las 11 clases se agrupan en 10 categorías, que al mismo tiempo pueden ser catalogadas en hasta 3 “macro-clases”, como se muestra en la tabla (Solís y Benza, 2013).

Tabla A.V.1.2
Adaptación del esquema de clases de Erikson y Goldthorpe

<i>"Macro-clase"</i>	<i>Clase</i>	<i>Descripción</i>
Clases medias y superiores	I Altos directivos y profesionales	Altos directivos y gerentes Profesionales Empleadores con 10+ empleados
	II Técnicos superiores y directivos intermedios	Supervisores de área, Gerentes intermedios Maestros de nivel básico y medio Técnicos con estudios especializados
	III a Oficinistas	Secretarías, Archivistas, Otros trabajadores de rutinas
	III b Dependientes de comercio	Empleados de comercio
	IV a Pequeños empleadores	Pequeños propietarios de negocios o empresas 10-trabajadores
Clases trabajadoras	IV b Independientes sin empleados	Comerciantes por cuenta propia. Trabajadores en oficios o semi-calificados (mecánicos, electricistas, costureras) Por cuenta propia
	V+VI Asalariados manuales calificados y semicalificados	Capataces industriales Operarios de maquinaria Conductores
	VII a Trabajadores manuales de baja calificación	Asalariados y trabajadores no calificados (trabajadores de limpieza, jardineros, vendedores ambulantes, ayudantes en la industria, trabajadores no calificados en la construcción)
Clases agrícolas	VII b Asalariados agrícolas	Jornaleros agrícolas
	IV C Pequeños propietarios agrícolas	Campesinos, dueños de tierra 10- trabajadores

Fuente: Solís y Benza: 2013.

Con base en este esquema y utilizando las categorías que ofrece el cuestionario de la Dirección General de Planeación de la UNAM, se contrastaron las ocupaciones declaradas de los padres con su grado máximo de estudios. Este ejercicio de control tiene sentido en tanto que es imperante precisar la clasificación laboral, esto porque existe en la base de datos una gran cantidad de casos donde las y los estudiantes declaraban que sus padres tenían una ocupación alta (directivos o funcionarios), pero con una escolaridad menor al nivel medio superior. En este sentido, el contraste entre ambas variables aumentó la confianza para determinar el estrato social en concordancia con las premisas teóricas que sustentan este tipo de clasificaciones: la relación entre las clases sociales y las posiciones en el mercado de trabajo, el acceso diferencial a niveles de vida, redes y relaciones sociales.

El diseño de esta estratificación social en relación con ambos padres arroja, en primer lugar, un predominio de las categorías IIIa y IIIb que corresponden a oficinistas y dependientes del comercio, con el 47.1% para el caso de los padres y el 46.3% en el caso de las madres.

Tabla A.V.1.3
Adaptación de la clasificación de estrato social con base en el cuestionario de ingreso
de la Dirección General de Planeación de la UNAM

<i>Estrato social</i>	<i>Ocupación cuestionario DGPL</i>	<i>Escolaridad</i>
I Altos directivos y profesionales	Profesionista	--
	Directivo / funcionario	Superior
	Empresario	Superior
	Trabaja por su cuenta	Superior
II Técnicos superiores y directivos intermedios	Directivo / funcionario	Bachillerato o menor
IIIa+IIIb Oficinistas y Dependientes de comercio	Empleado	--
IVa Pequeños empleadores	Empresario	Bachillerato o menor
IVb Independientes sin empleados	Comerciante	--
	Trabaja por su cuenta	Bachillerato o menor
IVc Pequeños propietarios agrícolas	Labores relacionadas con el campo	Superior
V+VI Asalariados manuales de baja calificación	Obrero	--
VIIa Trabajadores manuales de baja calificación	Labores que apoyan ingreso familiar	--
	Trabajador doméstico	--
VIIb Asalariados agrícolas	Labores relacionadas con el campo	Bachillerato o menor
--	No trabaja, jubilado, falleció, no sabe, no contestó	--

Por otro lado, la categoría IVb, trabajadores independientes sin empleados, aparece en segundo lugar en padres y madres, con un 25.9% para los padres y 25.04% para las madres. En tercer lugar, en el caso de los padres aparece la categoría V+VI, asalariados manuales de baja calificación, con un 8.6%. Mientras que para el caso de las madres se trata de la categoría VIIa, trabajadores manuales de baja calificación, con un 19.61%. De alguna manera vemos que la composición observada al utilizar sólo la variable de ocupación de los padres se mantiene, pero gracias al ajuste por la escolaridad obtenemos una clasificación un tanto más precisa que permite agrupar las observaciones en términos del nivel de estrato social. Además, los valores perdidos que incluyen la respuesta de jubilado y no trabaja, representan menos del 1%, en el caso de ambos, razón por la cual decidimos no hacer un ajuste para asignarlos a alguna de las categorías de este estrato.

Tabla A.V.1.4
Clase social de los padres (Clasificación de Erickson y Goldthorpe)

Clase social (Erickson y Goldthorpe)	Padre			Madre		
	Frecuencia	%	%	Frecuencia	%	%
			acumulado			acumulado
I	5,276	12.2	12.2	2,961	6.61	6.61
II	126	0.29	12.5	91	0.2	6.81
IIIa y IIIb	20,364	47.1	59.6	20,753	46.34	53.15
IVa	237	0.55	60.15	109	0.24	53.39
IVb	11,199	25.9	86.05	11,214	25.04	78.43
IVc	421	0.97	87.03	75	0.17	78.6
V+VI	3,730	8.63	95.65	734	1.64	80.24
VIIa	1,725	3.99	99.64	8,782	19.61	99.84
VIIb	80	0.19	99.83	45	0.1	99.94
Jubilado	13	0.03	99.86	2	0	99.95
No trabaja	61	0.14	100	23	0.05	100
Total	43,232	100		44,789	100	

Ahora bien, para definir el estrato social al cual pertenece cada estudiante se utilizó la categoría más alta al comparar el estrato de ambos padres. Cabe señalar que, en la estratificación de los estudiantes en relación con la clase social de los padres se mantiene y predominan las categorías IIIa y IIIb con un 56.87%, seguidas de la IVb con un 20.77%. Existe una disminución considerable de los casos en las categorías V+VI y VIIa, respecto a tomar la clase de los padres por separado (Véase Tabla AIV.1-5).

