

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**Facultad de Ciencias Políticas y Sociales**

**ASPIRACIONES EDUCATIVAS Y LOGRO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA METROPOLITANA.  
EL CASO DE LA COHORTE 91-O.**

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Sociología presenta la alumna  
Guadalupe del Carmen García Castro**

**Asesor: Dr. Jorge Bartolucci Incico**

México, D. F. Mayo de 2005



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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

Al Dr. Jorge Bartolucci por su esmerada dedicación en el trabajo de asesoría.

Al Mtro. Oscar Cuellar por la generosidad con que puso a mi disposición tiempo y conocimientos para el análisis de los datos.

A la Dirección de Planeación de la Universidad Autónoma Metropolitana por haberme otorgado el acceso a las bases de datos sobre sus alumnos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que me otorgó una beca con duración de dos años para realizar los estudios de maestría.

Al Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco por las facilidades que me brindó para la realización de estos estudios.

Dedico esta tesis

a mi madre, de cuyas “persistentes aspiraciones educativas” es producto esta tarea

y a Gustavo...

## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
El problema de Investigación	6
La información a analizar	9
Aportaciones del presente estudio	10
La importancia de la UAM	14
Estudios sobre alumnos de la UAM	17
<b>Capítulo 1: Marco Analítico</b>	<b>20</b>
La naturaleza del orden social	20
La significación de la educación en la sociedad moderna	23
La educación, una oportunidad selectiva	25
La aspiración educativa, un deseo ceñido al ámbito cultural	27
Edad	31
Género	34
Trayectoria escolar previa	36
<b>Capítulo 2: Perfil de aspirantes y de alumnos aceptados, cohorte 91-O</b>	<b>38</b>
Oferta y demanda a licenciatura en la Ciudad de México	38
Las opciones de educación superior en la Ciudad de México, en 1991	41
Porqué ingresar a la UAM	44
Los aspirantes a la UAM	45
Los aceptados	50
Perfil de ingreso de los alumnos de la cohorte 91-O	51
Diferencias entre la población aceptada y la que no logró ingresar	64
Una caracterización desde el género	67
<b>Capítulo 3: Condiciones de los alumnos y probabilidades de éxito en la Universidad</b>	<b>75</b>
Titulados, egresados y desertores de las licenciaturas, cohorte 91-0	76
Titulados	76
Desertores	79
Egresados	80
Comparación de características, condiciones socioeconómicas y trayectoria escolar previa de titulados, egresados y desertores.	80
Diferencias de titulación por Unidad Académica y tipo de poblaciones	87
Una mirada en el nivel de las carreras	91
<b>Capítulo 4: Síntesis general y conclusiones</b>	<b>93</b>
Sugerencias sobre obtención de información de alumnos	93
Resultados de la investigación	95
<b>ANEXOS</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>112</b>

## Índice de Anexos

<b>1. Listado de las variables contenidas en las bases de datos analizadas:</b>	
Base del Archivo General de Alumnos (AGA) .....	102
Cuestionario de Datos Socioeconómicos para Aspirantes .....	102
<b>2. Resultados de la prueba estadística chi-cuadrada de las variables analizadas</b>	<b>103</b>
<b>3. Cuadros estadísticos sobre características y condiciones de aspirantes y alumnos de la cohorte 91-O</b>	
Cuadro A 1. Ocupación del padre de los aspirantes .....	104
Cuadro A 2. Posición en la ocupación del padre de aspirantes .....	104
Cuadro A 3. Ocupación de la madre de aspirantes cohorte .....	105
Cuadro A 4. Posición de la ocupación de la madre de aspirantes .....	105
Cuadro A 5. Tiempo de haber concluido la educación media superior, por edad del aspirante .....	105
Cuadro A 6. Con quien vive y quien sostiene económicamente al aspirante .....	106
Cuadro A 7. Número de personas dependen de el ingreso familiar de los aspirantes .....	106
Cuadro A 8. Edad de alumnos de primer ingreso.....	106
Cuadro A 9. Edad agrupada de los alumnos de primer ingreso, por tiempo de haber concluido educación media superior....	107
Cuadro A 10. Con quien vive el alumno de primer ingreso .....	107
Cuadro A 11. Quién lo sostiene económicamente .....	107
Cuadro A 12. Ha trabajado durante el año .....	107
Cuadro A 13. Número de horas trabajadas por semana .....	108
Cuadro A 14. Ingreso mensual promedio familiar de los alumnos de primer ingreso agrupado por número de salarios mínimos .....	108
Cuadro A 15. Promedio de bachillerato de alumnos de primer ingreso .	108
Cuadro A 16. Puntaje en examen de admisión .....	109
Cuadro A 17. Escolaridad del padre y de la madre de alumnos de primer ingreso.....	109
Cuadro A 18. Máximo nivel de estudios del padre y de la madre en aspirantes no aceptados .....	109
Cuadro A 19. Concentrado de variables de interés en aceptados y rechazado.....	110
Cuadro A 20. Titulados, desertores y egresados, por Unidad y carrera .	111

# INTRODUCCIÓN

## ***EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN***

El crecimiento de la educación en el país, a lo largo de los últimos 50 años ha sido enorme, transitando de una matrícula de 3 millones de alumnos a 30 millones en el año 2000 (SEP, 2000a). De la población de 4 a 14 años de edad, 90 por ciento está inscrita en algún programa educativo al iniciarse el presente siglo (SEP, 2000b). Sin duda esta extraordinaria expansión debe ser entendida como resultado de la confluencia de diversos intereses de la sociedad en su conjunto.

La educación fue impulsada como palanca de desarrollo nacional, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, en un momento particularmente propicio para el crecimiento económico nacional. El gobierno mexicano la concibió como un insumo fundamental en el proceso industrializador así como condición necesaria para generar una sociedad más igualitaria y más democrática.

Por su parte, muchos miembros de la sociedad mexicana, particularmente aquellos que migraron a los centros urbanos, encontraron en la educación un medio de movilidad social, un pase hacia mejores condiciones laborales y de vida.

De la diversidad de intereses y condiciones que incidieron en este proceso de expansión educativa, en esta investigación nos interesa profundizar en la valoración que hacen los sujetos sociales, por lo que ésta les significa. Sólo en la medida en que se vuelve un bien altamente valorado es comprensible que la gente esté dispuesta a poner en el primer plano de su actividad cotidiana las tareas escolares; que esté dispuesta a invertir tal cantidad de tiempo durante tantos años a costa de cualquier otro interés. Sólo porque masivamente la población urbana concibió a la educación como un bien particularmente deseable, podemos entender la magnitud de su crecimiento en el país.

Las condiciones económicas han cambiado y el papel de la educación no ha podido sostener la capacidad de dar movilidad social que tuvo en el pasado, especialmente en relación con las remuneraciones salariales. Tampoco tiene el efecto de antes en términos de prestigio, exigiendo cada vez más años de formación académica. Y sin embargo, en general sigue pensándose en ella como el medio a través del cual es posible alcanzar mejores condiciones de vida en general (De Garay, 2003). Cada vez más frecuentemente

escuchamos entre los alumnos de educación superior hablar sobre la pérdida del valor de los títulos universitarios. Pero si se les pregunta si creen que su nivel de ingresos será mejor o peor que el de sus padres, generalmente responden que mejor por tener un mayor nivel educativo.

La percepción sobre las bondades de tener estudios es construida a través de diversas instituciones sociales, siendo particularmente relevantes la familia y la propia escuela. En ellas se va modelando cotidianamente la aspiración educativa.

Sólo unos cuantos lograrán completar el trayecto hasta alcanzar un grado universitario. El grueso de la población se irá quedando en el camino. Entre las causas más importantes y más estudiadas de este proceso de deserción están los factores económicos: la educación implica costos no sólo por los gastos que exige por útiles escolares, uniforme y transportación, sino también por el tiempo que se le quita a la obtención de recursos para vivir. En una sociedad con problemas de pobreza tan importantes como la mexicana, este no es un asunto menor. El factor económico actúa como un filtro que va cerrando el paso hacia los niveles superiores. Este filtro sin embargo modifica sus parámetros de selección en función de momentos políticos y económicos. El proceso de expansión educativa al que nos hemos referido previamente abrió oportunidades para grupos sociales que habían estado excluidos de la posibilidad de acceder a los niveles más altos, hasta hace apenas 50 años. No para todos. Los más pobres, siguieron siendo ajenos.