Dada la flexibilidad de esta clasificación y a la luz de las investigaciones antecedentes sobre el tema, resultó pertinente agrupar las categorías modificadas de Erikson y Goldthorpe para estimar la presencia de una demanda proveniente de los estratos medios. Por ello se agruparon las categorías de ocupación de la siguiente manera para obtener un esquema de cuatro estratos sociales:

Tabla A.V.1.5
Clase del estudiante (Clasificación de Erikson y Goldthorpe, modificada)

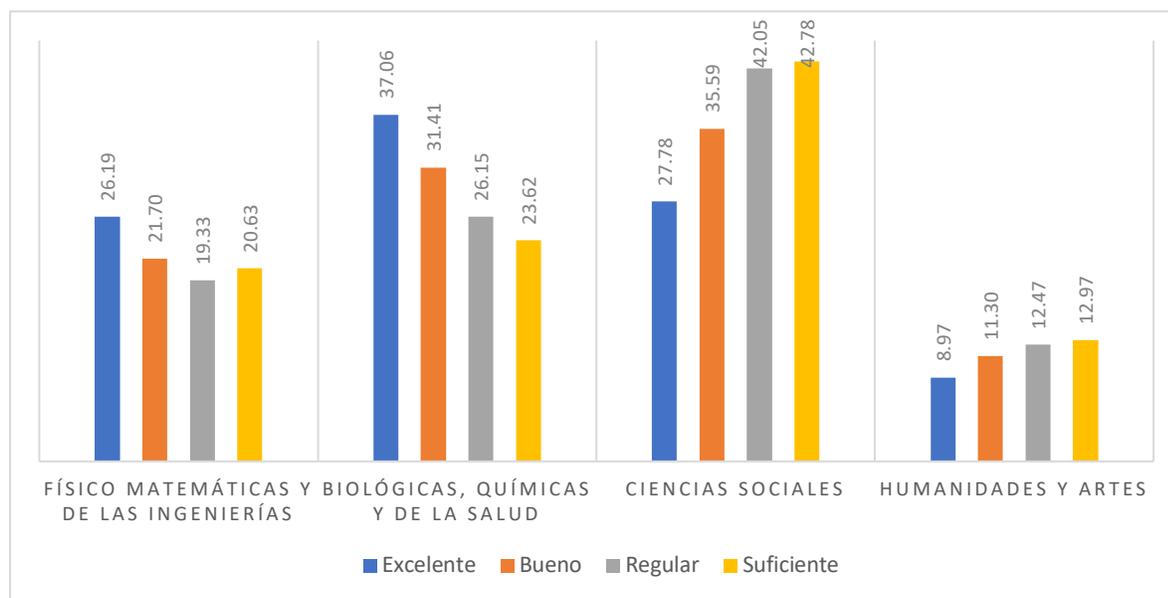
Clase social	Frecuencia	%	% acumulado
I	6,817	15.2	15.2
II	160	0.36	15.56
IIIa y IIIb	25,500	56.87	72.43
IVa	129	0.29	72.72
IVb	9,311	20.77	93.48
IVc	235	0.52	94.01
V+VI	1,543	3.44	97.45
VIIa	1,129	2.52	99.97
VIIb	12	0.03	99.99
Jubilado	2	0	100
No trabaja	1	0	100
Total	44,839	100	

Tabla A.V.1.6
Clasificación de estrato social en función de la agrupación de las categorías de Erikson y Goldthorpe

Estrato social	Clase (Erikson y Goldthorpe)
Alto y Medio alto	I y II
Medio	IIIa, IIIb y IVa
Medio bajo	IVb y IVc
Bajo	V+VI, VIIa y VIIb

Anexo V.2 Gráficas de datos explicativos

Gráfica A.V.2.1
Proporción por desempeño escolar previo en las áreas de formación



Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Tabla A.V.2.1
RFM por desempeño escolar y origen social según modalidad de ingreso

Desempeño escolar	Total					Pase reglamentado					Concurso de selección					
	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	
Estrato social	Bajo	1.55	1.19	0.78	0.48	0.93	2.27	1.34	0.9	0.56	1.02	1.13	1	0.63	0.29	0.8
	Medio bajo	1.85	1.31	0.85	0.69	1.08	2.28	1.67	1	0.76	1.24	1.56	1.02	0.72	0.52	0.92
	Medio	1.81	1.43	0.99	0.71	1.16	2.09	1.71	1.18	0.77	1.31	1.5	1.07	0.75	0.53	0.94
	Alto	1.27	0.97	0.7	0.6	0.85	1.58	1.23	0.87	0.68	1	1.05	0.74	0.51	0.43	0.68
Total	1.69	1.3	0.89	0.67	1.08	2.04	1.6	1.07	0.74	1.23	1.39	0.99	0.69	0.49	0.88	

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

Tabla A.V.2.2
RFM por desempeño escolar previo y origen social según modalidad de ingreso en las áreas de formación

Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

<i>Desempeño escolar</i>	<i>Total</i>					<i>Pase reglamentado</i>					<i>Concurso de selección</i>				
	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T
Estrato social Bajo	0.77	0.52	0.32	0.27	0.44	1.23	0.68	0.33	0.27	0.51	0.43	0.25	0.29	0.21	0.29
Medio bajo	0.78	0.48	0.26	0.26	0.42	0.98	0.61	0.34	0.28	0.49	0.60	0.26	0.13	0.18	0.28
Medio	0.89	0.56	0.39	0.32	0.51	1.05	0.66	0.44	0.36	0.57	0.71	0.37	0.25	0.19	0.39
Alto	0.64	0.42	0.33	0.31	0.42	0.99	0.54	0.40	0.33	0.50	0.44	0.30	0.23	0.26	0.32
Total	0.81	0.52	0.34	0.30	0.47	1.04	0.63	0.41	0.33	0.54	0.60	0.32	0.22	0.20	0.34

Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud

<i>Desempeño escolar</i>	<i>Total</i>					<i>Pase reglamentado</i>					<i>Concurso de selección</i>				
	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T
Estrato social Bajo	2.68	1.95	1.23	1.00	1.63	2.91	2.25	1.29	1.05	1.74	2.33	1.36	1.05	0.75	1.37
Medio bajo	3.12	2.59	1.56	1.16	2.05	3.31	3.10	1.75	1.23	2.26	2.80	1.87	1.27	0.94	1.69
Medio	2.66	2.48	1.70	1.12	2.00	2.72	2.76	1.93	1.19	2.15	2.53	1.87	1.21	0.85	1.63
Alto	1.96	1.70	1.11	0.96	1.45	1.90	1.85	1.14	1.05	1.50	2.06	1.46	1.06	0.72	1.35
Total	2.61	2.33	1.53	1.09	1.89	2.68	2.63	1.70	1.17	2.03	2.47	1.76	1.19	0.84	1.57

Ciencias Sociales

<i>Desempeño escolar</i>	<i>Total</i>					<i>Pase reglamentado</i>					<i>Concurso de selección</i>				
	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T
Estrato social Bajo	1.36	1.19	0.79	0.40	0.85	2.00	1.29	1.09	0.50	0.92	1.22	1.12	0.61	0.25	0.80
Medio bajo	1.95	1.22	0.82	0.66	1.00	2.83	1.92	1.01	0.79	1.19	1.74	0.96	0.73	0.45	0.88
Medio	1.98	1.36	0.90	0.67	1.06	2.89	1.85	1.21	0.75	1.26	1.59	1.04	0.66	0.49	0.87
Alto	1.33	0.88	0.63	0.51	0.74	1.94	1.23	0.86	0.63	0.92	1.09	0.69	0.44	0.33	0.59
Total	1.81	1.24	0.83	0.62	0.98	2.66	1.72	1.10	0.72	1.17	1.51	0.96	0.64	0.43	0.82

Humanidades y artes

<i>Desempeño escolar</i>	<i>Total</i>					<i>Pase reglamentado</i>					<i>Concurso de selección</i>				
	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T	Exc	Bue	Reg	Suf	T
Estrato social Bajo	2.33	1.75	1.16	0.48	1.19	-	1.36	1.35	0.62	1.22	1.11	2.22	0.86	0.20	1.16
Medio bajo	2.48	2.05	1.28	1.12	1.60	5.00	3.00	1.69	1.18	1.89	1.81	1.67	1.06	0.97	1.38
Medio	2.74	2.25	1.75	1.11	1.79	3.22	2.97	2.02	1.21	2.00	2.43	1.66	1.45	0.87	1.53
Alto	2.08	1.44	1.09	1.00	1.30	2.17	2.33	1.67	1.09	1.65	2.04	1.06	0.65	0.82	1.03
Total	2.52	2.00	1.47	1.05	1.61	3.42	2.73	1.84	1.15	1.87	2.10	1.53	1.14	0.83	1.36

*1.0 = paridad; -1.0 = menos mujeres; +1.0 = más mujeres

Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

ANEXO VI.1

Tablas de distribución de matrículas por sexo y modalidad de ingreso en las áreas de formación académicas

Tablas A.VI.2.1

Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Física-Matemáticas y de las Ingenierías

Carrera	Total						Pase Reglamentado						Concurso de Selección					
	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%
Actuaría	332	10.7	344	5.2	676	7.0	296	12.8	253	5.9	549	8.3	36	4.6	91	4.0	127	4.1
Arquitectura*	937	30.2	957	14.5	1894	19.5	755	32.5	695	16.2	1,450	21.9	182	23.2	262	11.4	444	14.4
Ciencias de la Computación*	17	0.5	98	1.5	115	1.2	17	0.7	83	1.9	100	1.5	0	0.0	15	0.7	15	0.5
Diseño Industrial	42	1.4	54	0.8	96	1.0	31	1.3	44	1.0	75	1.1	11	1.4	10	0.4	21	0.7
Física	86	2.8	301	4.6	387	4.0	70	3.0	195	4.5	265	4.0	16	2.0	106	4.6	122	4.0
Ing. Civil	210	6.8	830	12.6	1040	10.7	130	5.6	500	11.6	630	9.5	80	10.2	330	14.4	410	13.3
Ing. de Minas y Metalurgia	22	0.7	43	0.7	65	0.7	18	0.8	25	0.6	43	0.7	4	0.5	18	0.8	22	0.7
Ing. Eléctrica y Electrónica	88	2.8	486	7.4	574	5.9	66	2.8	284	6.6	350	5.3	22	2.8	202	8.8	224	7.3
Ing. en Computación*	146	4.7	630	9.6	776	8.0	124	5.3	453	10.6	577	8.7	22	2.8	177	7.7	199	6.5
Ing. Geofísica	51	1.6	79	1.2	130	1.3	40	1.7	68	1.6	108	1.6	11	1.4	11	0.5	22	0.7
Ing. Geológica	36	1.2	61	0.9	97	1.0	25	1.1	39	0.9	64	1.0	11	1.4	22	1.0	33	1.1
Ing. Industrial	211	6.8	332	5.0	543	5.6	148	6.4	187	4.4	335	5.1	63	8.0	145	6.3	208	6.8
Ing. Mecánica*	71	2.3	373	5.7	444	4.6	59	2.5	274	6.4	333	5.0	12	1.5	99	4.3	111	3.6
Ing. Mecánica Eléctrica	37	1.2	297	4.5	334	3.4	22	0.9	202	4.7	224	3.4	15	1.9	95	4.1	110	3.6
Ing. Petrolera	82	2.6	236	3.6	318	3.3	75	3.2	181	4.2	256	3.9	7	0.9	55	2.4	62	2.0
Ing. Química	336	10.8	465	7.1	801	8.3	207	8.9	251	5.8	458	6.9	129	16.4	214	9.3	343	11.1
Ing. Química Metalúrgica	58	1.9	112	1.7	170	1.8	48	2.1	94	2.2	142	2.1	10	1.3	18	0.8	28	0.9
Ing. Geomática	25	0.8	69	1.0	94	1.0	22	0.9	49	1.1	71	1.1	3	0.4	20	0.9	23	0.7
Matemáticas Aplicadas y Computación	103	3.3	328	5.0	431	4.4	30	1.3	150	3.5	180	2.7	73	9.3	178	7.8	251	8.1
Matemáticas	68	2.2	234	3.6	302	3.1	39	1.7	137	3.2	176	2.7	29	3.7	97	4.2	126	4.1
Ciencias de la Tierra*	91	2.9	51	0.8	142	1.5	71	3.1	30	0.7	101	1.5	20	2.5	21	0.9	41	1.3
Ing. en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica	37	1.2	181	2.7	218	2.2	13	0.6	84	2.0	97	1.5	24	3.1	97	4.2	121	3.9
Física Biomédica*	20	0.6	27	0.4	47	0.5	15	0.6	14	0.3	29	0.4	5	0.6	13	0.6	18	0.6
Total	3,106	100.0	6,588	100	9,694	100	2,321	100	4,292	100	6,613	100	785	100	2,296	100	3,081	100