Pero hay otro aspecto, relacionado con lo económico, menos estudiado, que incide con fuerza sobre las posibilidades de mantenerse dentro del sistema educativo. Se trata de la percepción de oportunidad que tiene el grupo y el sujeto específico, sobre sus posibilidades en éste ámbito. Esta percepción es construida socialmente a partir de una evaluación sobre lo que está y lo que no está al alcance para ciertos grupos y tiene una relación directa con las expectativas de vida. El horizonte de lo que aparece como posible, enmarca el ámbito de nuestras aspiraciones. Estas se estructuran desde el marco social al cual se pertenece: país, región, familia, género, edad, en un momento específico. Esa es su base. Luego se desarrollan en función de la forma concreta en que el sujeto se articula con otras personas e instituciones de la sociedad en que le toca vivir. Allí se establecen más finamente condiciones de oportunidad y expectativas más acotadas; allí el éxito en la cobertura de los requerimientos que le irá planteando el sistema escolar será un factor más que hará su parte en que el sujeto piense que esa oportunidad es o no para él.

Sin duda en las familias que tienen en alta estima la educación y ésta es parte de los bienes considerados como propios del estatus al que se pertenece, las dificultades en el proceso mismo no tienen el impacto negativo sobre la percepción de oportunidad que en aquéllas que no han tenido contacto previo en este ámbito. Pero el crecimiento educativo nos revela que la educación ha empezado a aparecer como propia en las nuevas generaciones de grupos antes excluidos.

En la presente investigación las aspiraciones educativas son vistas como un componente fundamental de las posibilidades académicas de los actores sociales. Se trata de un estudio de caso: el de una cohorte de alumnos que en otoño de 1991 postularon para ingresar a la Universidad Autónoma Metropolitana, una de las instituciones de educación superior más importantes del país y de la Ciudad de México y el área conurbada. No contamos con datos que nos permitan medir de manera directa las aspiraciones educativas de la población que analizamos, pero suponemos, y es este el planteamiento fundamental de esta investigación, que en características y condiciones sociales tales como edad, sexo, escolaridad de los padres, situación económica y su trayectoria escolar previa, es posible tener indicadores del marco general de sus aspiraciones sobre este ámbito. Así mismo suponemos que tales aspiraciones educativas inciden sobre la posibilidad de permanencia y logro de un mayor nivel de escolarización.

La fundamentación teórica de estos supuestos se desarrolla en el primer capítulo de esta tesis. Particularmente nuestro trabajo se ha orientado por el modelo analítico de Jorge Bartolucci (1989, 1994 y 1997) quien, con base en Weber, se introduce en la comprensión de las oportunidades educativas a partir de observar la significación que puede tener la educación para ciertos grupos. Señala que en ciertos atributos sociales de los alumnos, como los mencionados en el párrafo anterior, es posible identificar componentes de un probable marco valorativo favorable a pensar en la educación como un bien asequible y por ello deseable. Tal percepción, cotidianamente reelaborada en el marco del proceso educativo en el que el estudiante se encuentra inmerso, incidiría permanentemente sobre sus posibilidades y por tanto sobre sus oportunidades.

En el segundo capítulo iniciamos el análisis de la información con que contamos, observando características de la oferta y la demanda educativa en el nivel superior en la Ciudad de México. Elaboramos un perfil socioeconómico de aspirantes a la UAM y establecimos diferencias entre las condiciones de quienes lograron ingresar con relación a

los que no tuvieron éxito. Para terminar este capítulo establecimos también una caracterización por género, dada la importancia de esta dimensión analítica en la comprensión del comportamiento social, y además, porque en estudios previos se han mostrado diferencias significativas en el ámbito escolar.

La relación entre las condiciones de los alumnos -que hemos planteado como base de un posible marco valorativo favorable a la aspiración educativa-, con la probabilidad del logro académico, en términos de un mayor nivel de escolarización, son el tema del tercer capítulo. En él, nos interesa también establecer las características de aquellos para quienes la UAM fue realmente una opción de estudios y mostrar las diferentes condiciones en relación con quienes no lograron obtener el grado académico.

Presentamos por último las conclusiones del trabajo.

## ***LA INFORMACIÓN A ANALIZAR***

La información con que contamos para esta investigación, procede de dos bases de datos elaboradas por la Dirección de Sistemas Escolares de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La primera, extraída del archivo general de alumnos (AGA), consiste en datos académicos de 10,531 estudiantes, que son la totalidad del primer ingreso a esta institución en el año de 1991. Comprende un periodo de 30 trimestres, tiempo reglamentario establecido como máximo para concluir los estudios de licenciatura.

La segunda consiste en información procedente del Cuestionario de Datos Socioeconómicos Para Aspirantes. Esta sólo reúne información de 76 por ciento de quienes presentaron solicitud de ingreso en el periodo de Otoño de ese año. La UAM tiene la particularidad de haber establecido dos periodos para recibir alumnos de nuevo ingreso. El primero se lleva a cabo en marzo y se le denomina Primavera. El segundo, que es sobre el que aquí indagamos, tiene lugar durante el mes de agosto. Comprende los datos de 13,558 aspirantes de un total de 16,559.

La razón de que no tengamos información sobre lo totalidad de los aspirantes de 1991 se debe por una parte, a que la Universidad no cuenta con el registro sistematizado de la información socioeconómica de quienes requirieron ingresar en

Primavera en ese año. Por otra, en relación con los de Otoño, a que la entrega del cuestionario no es un requisito obligatorio.

De la reunión de estas dos bases generamos una tercera, que cuenta con 3,791 registros. Es la totalidad de los alumnos que se encuentran en la intersección de las dos anteriores, y sólo en esta población acotada podemos hacer una observación específica entre condiciones socioeconómicas y trayectoria académica. Son alumnos, de la cohorte de Otoño de 1991; 79.9 por ciento de los aceptados en ese periodo, y 47.1 por ciento de la población total que ingresó en ese año.

Para la realización de este trabajo, utilizamos las tres bases, en función de sus posibilidades. Un listado de las variables incluidas se presenta en el anexo.

### ***APORTACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO***

Explorar en las concepciones, intereses y expectativas de los alumnos, o explicar cómo se vinculan y desenvuelven en el proceso educativo son retos relativamente nuevos en nuestro país. Durante mucho tiempo, los estudios educativos omitieron el análisis del alumno como sujeto. La composición, estructura y tendencias de la matrícula escolar fueron vistas desde una óptica estructural, en la que el fenómeno educativo era analizado desde fuera de la propia institución escolar: condiciones sociales versus resultados educativos caracterizaron la investigación del campo en los años sesenta, setenta e incluso en los ochenta, no obstante que tempranamente en esta última década empiezan a aparecer en México los trabajos pioneros de orientación sociológica sobre los alumnos. Y aun en aquellos estudios en que se abordaban los procesos educativos, el alumno fue generalmente concebido como un referente importante al estudiar los múltiples elementos que conforman la problemática educativa, pero como un ente abstracto, genérico, periférico al tema específico en cuestión.

Un lugar relevante en la apertura del campo de estudio sobre los alumnos lo ocupa Don Lucio Mendieta y Núñez, fundador de la perspectiva sociológica de la

universidad, quien en su **Ensayo sociológico sobre la universidad** (1980) analiza el Primer Censo Nacional Universitario, realizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, siendo la UNAM la única institución de nivel superior en el momento en que se levantó tal censo (1949). Con ello no sólo establece un punto de referencia fundamental para la observación del proceso evolutivo del alumnado, sino sobre todo, inicia la aproximación sociológica al conocimiento de este actor social.

Merecen también mención como pioneros en este campo, Quiroz (1983); Marquis (1984); Calatayud y Merino (1984); Fortes y Lomnitz (1985; 1992); Covo (1985; 1989); Lomnitz y Mayer (1988); Bartolucci (1989); Calvo (1989); Zorrilla (1989); Gilardi (1990); y Spitzer (1990) quienes inician esta tarea describiendo la composición social de los alumnos, perfiles escolares y aproximaciones a expectativas así como a percepciones de los estudiantes de algunas instituciones del país: UNAM, UAM, Chapingo, CCH, y Escuelas Normales.

En los noventa vimos aparecer libros científicos, artículos, y sobre todo trabajos de tesis de tipo pedagógico, antropológico, psicológico y sociológico que dan cuenta del creciente interés por conocer sobre este actor social. Una muestra de ello puede encontrarse en la relación de trabajos que reporta el COMIE en su colección **La investigación educativa en México (1992-2002)**, respecto a los actores en la educación (Piña, Furlán y Sañudo, 2003), y en un estado del arte de próxima aparición que complementa al anterior, también de COMIE, elaborado por Guzmán y Saucedo (2005). Sin embargo, aun es incipiente la producción de conocimiento al respecto, desde una perspectiva social.

Entre las investigaciones sociológicas de la década de los noventa, merece especial atención la de Bartolucci (1994), quien se ha preocupado por fundamentar el conocimiento del comportamiento social del alumno, con base en Weber. Ya en el texto **“Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985”** (1989), analiza ciertos atributos sociales de los alumnos como elementos fundamentales que explican el comportamiento de éstos, por ser componentes que conforman marcos valorativos desde los cuales los sujetos conciben sus posibilidades de acción.