*Carrera de alta demanda

Tabla A.VI.2-2
Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud

Carrera	Total						Pase Reglamentado						Concurso de Selección					
	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%
Biología	796	9.2	569	12.5	1,365	10.4	635	10.0	429	13.7	1,064	11.2	161	7.1	140	9.7	301	8.1
Cirujano Dentista	1059	12.3	500	10.9	1,559	11.8	821	12.9	370	11.8	1,191	12.6	238	10.5	130	9.0	368	9.9
Enfermería y Obstetricia	289	3.4	70	1.5	359	2.7	205	3.2	53	1.7	258	2.7	84	3.7	17	1.2	101	2.7
Ing. Agrícola	58	0.7	66	1.4	124	0.9	21	0.3	23	0.7	44	0.5	37	1.6	43	3.0	80	2.2
Ing. en Alimentos	172	2.0	105	2.3	277	2.1	42	0.7	45	1.4	87	0.9	130	5.7	60	4.2	190	5.1
Med. Veterinaria y Zootecnia*	755	8.8	411	9.0	1,166	8.8	608	9.6	344	11.0	952	10.0	147	6.5	67	4.6	214	5.8
Médico Cirujano*	1557	18.1	742	16.2	2,299	17.4	1,322	20.8	514	16.4	1,836	19.4	235	10.4	228	15.8	463	12.5
Optometría	112	1.3	82	1.8	194	1.5	74	1.2	61	2.0	135	1.4	38	1.7	21	1.5	59	1.6
Psicología*	1924	22.3	893	19.5	2,817	21.4	1,266	19.9	491	15.7	1,757	18.5	658	29.1	402	27.8	1,060	28.6
Química*	209	2.4	237	5.2	446	3.4	185	2.9	201	6.4	386	4.1	24	1.1	36	2.5	60	1.6
Química de Alimentos*	181	2.1	111	2.4	292	2.2	160	2.5	87	2.8	247	2.6	21	0.9	24	1.7	45	1.2
Química Farmacéutico Biológica*	433	5.0	284	6.2	717	5.4	374	5.9	218	7.0	592	6.2	59	2.6	66	4.6	125	3.4
Química Industrial	41	0.5	53	1.2	94	0.7	13	0.2	16	0.5	29	0.3	28	1.2	37	2.6	65	1.8
Bioquímica Diagnostica	162	1.9	79	1.7	241	1.8	139	2.2	73	2.3	212	2.2	23	1.0	6	0.4	29	0.8
Farmacia	74	0.9	48	1.1	122	0.9	18	0.3	13	0.4	31	0.3	56	2.5	35	2.4	91	2.5
Enfermería	788	9.2	319	7.0	1,107	8.4	465	7.3	187	6.0	652	6.9	323	14.3	132	9.1	455	12.3
Total	8,610	100	4,569	100	13,179	100.0	6,348	100	3,125	100	9,473	100.0	2,262	100	1,444	100	3,706	100

*Carreras de alta demanda

Tabla A.VI.2.3
Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Ciencias Sociales

	Total						Pase Reglamentado						Concurso de Selección					
	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%
Administración	1,126	13.5	1,189	14.0	2,315	13.8	594	13.1	542	14.0	1,136	13.5	532	14.0	647	14.1	1,179	14.0
Ciencias de la Comunicación*	553	6.6	409	4.8	962	5.7	377	8.3	220	5.7	597	7.1	176	4.6	189	4.1	365	4.3
Ciencias Políticas y Admnsitración Pública*	357	4.3	494	5.8	851	5.1	215	4.7	247	6.4	462	5.5	142	3.7	247	5.4	389	4.6
Contaduría	1,180	14.1	1,356	16.0	2,536	15.1	494	10.9	527	13.6	1,021	12.1	686	18.1	829	18.0	1,515	18.0
Derecho*	2,191	26.3	2,165	25.5	4,356	25.9	1,496	32.9	1,144	29.5	2,640	31.3	695	18.3	1,021	22.2	1,716	20.4
Economía	551	6.6	1,151	13.6	1,702	10.1	198	4.4	403	10.4	601	7.1	353	9.3	748	16.2	1,101	13.1
Geografía	122	1.5	130	1.5	252	1.5	60	1.3	68	1.8	128	1.5	62	1.6	62	1.3	124	1.5
Ingormática*	65	0.8	176	2.1	241	1.4	6	0.1	12	0.3	18	0.2	59	1.6	164	3.6	223	2.7
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	73	0.9	50	0.6	123	0.7	6	0.1	7	0.2	13	0.2	67	1.8	43	0.9	110	1.3
Relaciones Internacionales*	772	9.2	489	5.8	1,261	7.5	542	11.9	253	6.5	795	9.4	230	6.1	236	5.1	466	5.5
Sociología	385	4.6	355	4.2	740	4.4	110	2.4	144	3.7	254	3.0	275	7.2	211	4.6	486	5.8
Trabajo Social	512	6.1	132	1.6	644	3.8	140	3.1	55	1.4	195	2.3	372	9.8	77	1.7	449	5.3
Comunicación	219	2.6	166	2.0	385	2.3	153	3.4	99	2.6	252	3.0	66	1.7	67	1.5	133	1.6
Comunicación y Periodismo	240	2.9	222	2.6	462	2.7	157	3.5	159	4.1	316	3.7	83	2.2	63	1.4	146	1.7
Total	8,346	100	8,484	100	16,830	100	4,548	100	3,880	100	8,428	100	3,798	100	4,604	100	8,402	100

*Carreras de alta demanda

Tabla A.VI.2.4
Población estudiantil asignada por carrera, sexo y modalidad de ingreso en el área de Humanidades y Artes

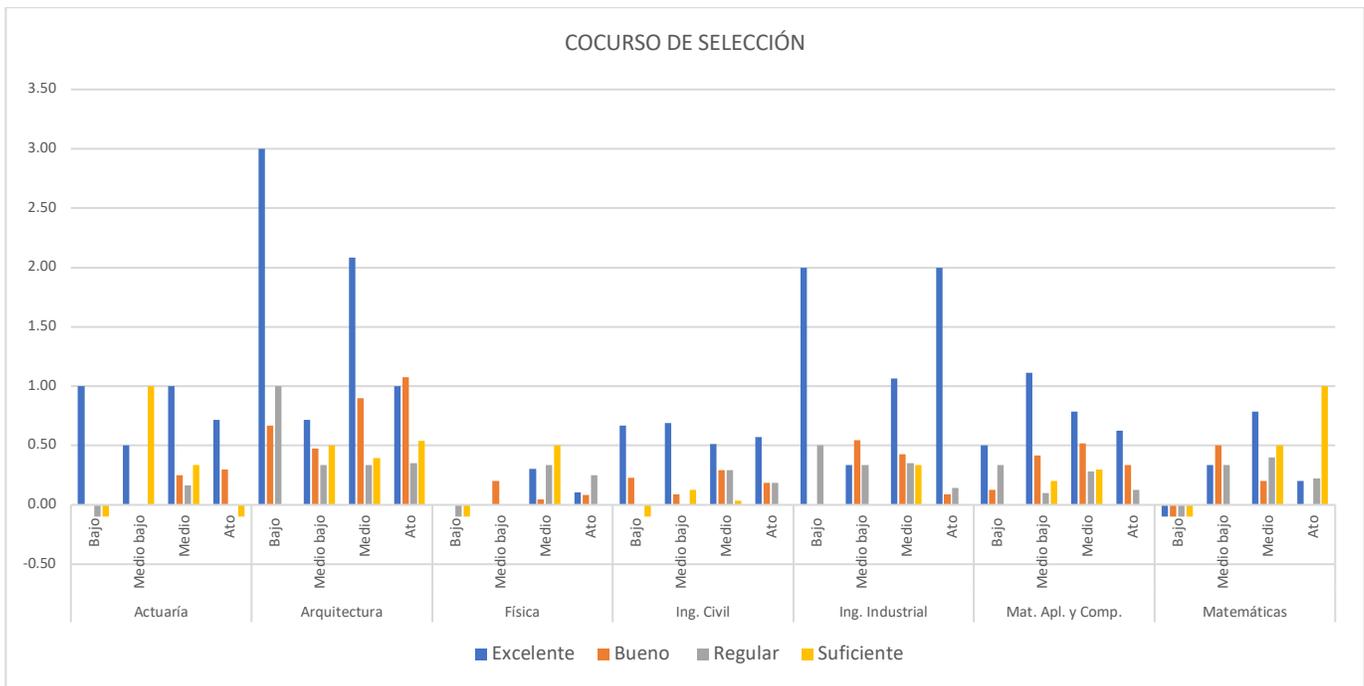
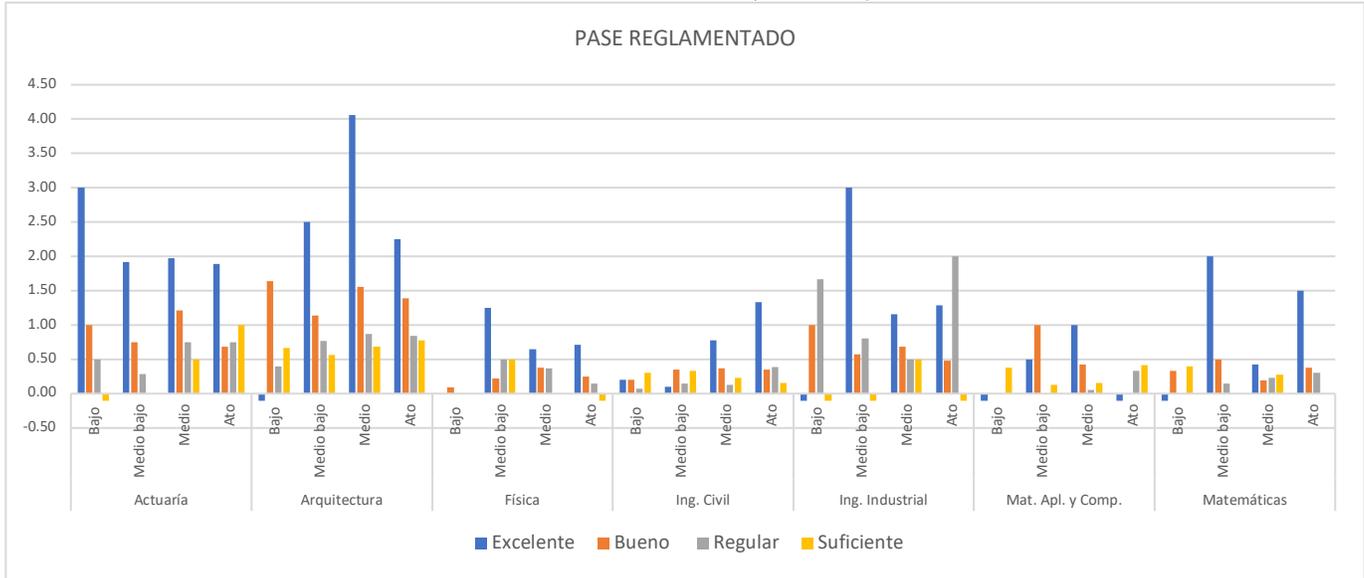
Carrera	Total						Pase Reglamentado						Concurso de Selección					
	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%	M	%	H	%	T	%
Artes Visuales	171	5.3	75	3.8	246	4.7	158	8.5	58	5.8	216	7.6	13	1.0	17	1.7	30	1.3
Bibliotecología y Estudios de la información	97	3.0	83	4.2	180	3.5	31	1.7	27	2.7	58	2.0	66	4.9	56	5.6	122	5.2
Canto**	16	0.5	17	0.9	33	0.6	1	0.1	3	0.3	4	0.1	15	1.1	14	1.4	29	1.2
Composición	1	0.0	23	1.2	24	0.5	0	0.0	4	0.4	4	0.1	1	0.1	19	1.9	20	0.8
Diseño y Comunicación Visual*	474	14.7	252	12.6	726	13.9	378	20.4	165	16.5	543	19.0	96	7.1	87	8.7	183	7.8
Diseño Gráfico	179	5.6	85	4.3	264	5.1	157	8.5	71	7.1	228	8.0	22	1.6	14	1.4	36	1.5
Educación Musical	10	0.3	21	1.1	31	0.6	1	0.1	1	0.1	2	0.1	9	0.7	20	2.0	29	1.2
Enseñanza de Inglés**	73	2.3	69	3.5	142	2.7	30	1.6	25	2.5	55	1.9	43	3.2	44	4.4	87	3.7
Estudios Latinoamericanos	67	2.1	52	2.6	119	2.3	53	2.9	30	3.0	83	2.9	14	1.0	22	2.2	36	1.5
Filosofía	134	4.2	287	14.4	421	8.1	86	4.6	164	16.4	250	8.8	48	3.5	123	12.3	171	7.3
Historia	231	7.2	268	13.4	499	9.6	139	7.5	155	15.5	294	10.3	92	6.8	113	11.3	205	8.7