En **Desigualdad social, educación superior y sociología en México** (1994), busca conocer sobre las oportunidades que se abren para sujetos que se encuentran dentro del sistema escolar, a partir de la percepción de lo que para ellos aparece

como viable. Considera a la desigualdad desde el marco de los entrecruzamientos de acciones intencionales de sujetos individuales, que orientan su conducta a partir del sentido subjetivo que para el sujeto tiene la acción. Su proceder implica una valoración de los medios en función de los objetivos.

Así, los fenómenos de ingreso, permanencia y elección de carrera, son analizados como decisiones personales que toma el alumno a partir de la percepción que tiene, bien o mal fundamentada, de sus oportunidades.

Por sus potencialidades explicativas, el modelo analítico de Bartolucci es, como ya lo mencionamos, la base sobre la cual hemos realizado el presente trabajo de tesis. En el capítulo primero se le expone con mayor amplitud.

Otra investigación sociológica relevante de la década de los noventa es la de Carlota Guzmán publicada con el título **Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo** (1994). En ella la autora se propuso conocer las representaciones sociales de los estudiantes frente a sus oportunidades de empleo, así como la forma en que orientan sus estrategias y en que se ubican dentro de la realidad laboral.

A partir de una serie de entrevistas realizadas a un conjunto de alumnos de distintas carreras de la UNAM que cursaban el último año, la autora establece una tipología de construcciones subjetivas: 1) el optimismo de los emprendedores; 2) el realismo de los intelectuales y científicos; 3) el desencanto de los limitados y 4) la ilusión de los empeñosos.

Cada uno de estos tipos implica conceptualizaciones sobre el mercado laboral, en términos de oportunidades de empleo y de remuneraciones; sobre el sentido de la formación profesional y la calidad de la misma, sobre como percibe el alumno esa formación en términos personales y sociales. En cada uno de ellos la autora identifica posturas propias de carreras específicas.

También es digna de mención la investigación de Patricia Muñiz denominada **Origen social, trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta (1997)**. En ésta, la autora analiza los efectos de la crisis en la titulación, deserción y en el rezago escolar comparando dos cohortes de alumnos de la UAM: 1979-1987. Además, el estudio brinda una atención particular al género de los alumnos y al momento de transición de los jóvenes a la vida adulta: el momento y el orden en que ocurren ingreso a la vida laboral, inicio de la vida en pareja e ingreso a la

universidad. Tal secuencia adopta formas específicas en distintos grupos sociales y tienen repercusiones sobre la vida escolar.

Por último, nos referiremos al trabajo de Adrian de Garay (2003) **Sujetos itinerantes: los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana** que expresamente se deslinda de los estudios sobre estudiantes por considerar que el enfoque es reducido y prefiere inaugurar el campo de los analistas de los jóvenes universitarios porque esto le permite una perspectiva nueva, más amplia que rebasa la observación del sujeto sólo en el marco institucional, mostrando la complejidad social de la condición de ser joven y universitario. Enfatiza el carácter transitorio, temporal, de tal condición y su importancia en el proceso de socialización y conformación de la identidad de los sujetos. Se trata de un trabajo de antropología que analiza además de condiciones y características sociales, hábitos culturales fuera y dentro de la institución académica y los vincula con las posibilidades de integración a la vida académica y social de la universidad.

No son muchos más los trabajos que desde un enfoque social abordan el conocimiento de los alumnos. Por ello consideramos pertinente trabajar sobre este tema.

Una primera aportación de esta tesis es que contribuye al conocimiento de la demanda educativa en el nivel superior, al analizar una parte importante de los jóvenes que buscaban un lugar en las instituciones públicas en la Ciudad de México en el año de 1991. No se sabe la proporción que representan de la demanda educativa en el nivel superior en esta región, ya que no existe un registro único, y muchos jóvenes presentaron solicitud a un mismo tiempo en más de una institución de educación superior. Tampoco se sabe sobre la magnitud de quienes no se propusieron seguir estudiando entre los recién egresados del bachillerato. Se puede establecer tan sólo, que el grupo analizado, que comprende a quienes solicitaron ingreso a la UAM en uno de los dos periodos que anualmente tiene esta institución, representa al 15 por ciento de los egresados de ese nivel educativo en la zona metropolitana de la ciudad capital. Los demandantes de ambos periodos de ingreso, representarían 29.5 por ciento del total de los egresados de la región, aunque en realidad no se tiene información sobre cuántos se presentaron dos veces, esto es en primavera y otoño del mismo año, al no haber sido aceptados en el primer intento.

Además, en el presente estudio realizamos una observación comparativa de ciertas características sociales y académicas entre la población que logró incorporarse a la institución y aquella que no tuvo éxito. No tenemos conocimiento de estudios previos abocados al análisis de los rechazados salvo el de Milena Covo sobre el ingreso a la UNAM en 1991 (Covo, 1995). Consideramos que aunque la aproximación que hacemos al tema es muy breve, es un punto de referencia para posteriores análisis.

En cuanto al perfil de quienes ingresaron entonces, es información que puede contribuir al conocimiento de las características de un sector de la población educativa nacional. Sin embargo es pertinente resaltar que se refiere a los alumnos de una de las instituciones más importantes del país y de su ciudad capital, esto es, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). En ello también radica su importancia. Detengámonos en ello un momento.

### **La importancia de la UAM**

La Universidad Autónoma Metropolitana es una de las instituciones más importantes del país. Junto con la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, conforman casi la totalidad de la oferta educativa de carácter público para el nivel superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La UAM atiende a casi una décima parte de la población que cursa estudios de licenciatura en el área. Ofrece un espectro de carreras amplio, en los distintos campos de conocimiento: ciencias agropecuarias, de la salud, sociales y administrativas, naturales y exactas, educación y humanidades e ingenierías. Esta oferta no responde exclusivamente a la demanda ni se corresponde con el patrón de la oferta educativa nacional. La UAM ofreció desde sus comienzos un conjunto combinando de carreras tradicionales con otras de reciente creación, planeadas en la expectativa de ser propositiva en estrecha relación con nuevos retos y nuevas orientaciones profesionales, constituyendo uno de los rasgos innovadores de la universidad (Fernández et al 1975).

La UAM fue fundada en el año de 1973, en el marco de una expansión de la matrícula escolar sin precedentes, anclada en factores estructurales tales como el explosivo crecimiento demográfico, la industrialización tardía del país, el enorme impacto del tránsito de sociedad rural a sociedad urbana para la economía, la política y la cultura y un factor estructural que no puede dejar de considerarse en el análisis, la irrupción en la vida social de los medios electrónicos de comunicación masiva, en particular la radiodifusión y la televisión. La expansión de la matrícula escolar, que fue un fenómeno mundial en la época de los setentas, se hizo posible en los distintos países por el fuerte apoyo de los gobiernos, en particular a través del financiamiento educativo.

La UAM fue producto de un proceso gubernamental de planeación y transformación educativa, que incluyó la participación activa de miembros del más alto nivel de la comunidad académica nacional. La reforma educativa que el gobierno mexicano impulsó en sus distintos niveles, tuvo en el proceso de creación de la UAM uno de sus puntos culminantes en la transformación de la educación superior. Considerando reflexiones nacionales e internacionales a la luz de los problemas y experiencias de la educación superior en el mundo, y con abundante presupuesto, se planteó crear una nueva universidad con una estructura organizativa ágil, que permitiera responder a los retos de un contexto social crecientemente problematizado por la dinámica demográfica y las necesidades del crecimiento económico. El desarrollo de nuevas formas de organización académica flexible, era una respuesta a intereses, necesidades y demandas tanto de fuera como de dentro de la propia vida institucional. Entre ellas, una preocupación particular por generar un contexto institucional favorable para la experimentación educativa y una organización con miras a hacer más propicio el espacio para la optimización de las funciones sustantivas de la universidad. Esta perspectiva de considerar a la UAM como campo experimental de modelos educativos, en los momentos de génesis del sistema de educación superior mexicano ha recibido atención en investigaciones recientes y forma parte de las interpretaciones que se debaten sobre la significación de la UAM en el contexto de la universidad mexicana contemporánea. (Rojas, 2003).

Los estudios iniciales para la creación de la UAM se desarrollaron en la SEP, de donde salió el proyecto y el diseño académico, bajo la dirección del Dr. Jaime

Castrejón Diez. La UAM fue diseñada como una institución pública federal de tamaño medio, funcionalmente descentralizada y espacialmente desconcentrada.

Las innovaciones en la estructura de gobierno fueron también características distintivas de la UAM en el contexto de las universidades mexicanas. Con una Ley Orgánica aprobada por el Congreso de la Unión, se generaron un conjunto de órganos personales y colegiados a nivel central y en cada una de las tres unidades o campus académicos que la conforman. La máxima autoridad personal es el rector general, quien junto con una junta directiva, un patronato y un colegio académico con miembros electos que representan a la comunidad de las tres Unidades, orientan la política global de la Universidad. En cada Unidad existe a su vez un consejo académica y un consejo divisional con autoridad para decidir la política académica interna. En la estructura colegial de la UAM, un tercio de sus componentes están constituidos por órganos personales, un tercio de representantes electos entre el personal académico y un tercio de representantes estudiantiles, electos por departamentos académicos. A la fecha de la promulgación de la Ley Orgánica, era la representación estudiantil la más importante en las universidades mexicanas, en los órganos de gobierno de la institución.

En cuanto a las tareas sustantivas, la UAM se organizó en torno a departamentos académicos, es decir, en una estructura centrada en una actividad colegiada que vincula la docencia y la investigación. La estructura departamental se conforma por áreas de conocimiento denominadas Divisiones. La División integra a departamentos específicos y es la instancia organizativa para la formulación de planes y programas de estudio así como para la determinación de proyectos de investigación. La estructura organizativa de la UAM, con departamentos y divisiones fue planeada como una alternativa estratégica al modelo de escuelas y facultades de la ley orgánica de la UNAM de 1945, que había sido replicado por las universidades públicas que se fundaron después de la segunda guerra. La gran presión del crecimiento de la matrícula rompía la estructura interna de la organización universitaria y abría los espacios para la innovación (De Leonardo y Guevara, 1981).

El prestigio de la UAM también se debe a las características de la planta docente. Las características de la contratación del personal académico, mayoritariamente con contratos de tiempo completo (cerca de cuatro quintas partes de los profesores tienen contrato de tiempo completo), más la condición de tener a un

mismo tiempo la función de investigación y docencia, han permitido una mayor dedicación y profesionalización en tales funciones. Junto con la UNAM, el IPN y otras pocas instituciones de carácter federal, la UAM es uno de los espacios importantes de enseñanza e investigación científica a nivel nacional. De sus académicos, 75 por ciento son de tiempo completo, como profesores investigadores. Más de dos terceras partes tienen título de posgrado y 25 por ciento forman parte del Sistema Nacional de Investigadores. (Informe del Rector 2001 y 2003).

Por último, es remarcable que la UAM es pionera entre las universidades mexicanas, en la regulación del trabajo académico a través de la medición de las actividades académicas a partir de un tabulador, el TIPPA (Tabulador de Ingreso Promoción y Permanencia), que prescribe valores en puntos asignados a un conjunto de actividades y que es administrado por un complejo sistema de comisiones dictaminadoras, con una normatividad precisa sobre sus competencias e interpretaciones asociadas.

### **Estudios sobre alumnos de la UAM**

Por las condiciones y características previamente señaladas, la UAM ha sido una institución muy estudiada. Desde su nacimiento generó una dinámica de reflexión sobre su desenvolvimiento. Este autoestudio, que se nutre del desarrollo de la investigación sobre las universidades, examina permanentemente el proceso de crecimiento y diferenciación de la organización académica y sus vínculos con los cambios del contorno de la institución. Pero también las expectativas sobre la innovación que implicó la nueva institución motivaron una amplia cantidad de investigaciones educativas en las tres Unidades (o planteles), vinculadas a los distintos modelos académicos que se operaban en cada una de ellas.

Un segundo núcleo de investigaciones se realizó con el despegue de la institución, en particular vinculados a la planeación de la actividad académica de la universidad, a la construcción de los planes de estudios y los fundamentos de la organización curricular. En este marco, las características del alumnado fueron objeto de interés. Desde la Rectoría General se impulsó el levantamiento de información estadística y también el desarrollo de algunas investigaciones a través de los

órganos de planeación. Entre los primeros estudios al respecto podemos citar “La UAM y las áreas de estudio de la ANUIES: análisis comparativo” (1983) de DIPLAN; “La UAM y su demanda social de educación superior” (1983) elaborado por la Junta de Coordinación de Planeación; “La eficiencia escolar de la UAM” (1985) también de la Junta de Coordinación; “Resultados preliminares del estudio sobre egresados de la Primera y segunda Generación de la UAM” Dirección de Planeación; “Las carreras de la UAM y su práctica profesional” de la Dirección de Planeación, Rectoría General, UAM; y el “Informe de la encuesta realizada a los egresados de la UAM-A” (1984).

Por parte de la comunidad académica, surgieron también tempranamente algunos estudios sobre el alumnado. Entre ellos podemos mencionar el **“Estudio sobre la Ingeniería Química”** (1981) de Rosenblueth, Ingrid y De la Peña, Guillermo, profesores investigadores de la UAM Iztapalapa; el de Carlos Marquis y Ma Dolores Rivera denominado **Primeros resultados de la investigación sobre las características socioeconómicas y académicas de los alumnos**, o el de **“La práctica profesional del psicólogo egresado de la UAM Xochimilco”** Jeannette Gorn de la UAM-X. Sabemos que hubo y hay otros, que desafortunadamente no han tenido difusión y no pudieron ser incorporados al acervo de conocimientos generados sobre este actor. Esto sigue ocurriendo hasta el día de hoy.

Entre los pocos trabajos de investigación más recientes de que se tiene conocimiento sobre los alumnos de la UAM podemos citar el de Muñiz Martelón, (1997) al que nos referimos ya antes; el de Valenti G. Et al (1997) Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo; el de López Zárate et al (2000) Alumnos en Una historia de la UAM; el de Martínez Romo y Vázquez, C.L. (1997) “Trayectorias escolares y círculos de calidad en la diversificación de la educación superior”. Así como el de Casillas y de De Garay (2001) Los estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo y por último el de Sujetos itinerantes de De Garay (2003), al cual también dedicamos atención ya previamente.

Tenemos conocimiento así mismo de algunas investigaciones en proceso o bien de trabajos no publicados. Entre los primeros, mencionemos el de Lilia Pérez Franco **“Características socioeconómicas y académicas de los estudiantes”** que es un estudio sobre los alumnos de sociología de la UAM-A, del cual se tienen varios reportes de avance de la investigación, por cohorte, desde 1995 al año 2000. De los segundos, el de Víctor Escamilla y Oscar Cuellar denominado **“Los estudiantes del departamento de sociología de la UAM Azcapotzalco: trayectorias escolares”**. No es posible conocer

sobre el número de trabajos no publicados que pueden haber sido realizados y que no han tenido difusión.

Poco es pues el cúmulo de conocimientos con que se cuenta sobre los alumnos de esta importante institución, no obstante que se tiene una base de datos muy amplia sobre condiciones académicas y socioeconómicas de larga data. Es indispensable incrementar la comprensión sobre este sujeto y en ese sentido es que se orienta la presente investigación.

Elaboramos un perfil de características tanto sociales como académicas que permite ir construyendo una idea de quienes, en esta ciudad, fueron aspirantes a ingresar a la UAM, quiénes son los que lo lograron y quiénes los que alcanzaron la meta final.

Analizamos una cohorte, la de los solicitantes de ingreso en el trimestre 91-O y observamos sus posibilidades de titulación en el transcurso de 10 años, el tiempo máximo posible establecido institucionalmente para obtener el grado. Esta aproximación permite un conocimiento más preciso que el que se produce al considerar al total de titulados o de desertores de un año escolar, sin distinguir la cohorte de procedencia. Además, posibilita saber sobre los tiempos que toma a los alumnos cubrir el programa académico, que son muy diferentes a los concebidos institucionalmente. También permite indagar sobre los montos y tiempos de la deserción.

Pero además, a través de este estudio de caso, ahondamos en la comprensión sociológica del comportamiento del alumno, en general. Partimos de una población acotada en el tiempo y en el espacio. Ésta es examinada desde un marco teórico que comprende a los actores sociales como sujetos que actúan con sentido. El enfoque de la investigación pasa de lo general a lo particular y esperamos que el análisis que se realiza aquí, permita transitar también en sentido inverso, de lo particular a lo general para participar en la comprensión del comportamiento social de este actor.

## CAPÍTULO 1: MARCO ANALÍTICO

### **LA NATURALEZA DEL ORDEN SOCIAL**

Este análisis parte de la concepción de que las relaciones entre los miembros de una sociedad son normadas por un orden subjetivo de significados compartidos que es el que le da sentido a los distintos actos en la vida de los hombres. Se trata de un orden que se ha conformado, no como una propuesta racional, planeada y puesta en operación, sino como la resultante de múltiples interacciones de sujetos que se vinculan a partir de un esquema de valores y normas predefinidos por anteriores miembros de la sociedad y en función de concepciones y motivos específicos que emanados de tal contexto, dan cauce a la acción de quienes conforman el grupo. No suponemos que tengan una visión unánime sobre valores y formas de proceder. Sí en cambio, que existe un patrón significativo de referencia que da especificidad a las interacciones.