Instrumentista**	40	1.2	70	3.5	110	2.1	7	0.4	11	1.1	18	0.6	33	2.4	59	5.9	92	3.9
Lengua y Literaturas Hispánicas	249	7.7	173	8.7	422	8.1	175	9.4	94	9.4	269	9.4	74	5.4	79	7.9	153	6.5
Lengua y Literaturas Modernas Alemanas**	13	0.4	17	0.9	30	0.6	3	0.2	3	0.3	6	0.2	10	0.7	14	1.4	24	1.0
Lengua y Literaturas Modernas Francesas**	21	0.7	22	1.1	43	0.8	2	0.1	2	0.2	4	0.1	19	1.4	20	2.0	39	1.7
Lengua y Literaturas Modernas Inglesas**	107	3.3	66	3.3	173	3.3	17	0.9	7	0.7	24	0.8	90	6.6	59	5.9	149	6.3
Lengua y Literaturas Modernas Italianas**	16	0.5	14	0.7	30	0.6	2	0.1	0	0.0	2	0.1	14	1.0	14	1.4	28	1.2
Letras Clásicas	79	2.5	40	2.0	119	2.3	71	3.8	32	3.2	103	3.6	8	0.6	8	0.8	16	0.7
Literatura Dramática y Teatro*	93	2.9	37	1.9	130	2.5	75	4.0	31	3.1	106	3.7	18	1.3	6	0.6	24	1.0
Pedagogía	1,030	32.0	254	12.7	1,284	24.6	416	22.4	90	9.0	506	17.7	614	45.1	164	16.4	778	33.0
Piano**	9	0.3	26	1.3	35	0.7	1	0.1	4	0.4	5	0.2	8	0.6	22	2.2	30	1.3
Desarrollo y Gestión Interculturales*	44	1.4	9	0.5	53	1.0	30	1.6	7	0.7	37	1.3	14	1.0	2	0.2	16	0.7
Lengua y Literaturas Modernas Portuguesas**	15	0.5	6	0.3	21	0.4	1	0.1	1	0.1	2	0.1	14	1.0	5	0.5	19	0.8
Arte y Diseño	48	1.5	29	1.5	77	1.5	23	1.2	12	1.2	35	1.2	25	1.8	17	1.7	42	1.8
Total	3,217	100	1,995	100	5,212	100	1,857	100	997	1000	2,854	100	1,360	100	998	100	2,358	100