Además, en la medida en que las concepciones, deseos y necesidades en una sociedad no son unánimes, las acciones de los distintos miembros tienen una variada gama de direccionalidades. Con su acción, entretrejida con la de los otros que han conformado el pasado, se conforma un orden social en permanente reconstrucción que muestra la fuerza de los marcos conceptuales vigentes en juego. La conformación social es producto de una tensión constante entre acciones orientadas en múltiples sentidos, a la que confluyen las diversas racionalidades de ayer y de hoy, y por ello está lejos de poder ser moldeada a voluntad por alguna de las partes interactuantes. Pero sin duda es resultado de tales interacciones. La comprensión de un hecho social implica por tanto entender qué significados han otorgado los individuos de una sociedad particular a sus condiciones y a sus actos.

El anterior planteamiento está basado fundamentalmente en la teoría sociológica de Weber, de Norbert Elías y de Alfred Schütz.

Para Weber la comprensión del orden social se elabora desde una perspectiva histórica y cultural. La realidad social es una construcción humana que adquiere forma

y contenido por los significados que los hombres van otorgando a sus actos y a su entorno. Los significados conferidos a los infinitos elementos que conforman la realidad, constituyen una estructura compleja que es a un mismo tiempo sustento de estabilidad de ese orden y plataforma para las nuevas conceptualizaciones y significaciones de los hombres que viven en tal contexto.

En ese marco, los hombres actúan orientados por apreciaciones subjetivas. Los motivan intereses tanto racionales como irracionales, pero siempre desde la lógica de la significación que el grupo social otorga a tales actos.

Para Weber la unidad de análisis del orden social es el concepto de acción social (Weber 1996: 18-25). Con éste, Weber hace énfasis en el hecho de que son los actores sociales los que dan contenido y forma a la sociedad, en contraposición al enfoque de tipo durkheimiano que entendía al orden social mismo como una entidad con necesidades propias y a las estructuras sociales como la fuente explicativa del comportamiento social. Según Durkheim (1982), el individuo se encuentra coaccionado por un marco de normas y valores predefinidos que determinan su comportamiento. Weber no desconoce la importancia del orden cultural estatuido para los miembros de la sociedad, pero les otorga un grado de libertad que no se vislumbra en Durkheim. Con el concepto de acción social, se observa un sujeto que tiene motivos específicos para actuar, no de manera ajena al orden cultural, pero sí como un sujeto activo que redefine permanentemente ese orden con sus acciones.

Schütz coincide con el planteamiento anterior. Sostiene que una sociedad tiene una lógica o sentido que para sus miembros resulta muy claro. Ese sentido no está sobrepuesto ni programado más allá de la actividad cotidiana de los hombres. Se origina en la conducta de éstos. Es creado y recreado tanto por nuestros coetáneos como por nuestros antecesores. Tiene una existencia histórica (Schütz, 1974 a y b).

Schütz supone que las personas actúan intencionadamente. Que hay una razón que motiva sus acciones. Enfatiza la necesidad de entender las razones de interés en las circunstancias por las que atraviesan los hombres; los significados que no son aislados sino contruidos en una realidad interactiva, en una cultura. Si algo es valorado o no, nos remite al mundo de vida, dónde se originan los significados que llevan a que esa realidad se constituya de tal forma.

En un nivel de detalle mayor que el de Weber, dice que hay que distinguir entre "motivos porque" y "motivos para". El "para" de una acción es lo que la persona está

en condiciones de decir acerca de sus razones; las representaciones que revisten la acción, que explicita como motivo de su proceder.

Los "motivos porque" raramente son conocidos por el actor. Son aquellos entretejidos en su experiencia de vida. Es un tipo de material que las personas no registran o que se mantiene en un nivel en el que no hay reflexión mayor, pero que actúan con la misma fuerza o más en la conducta de los hombres, que si se hubieran racionalizado. Schütz señala que en éstos es dónde el especialista puede encontrar los referentes más ricos, en la medida en que refiere a la génesis de la acción, en un contexto significativo no del momento inmediato sino definido históricamente, desde la biografía del individuo (Schütz 74a, 74b).

Las experiencias vividas previamente por un individuo conforman un acervo de conocimientos significativos particulares, que le son propios a él y solo a él por la posición única que ocupa en el medio físico y sociocultural que él define. La situación biográfica perfila posibilidades a futuro, desde el marco significativo que establece desde su situación particular (Schütz 74a).

También Norbert Elías enfatiza el papel activo de los sujetos en la conformación del orden social. En su obra, deseos y expectativas de los hombres se desenvuelven en marcos culturales acotados por una historia específica cuyo rumbo no es planeado, no es producto de la voluntad racional de los miembros de esa sociedad, pero sin duda es resultado de sus intereses. La historia de los hombres es un torrente cuya direccionalidad es establecida por los actos de los hombres del pasado, en el cual los hombres del presente desarrollan sus vidas y con ello inciden sobre las posibles orientaciones del flujo a futuro. Este énfasis conduce a una comprensión de la vida social como un tejido de relaciones continuo y en constante reelaboración (Elías, 1990).

Las anteriores interpretaciones sobre el orden social son el fundamento a partir del cual nos interesa abordar el tema de las aspiraciones educativas. Desde esta perspectiva, las aspiraciones son entendidas como partes de un amplio marco valorativo, que en los actores se traduce en "motivos para" y "motivos porqué" incorporarse o no al sistema escolar y mantenerse en él por más o menos tiempo, según las condiciones específicas en que se encuentre cada uno. El acceso y los logros de escolarización obtenidos son así concebidos como acciones intencionadas de sujetos para quienes la educación tiene un significado particular.

## ***LA SIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MODERNA***

En México el número promedio de años de estudio es muy bajo comparado con el de naciones prósperas. Mientras que aquí sólo 28 por ciento de la población concluye la educación media superior, en los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) el promedio es de 70 por ciento (ANUIES 2000). Sin embargo es cada vez menos frecuente encontrar personas que no hayan tenido algún contacto directo con la institución escolar. Cada ciclo escolar hay más personas que permanecen por un mayor número de años estudiando. Esta situación es propia de la modernidad, no obstante que la institución escolar sea muy antigua. Pero antes el número de miembros que la integraban fue siempre muy pequeño. Hoy en día por el contrario, sólo 10 por ciento de la población mexicana de 4 a 14 años no está inscrito en algún programa educativo (SEP 2000b).

Esta situación es resultado de un proceso complejo en el cual es destacable el auge de una concepción generalizada en los gobiernos del mundo sobre la importancia de proporcionar a la población educación escolar, como un medio para impulsar el progreso nacional. Tal idea se difundió con la ideología positivista que se extendió ampliamente sobre los estados europeos y sus colonias o zonas de influencia, particularmente en el siglo XIX. Sin embargo, en México, sólo tomó fuerza al concluir la segunda guerra mundial, en el marco de transformaciones muy significativas en la dinámica social, junto con el impulso del gobierno al desarrollo industrial, orientado a la sustitución de importaciones y sustentado en la transferencia de recursos del sector agrícola. Esta política económica provocó un cambio radical en la forma de vida de la población. Desató un acelerado proceso de urbanización al tiempo en que fomentaba una migración masiva del campo a la ciudad dadas las oportunidades de empleo que se fueron multiplicando en la industria, los servicios y el sector público.

La composición social urbana se vio modificada al engrosar y hacerse significativa la presencia de una clase media para la cual, el acceso a la educación se tornó en una demanda muy valorada dado que los certificados académicos empezaron a ser

cotizados en el mercado laboral. Así pues, el incremento en la demanda educativa ocurre en un momento en que se están transformando y diversificando las formas de producción, las relaciones sociales, y la composición cultural de la urbe, surgiendo nuevas maneras de interacción y nuevas demandas sociales. Entre éstas la relativa al interés por obtener una formación profesional.

Desde la óptica que pretende entender los motivos de la acción de los sujetos, los cambios a que hemos hecho referencia previamente implican a su vez una transformación de orden simbólico en el horizonte de oportunidades para amplios sectores de la población que empezarán a ver a la educación, en este contexto, ya no como un bien ajeno, propio de los grupos mejor posicionados en la escala social, sino que de pronto se percibe por amplios sectores de la población como un medio accesible para alcanzar mejores condiciones de vida, tanto en términos económicos como laborales y de prestigio social, y poco a poco se torna incluso en necesaria.

Ya Weber había hecho referencia a este tipo de significados sociales de la educación. Observó que la formación escolar es algo que la gente tiene en alta estima porque se le vincula con los haberes de sectores privilegiados, independientemente de la utilidad específica que el conocimiento adquirido pudiera llegar a tener. Pero además, plantea, que la adquisición de un certificado o título permite acceder a las prebendas propias de ciertos grupos, y que en ese sentido es un bien material con valor en el mercado laboral (Weber, 1996:723 y 750-751). Así pues, tanto por la estima en términos de prestigio como por su valor en términos económicos, la educación se torna en un bien deseable en la sociedad moderna.

La oportunidad de acceso a los bienes materiales e inmateriales deseables nunca en la historia de la humanidad ha sido equitativa. Tres son las vertientes fundamentales de la estratificación para Weber: una procede de la capacidad económica de los sujetos; otra de la estima social o prestigio atribuido a ciertas características físicas o sociales tales como la pertenencia a un grupo racial, familiar, religioso o profesional; y una última, del poder que emana de la organización de un grupo, siendo el partido político el prototipo (Weber 1996: 682-694). Weber ha relacionado directamente las dos primeras con el tema de la educación considerándola un símbolo de estatus y un medio por el que se espera acceder a una mejor posición económica y social (Weber, 1996:723 y 751).

La vulgarización de ciertas formas culturales que fueron bienes prestigiosos de grupos privilegiados fue también ampliamente analizada por Norbert Elias. En su análisis sobre el proceso de civilización, encuentra en los sectores mejor posicionados en la escala social una preocupación, no necesariamente racional, por establecer mecanismos de diferenciación social. Ellos enaltecen determinados comportamientos y los convierten en parámetros adecuados, hasta convertirlos en necesarios para estos grupos. Por imitación, tales actitudes y actividades se extienden en otros sectores que pretenden parecerse lo más posible a los primeros, ya que les vinculan con condiciones de oportunidad más favorables (1989). Desde este marco, la educación puede ser vista como un bien prestigiado, deseable en términos de estatus.

Con base en los planteamientos anteriores podemos afirmar que en un contexto de crecimiento económico y cambios sociales como el que se dio en México durante la primera mitad del siglo XX, que abrió espacios de oportunidad laboral en los que la educación fue la llave de acceso, la educación se percibió por amplios sectores de la población mexicana como un ámbito factible, que interesaba fundamentalmente por la expectativa de mejorar las condiciones de vida. Serán las experiencias biográficas específicas de cada actor, de las que habla **Schütz** (1974a), las que le permitan interpretar como deseable o no a la educación, según el horizonte simbólico de oportunidad que desde su particular posición se vislumbre.

### ***LA EDUCACIÓN, UNA OPORTUNIDAD SELECTIVA***

Existen múltiples estudios internacionales y nacionales que han puesto de manifiesto el vínculo entre condición social y la probabilidad de ingresar y mantenerse dentro del sistema educativo. Costos, desnutrición, pobreza cultura han sido analizados como variables explicativas fundamentales del fracaso escolar, más allá de lo que ocurra en el proceso educativo mismo (Coleman, 1966; Sewell, 1971; Jencks, 1972; Donoso, Schiefelbein y Morales 1981; Muñoz Izquierdo 1996).

Sin duda las posibilidades educativas se encuentran estrechamente vinculadas con el nivel socioeconómico de los individuos, y de las sociedades. Para los

individuos, existen costos educativos directos e indirectos. Directos, son los gastos a desembolsar por parte de los estudiantes o sus familias en libros, cuadernos, uniformes, pasajes y cuotas para solventar los gastos escolares. Indirectos, son los ingresos que dejan de percibirse al dedicar tiempo a la actividad escolar, ya sea porque no perciban estos alumnos ingreso en una actividad remunerada o bien porque no atienden a actividades no remuneradas que permiten a otros miembros de la familia tener tiempo para ello. Los hogares más pobres dependen frecuentemente de la ayuda de los hijos tanto en actividades laborales fuera como dentro de casa, haciéndose cargo del aseo, la alimentación y el cuidado de otros miembros de la familia como hermanos menores y ancianos (Carnoy, 1977; Jacobs, 1996).

Además los anteriores costos varían enormemente, dependiendo del nivel económico y de desarrollo del país de que se trate. El número de escuelas y la proximidad de ellas en los centros de población son factores directamente asociados que recaen sobre los individuos y sus familias (Colclough 2000). Pero la desigualdad social y su incidencia en los procesos educativos no es sólo un problema de costos. Fundamentalmente se trata de un esquema cultural.

Entre los años sesenta y setenta en Europa y en los Estados Unidos se generaron una serie de estudios que mostraron la fuerza de ésta dimensión analítica. Estamos haciendo referencia a trabajos como los de Bernstein (1975), Bowles y Ginitis (1976), Baudelot y Establet (1988) o a los de Bourdieu y Passeron (1977), orientados por una lógica analítica preocupada por cuestionar la concepción funcionalista sobre el proceso educativo, a partir del señalamiento de que instituciones y procesos sociales servían a intereses específicos de una sociedad cuya esencia era la desigualdad social. Otros estudios de carácter empírico, se llevaron a cabo frecuentemente ligados a intereses institucionales o de políticas públicas, como los de James Coleman (1966) y Christopher Jencks (1972) pioneros en este tipo de análisis, que evidenciaron que el éxito escolar y profesional estaba determinado sobre todo por la extracción familiar y por factores extraescolares de carácter social, invisibles por mucho tiempo en el análisis de la educación.

Todos ellos se introducen en el estudio de patrones culturales para mostrar que las escuelas, lejos de promover la igualdad reproducen al sistema y legitiman las desigualdades a través de lo que en ella se enseña, que no es ajeno a la lógica del

poder (actitudes, valores, códigos lingüísticos, y el conocimiento en sí), así como a través de los certificados que otorga y que avalan la cultura dominante.

Particularmente relevante con relación al tema de las oportunidades fue el planteamiento que hicieron sobre que la lógica del funcionamiento escolar ocurre desde la perspectiva cultural de ciertos sectores, que es desconocida, ajena y de difícil acceso para los grupos económicos más desvalidos. El lenguaje utilizado en el ámbito escolar, por ejemplo, es propio de grupos con poder y prestigio social quienes no tienen que aprenderlo en la escuela porque lo aprenden en casa. Quienes en el seno familiar aprenden un lenguaje distinto, “incorrecto” o con menor grado de abstracción se enfrentan para empezar con un obstáculo o requerimiento extra de gran importancia. Es una de las expresiones de un choque cultural que tiene consecuencias diferenciadoras sobre grados de oportunidad en relación con el rendimiento y éxito escolar (Bourdieu, y Passeron, 1973).

Pero los factores culturales además de incidir en el rendimiento inciden sobre la percepción de oportunidad en los estudiantes y posibles estudiantes, así como en sus aspiraciones educativas, con efectos contundentes sobre su vida escolar (Bourdieu, y Passeron, 1973:26).

### ***LA ASPIRACIÓN EDUCATIVA, UN DESEO CEÑIDO AL ÁMBITO CULTURAL***

Para el tema que nos ocupa el concepto de aspiración debe ser entendido como el deseo o expectativa que tiene un individuo de alcanzar una meta. Con base en los planteamientos sociológicos de Weber, Schütz y Elias a que hemos hecho referencia previamente, afirmamos que toda aspiración se entiende como resultado de un complejo de relaciones sociales en las cuales el individuo se haya inmerso. La aspiración no se produce sino en el marco de un horizonte significativo de oportunidad que presenta como factible al deseo.

El sentido de oportunidad se relaciona con una percepción sobre lo que está y lo que no está al alcance para un grupo social. Sobre lo que es parte de la cultura del grupo específico al cual se pertenece. Pero un individuo pertenece a distintos grupos a un mismo tiempo. Uno es cultural, otro económico, uno más es de edad y otro posible es el de género. Realizar una carrera profesional implica muchos años de estudio. Qué significa

esta formación en términos de esfuerzo, y cuanto valor tiene para un sujeto en particular, en qué sentidos es considerada como deseable y qué posibilidades de adquirir un certificado escolar creen tener, son consideraciones fundamentales sesgadas por las condiciones específicas cada individuo, por su biografía. Esta evaluación ocurre las más de las veces sin hacerse consciente, pero tiene un enorme peso en la conducción de la vida de los sujetos. Es su motivo “porque”.

La incidencia de las aspiraciones educativas en el logro académico ha sido objeto de gran interés particularmente en la sociología norteamericana, que ha realizado múltiples investigaciones al respecto desde hace más de cuatro décadas. En una revisión de algunas de las más citadas (Bandura, 1966, 1996; Brookover, 1967; Joiner, 1966; Sewel y Shah, 1967, Duncan, Featherman, Duncan, 1972; Sewel y Hauser, 1980; Trusty y Harris, 1999, entre otras), encontramos que en general, se acepta que las aspiraciones son una variable predictiva del nivel de estudios que alcanzarán los estudiantes, y que estas aspiraciones o expectativas son resultado de factores sociales tanto del medio en el que se desenvuelven (nación, localidad), como del grupo familiar así como de condiciones y características individuales de los estudiantes.