*Carreras de alta demanda

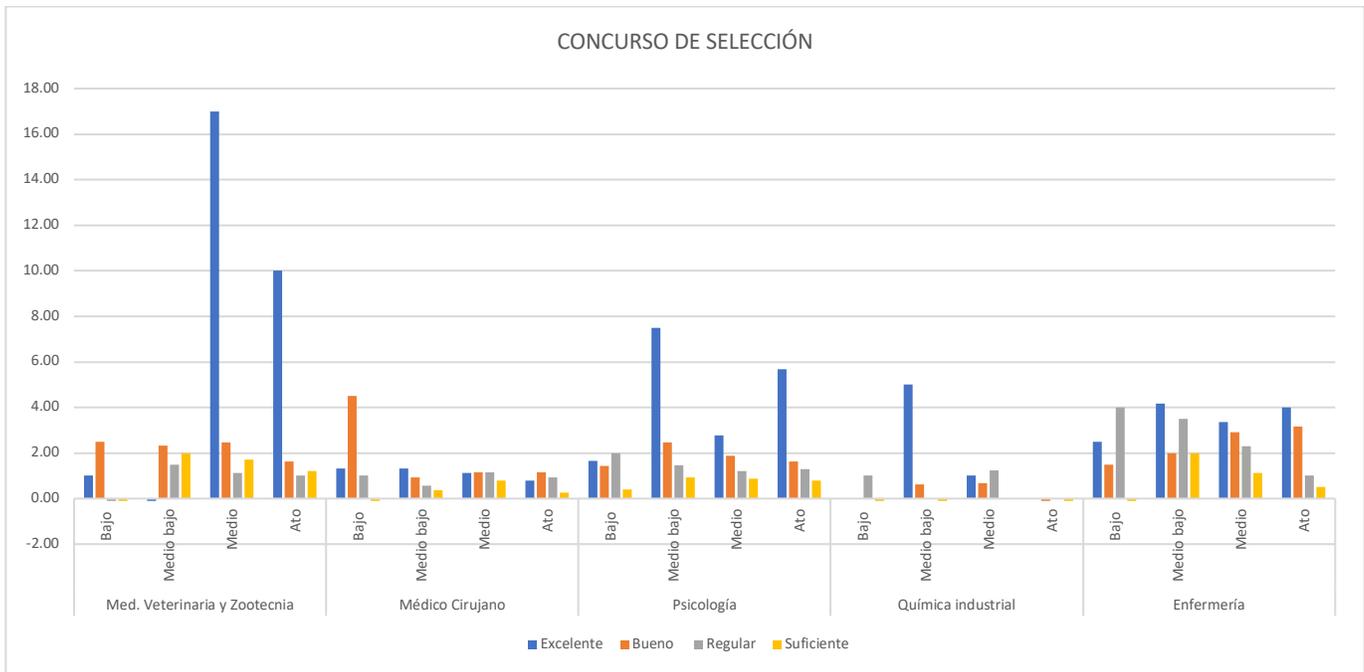
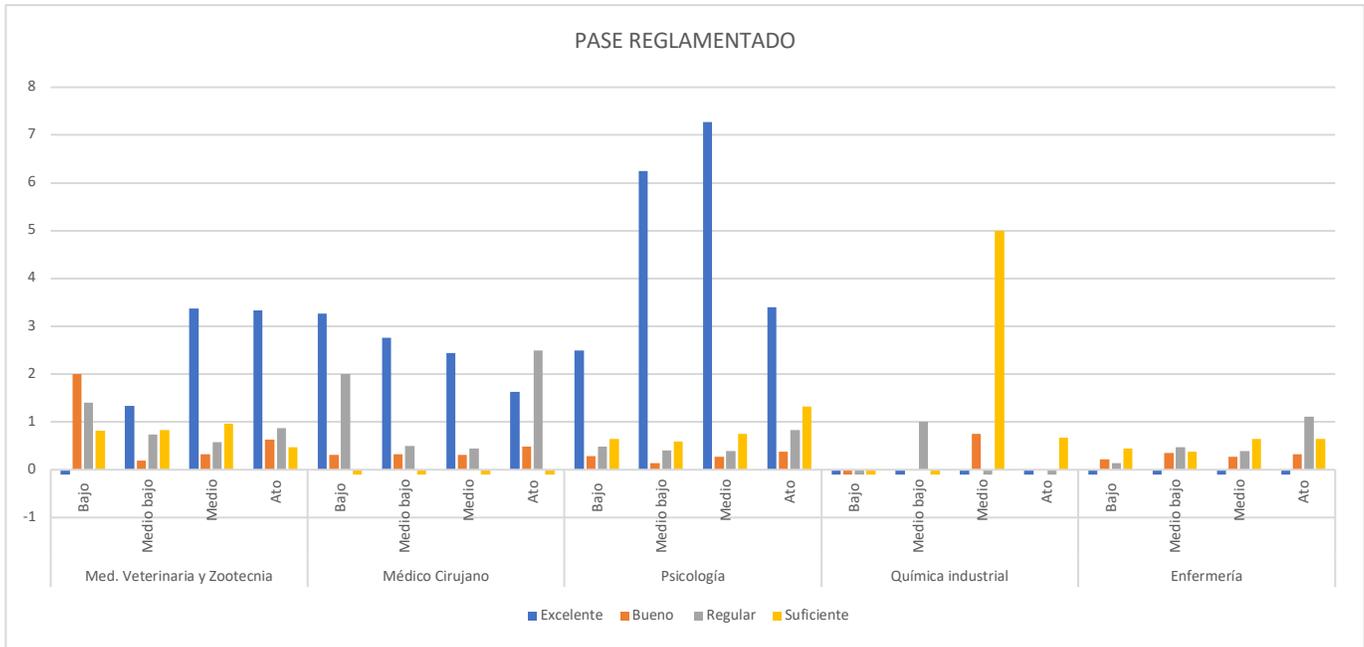
** Carreras con requisitos extra

ANEXO VI.2
Gráficas de análisis interseccional de RFM por estrato social
y desempeño académico en la muestra de carreras