Las variables más frecuentemente asociadas al tema de las expectativas y logro académico han sido: los ingresos familiares; la influencia de la familia en términos de socialización; la escolaridad de los padres, además de tiempos y actitudes extraescolares relacionadas; la composición en relación al tipo de familia así como al número de hijos y su orden de nacimiento; la influencia de otros agentes de socialización tales como los pares, vecinos de colonia o barrio, maestros o tutores; la raza; el género; eficiencia académica medida a través de calificaciones o puntajes, generales o sobre materias o habilidades específicas, entre las cuales destacan matemáticas y lectura; así como contar con computadora.

El nivel socioeconómico y la familia fueron de los primeros marcos de observación. En un modelo de investigación clásico sobre el tema Sewell, Haller y Portes, (1969), establecieron que el nivel socioeconómico, la influencia de padres, maestros y amigos, así como el desempeño académico inicial, eran variables que incidían de manera significativa en la aspiración por estudios posteriores al nivel de secundaria. Otros estudios llegaron a conclusiones similares y convalidaron la estrecha relación entre las aspiraciones educativas de los padres y las de los hijos (Hanson, 1994; Hossler y Stage, 1992; Smith, 1991). En la base de estos planteamientos se encuentra la idea de que valores y actitudes culturales se producen y reproducen a través del proceso de

socialización, siendo la familia uno de los grupos, el de mayor peso, en la conformación de la identidad y en ese sentido, del proyecto de vida. El valor de la educación se aprende en el seno familiar tanto a través de actos directamente relacionados con la escuela como en actividades y actitudes distintas pero que dan a lo académico una posición en la vida de los sujetos.

La familia en función de su ámbito cultural define áreas de interés para sus miembros. Aquellos padres que tienen niveles educativos más altos son ya parte de la dinámica social que ha considerado a la educación como un bien deseable e impulsarán a sus hijos a que tengan igual o mayor escolaridad que ellos. Los de menos, no son ajenos al llamado de un orden valorativo que vincula a la educación con la oportunidad, pero les resulta más lejana, menos conocida, se percibe como más difícil acceder a ella, y por ese motivo, no sólo tendrán menos posibilidades de apoyar a sus hijos en las tareas específicas, sino sobre todo, menos posibilidades de contribuir a que los hijos perciban como propia, una meta educativa alta.

En esta valoración de la familia y del estudiante incidirá también el éxito que el alumno vaya teniendo en la cobertura de los requerimientos que le irá planteando el sistema escolar.

La condición cultural de la familia tiene una estrecha relación con el nivel de ingresos. Por supuesto no es mecánico el vínculo, pero generalmente niveles económicos más altos han tenido una mayor relación con la vida escolar y sobre todo con conocimientos propios del ámbito académico. La apreciación de la educación en términos de estatus, es sin duda un elemento vinculado al contexto familiar.

El punto relativo a los costos de la educación, del cual ya hablamos previamente, también forma parte de los elementos que se consideran aquí.

Un modelo más reciente, extensamente utilizado por investigadores norteamericanos, es el de Bandura (1996), quien aunque coincide en que el nivel socioeconómico y la familia, son predictoras de expectativas educativas e implican logros educativos de larga duración, puntualiza en que influyen sólo de manera indirecta, sobre la aspiración de los padres y en su eficacia para lograr efectos en la competitividad académica de sus hijos, atribuyendo a la autopercepción de eficiencia del estudiante y a variables relacionadas con la conducta, el peso decisivo en la conformación de la expectativa y el logro académico. El argumento sobre el valor de la percepción de eficiencia hace énfasis en que la experiencia individual en el ámbito escolar motiva o inhibe la aspiración educativa.

Muchos otros estudios norteamericanos, generalmente con una orientación de análisis estadístico, han tratado de ampliar el espectro analítico indagando en la complejidad de las variables, en la diversidad de sus componentes y en la forma en que se miden, al tiempo en que han buscado precisar valores específicos en diversas situaciones. (Farmer, 1985; Hauser y Anderson 1991; Mahoney, 1993; Hanson, 1994; Downey 1995; Trusty, 1996; Jacobs, 1996; Trusty y Harris 1999; ).

En las investigaciones consultadas se observa que el peso de las variables no es siempre el mismo sino que depende de la situación específica el que incida en mayor o menor grado. Así por ejemplo, la familia, que sin duda se considera como un factor de enorme potencialidad explicativa sobre las expectativas en general, puede perder peso por la influencia de profesores o amigos, por los resultados académicos o bien por coyunturas sociales estructurales como el crecimiento de la oferta educativa. Lo que queremos resaltar es que no es posible establecer a alguna de las variables mencionadas como determinante, sino que el valor de cada una depende de la situación específica del contexto social, grupal e individual.

Un último aspecto que nos interesa destacar de la tradición norteamericana es que el dato sobre la expectativa educativa se obtiene siempre de la respuesta a la pregunta expresa hecha al estudiante. Sin duda lo que los sujetos expresen acerca de sus motivos en general o sobre sus aspiraciones o expectativas en particular, es información relevante para conocer sobre el tema. Pero llama la atención que no se encuentren investigaciones que trabajen sobre el tema teniendo en cuenta que no siempre los motivos les son claramente discernibles a los actores, y sobre todo, considerando la posibilidad del análisis sociológico de identificar las expectativas de los sujetos a partir del horizonte significativo de oportunidades.

La orientación del presente trabajo se distingue de aquellos en este particular. En cambio retoma los planteamientos sobre el peso de las variables sociales, familiares e individuales sobre la conformación de las expectativas.

El modelo analítico que seguimos es el de Jorge Bartolucci (1994a y 1987), para quien el conocimiento de los alumnos encuentra una rica veta en comprender las significaciones subjetivas que tiene la educación para los distintos actores sociales, en función de las situaciones específicas en que se encuentran. Estas situaciones implican aspectos materiales y culturales de la sociedad a la que pertenecen los sujetos, así como de los grupos en que se desenvuelven y también, las relaciones y condiciones particulares que generan en su acción cotidiana.

Los fenómenos de ingreso, permanencia y elección de carrera son analizados como decisiones personales que toma el alumno a partir de la percepción que tiene de sus oportunidades. Esta se estructura en el transcurso de la experiencia cotidiana, en la que intervienen múltiples factores sociales, entre los cuales destaca 1) la percepción que tienen los alumnos de sí mismos a lo largo de su trayectoria escolar previa; 2) el aliento de los padres para que continuaran estudiando; 3) el apoyo material de sus familias; 4) la orientación educativa que ubicaba a la enseñanza universitaria como el fin natural de la travesía escolar; y 5) la ampliación de la oferta educativa promovida por el gobierno. Introduce así mismo la observación de género, ya que éste factor opera de manera particular en la conformación del marco de oportunidades.

En este marco, a la edad, el género y la trayectoria escolar previa se les atribuye un significado social que define marcos valorativos desde los cuales los estudiantes sopesan sus posibilidades, siendo éste un referente fundamental para orientar e impulsar sus acciones. De los dos primeros señalemos que se trata de las categorías sociales y culturales más relevantes universalmente, organizadoras de las instituciones y materia prima en la conformación de la identidad individual. Edad y género son dimensiones que trazan el mapa de las expectativas sobre roles y experiencias de vida. En cuanto a la trayectoria escolar previa, se refiere a una experiencia vivida, que en función de lo exitosa que haya sido y del contexto particular en que se desenvuelve el individuo, legitima o inhibe las aspiraciones educativas.

## **Edad**

Frecuentemente la edad ha sido comprendida desde la perspectiva del desarrollo biológico y psicológico de los individuos, en cuanto a madurez. Pero crecientemente, desde la óptica de los estudios de trayectorias de vida, este indicador se ha hecho más complejo, mostrando su densidad, como fenómeno cuya consideración, lejos de ser un dato cronológico unívoco, depende de una óptica sesgada por la percepción cultural (Elder, 1975; Hareven, 1994).

Cada sociedad tiene una forma particular de tratar el tiempo en la vida de los sujetos, y asocia a ésta ciertos roles y estatus. La edad está vinculada a expectativas

sociales sobre el comportamiento de los sujetos. Hay normas establecidas del deber ser y de lo impropio asociado a las edades, sostenido en el consenso y apuntalado por los mecanismos de control social: sanciones formales e informales. Lo propio y lo impropio del comportamiento en determinada edad se sustenta en las percepciones del tiempo ideal para la ocurrencia de un evento o para la transición a etapas de la vida asociadas con la edad (iniciación sexual, matrimonio, adolescencia, vida adulta, vejez por ejemplo), así como en la secuencia real en que ocurren. La edad implica comportamiento, predice madurez biológica y emocional, competencia para ciertas responsabilidades y probabilidad de vivir ciertas experiencias sociales y biológicas. Por todo esto, es materia prima en la conformación de la identidad individual. La identidad y la expectativa de los actores se orientan de manera relevante por la autopercepción de su momento social, en relación con la institucionalización de los “tiempos para”. (Elder, 1975; Mooney, 1984; Hareven, 1994; Settersten y Mayer, 1997).