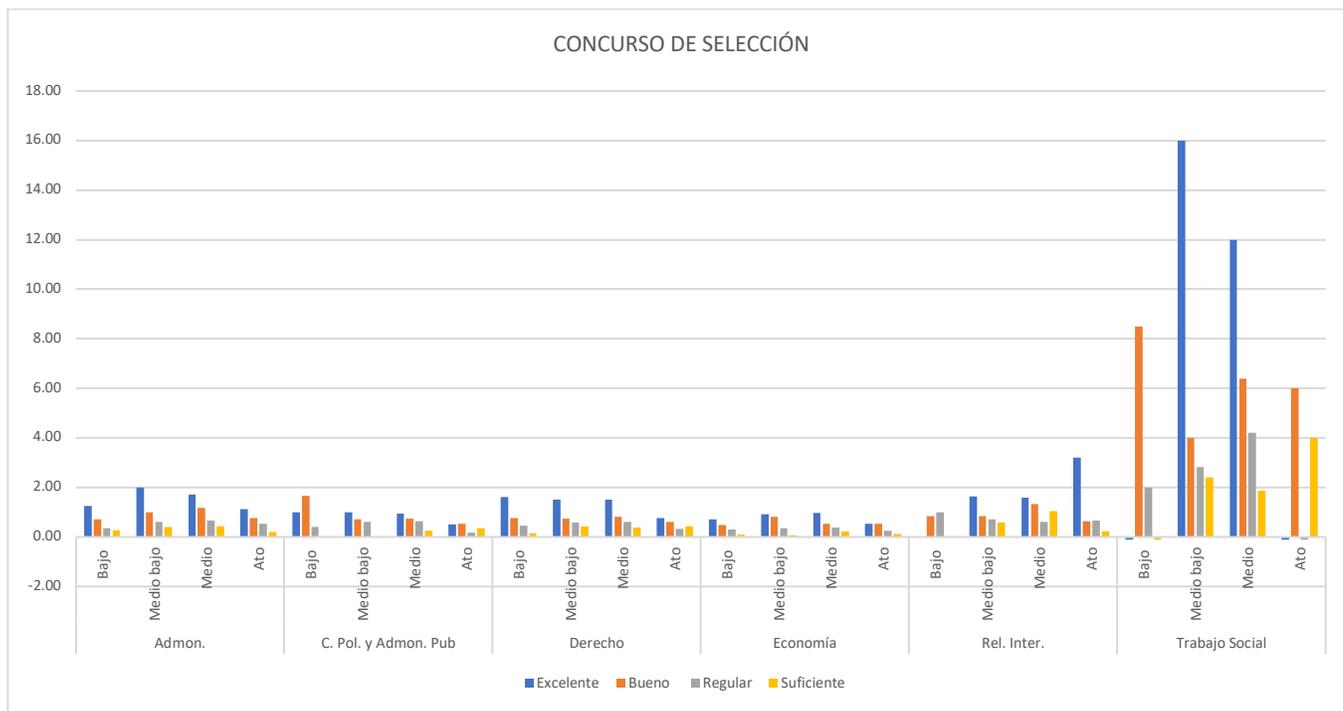
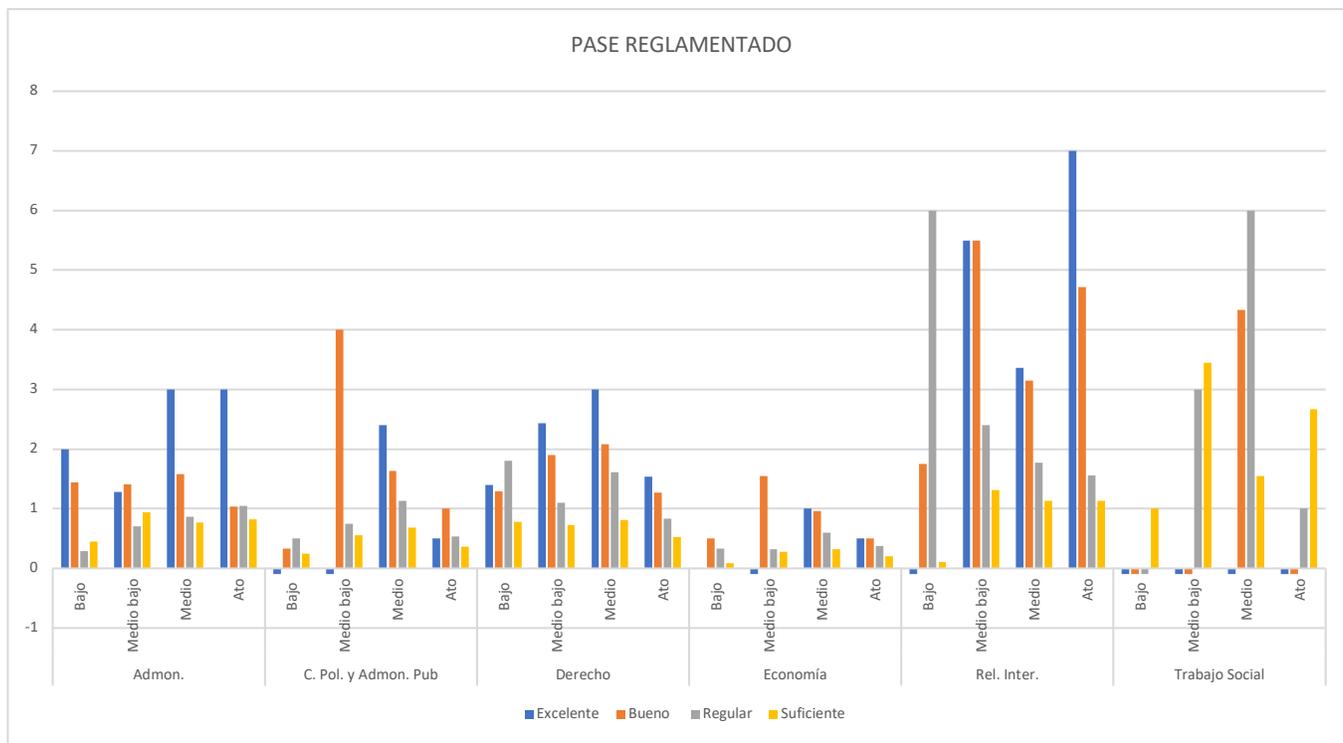
Gráfica A.VI.3.1
Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías



Gráfica A.VI.3-2
Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud



Gráfica A.VI.3-3 Ciencias Sociales



Gráfica A.VI.3-4
Humanidades y artes