La edad implica derechos y responsabilidades diferentes en distintas sociedades y se mide en formas diversas. El control riguroso sobre la fecha de nacimiento, el número preciso de años para ingresar a algunas instituciones o tener determinadas obligaciones, es propio de la sociedad moderna. En algunas esferas de la vida es más fuerte que en otras. Por ejemplo, en el ámbito laboral y escolar hoy en día hay criterios más reglamentados sobre la edad, que en el ámbito familiar, pero sin duda aún en donde se encuentra menos formalmente normada, juega también un papel relevante en la definición de formas de comportamiento, posición social y acceso a oportunidades. Aún en sociedades premodernas, siempre ha sido un elemento fundamental en la estructura social, en la definición de roles. Por ello es relevante tanto para conocer la estructura de una sociedad como para entender sobre las acciones y toma de decisiones de los actores sociales.

Algunos estudios han mostrado que existe un proceso creciente de homologación de patrones de comportamiento asociados a las edades, que crece con el desarrollo de la sociedad moderna y la regulación estatal (Koholi, 1986; Settersten y Mayer, 1997). La organización de servicios públicos, las prestaciones sociales y oportunidades de empleo por edad, regulan los tiempos en que deben ocurrir determinados eventos en la vida de los sujetos. Por ejemplo, al nacer se aplican las primeras vacunas, incidiendo sobre la esperanza de vida; a los 6 años se inicia la educación básica, se espera que se ingrese en la vida productiva en un

rango de edad específico, y el retiro de la vida laboral también queda predefinido. La edad en que, sujetos nacidos a mediados del siglo veinte se separarán de su familia de origen, los lapsos de procreación y la duración de su vejez, tenderían a ser más predictibles según este planteamiento.

Otros estudios han ido más allá, enfatizando que el factor edad hace referencia no sólo a etapas en la vida de un individuo sino también a una cohorte en particular (Ryder, 1965; Kertzer, 1983). Esta compartirá condiciones sociales, económicas, demográficas y culturales específicas, que serán en cierto sentido únicas para ese grupo de edad y que le harán diferente a otras cohortes. El contexto de oportunidades en el que los sujetos construyen su vida aparece diferenciado para sujetos que pertenecen a grupos de edad diferentes. Un mismo momento histórico representa coyunturas diferentes para distintos grupos de edad. Las oportunidades y requerimientos sociales no son indiferentes a los grupos de edad, por el contrario, se encuentran fuertemente asociados. Por ejemplo, el desempleo afecta de forma diferente a los jóvenes y a los adultos mayores, lo mismo con relación a las posibilidades de pensiones por jubilación o a diversas prestaciones sociales (Hareven, 1994).

Todo lo anterior es muy relevante en el análisis sobre trayectorias escolares, ya que la vida en las instituciones de enseñanza ha venido siendo crecientemente estandarizada en todo el mundo, a partir de los procesos de masificación educativa ligados al desarrollo de las sociedades industriales. En nuestro país, la edad establecida por la Secretaría de Educación Pública como requisito de ingreso a la educación primaria ha sido fijada en un mínimo de 6 años de edad cumplidos. Ocasionalmente, algunas escuelas particulares han exigido que el alumno tenga ya 7 años, pero particularmente en las zonas urbanas, la mayor parte de los niños ingresan de 6 años. Más allá de la norma que establece el mínimo, se observa una población interesada en el ingreso temprano de sus niños a la vida escolar. Esta homologación de la edad de ingreso y de egreso de los distintos niveles educativos es un proceso creciente asociado a la modernización, que tendrá implicaciones relevantes en el comportamiento de los individuos. La edad incide en la perspectiva de oportunidad.

Sin duda, esa incorporación masiva de los niños sólo es comprensible en el marco de una sociedad que proveyó de escuelas suficientes a la población en edad.

Estamos haciendo referencia al hecho de que para la población que es nuestro objeto de estudio, se dieron condiciones sociales que permitieron el ingreso temprano a una amplia parte de la población, porque había necesidades de crecimiento económico así como una amplia difusión de una idea de la educación como poderoso instrumento de movilidad social. Ambos elementos sin duda fueron relevantes para explicar el que la mayor parte de los alumnos que son objeto del presente estudio tuvieran entre 18 y 19 años de edad en el momento de ingresar a la Universidad. Significa que forman parte de una generación en la que la educación se ha convertido en una actividad muy significativa para la sociedad, tanto que más allá de los intereses institucionales, una gran cantidad de individuos han estado dispuestos a dedicar una parte importante de su vida de infancia y juventud a la actividad escolar, como actividad prioritaria. Al menos durante los doce años previos a su ingreso a la Universidad, han sido estudiantes regulares.

Para estos estudiantes, estar ingresando a la educación superior en ese momento de su vida, es ser parte de una corriente social que habla de familias que se han preocupado por que sus hijos asista a la escuela desde que cumplieron la edad mínima requerida para el ingreso y se ocuparon cotidianamente de hacer viable la asistencia regular, socializando con ello en la idea de necesidad educativa.

La propia institución escolar que ha participado en afianzar tal idea, contribuye a la percepción de la importancia de tener la edad “adecuada” para el nivel educativo de que se trate en la medida en que en su interior se han ido homologando las edades de las cohortes.

En el contexto de la Ciudad de México, tener 19 años o menos al ingresar a la Universidad da un mayor sustento a las aspiraciones de los sujetos a continuar por la senda educativa, porque es un indicador de competencia (ha logrado llegar sin contratiempos) y también porque es pertinente pensar en que a esa edad dedique su tiempo a ese tipo de formación. La trayectoria escolar regular tiene en el componente de la edad una fuerza social contundente en la percepción de oportunidad de los sujetos.

## **Género**

En cuanto al género, la antropología ha mostrado que es una de las primeras diferenciaciones sociales que se hace, desde en las más simples sociedades de las que se tiene conocimiento y que, como la edad, tiene implicaciones contundentes sobre la organización y la composición de las instituciones (Mead, 1935; Ortner, 1974).

Antes de cualquier otro dato, se identifica el sexo de un individuo en el momento de nacer. Ser hombre o ser mujer implicará formas de vida radicalmente diferentes. Diferencias que lejos de explicarse por características biológicas, tienen raíz en la construcción cultural de una sociedad. La anterior afirmación se sustenta en el hecho de que el comportamiento asociado a tal condición no es universal. Los roles y estatus de los individuos se explican mucho más por lo que los grupos sociales elaboran a partir de concepciones sobre lo que significa ser hombre o mujer, que sobre características fisiológicas (Goffman, E. 1976, 1977).

La socialización desde su inicio, se llevará a cabo de diferente manera para cada uno de los sexos tanto desde el núcleo familiar como desde las otras instituciones sociales con las cuales se vaya vinculando el sujeto, conformando una identidad adecuada a la expectativa.

Lo correcto, lo deseable, lo propio en la vida de los hombres y las mujeres no ha sido igual en la historia de la humanidad. Pero además de diferente, ha implicado jerarquías. Se considera más digno de estima o prestigio al sexo masculino y las actividades que realiza, y ello conduce también a un esquema diferenciado de oportunidades. El género, es una forma de estratificación social. (Ortner, 1974).

A diferencia de otros tiempos en que las actividades entre hombres y mujeres estuvieron claramente separados, hoy presenciamos un proceso que tiende a diluir la exclusividad de los roles. Sin duda estamos lejos de la no diferenciación. Múltiples estudios muestran su persistencia en relación con tareas, retribución salarial, oportunidades de empleo y acceso a puestos de mando en los sectores privado y público, entre otras (PNUD, 2001). Pero podemos observar que al tiempo en que en la sociedad hay una expectativa que exige a las mujeres mantener los roles tradicionales dentro del hogar y ajenos a la participación económica, hay otra demanda igualmente poderosa por incorporarse a las actividades hasta ahora reservadas al mundo masculino (Clark, 1992; Jacobs, 1996).

En cuanto a los procesos educativos respecta, los datos estadísticos de distintas naciones evidencian un avance contundente en la igualación de oportunidades (UNESCO, 1967). Por supuesto esto no ocurre de manera homogénea en las distintas sociedades ni en el interior de cada una. Depende del marco cultural específico. En las naciones y regiones con mayor desarrollo económico suele ser más equilibrado. Si consideramos a grosso modo el crecimiento de la participación de las mujeres, y particularmente en el nivel de educación superior, es evidente que las oportunidades en este ámbito se han modificado y que tendrá consecuencias en el mercado laboral, en la concepción sobre los roles, en el sentido de la realización personal. En México, en la década de los 70, la participación de las mujeres en la educación superior representaba sólo 15 por ciento de la población. En los 80, la proporción había crecido a 29.8 por ciento. Hoy en día es de 47 por ciento (ANUIES, 1970, 1980 y 2002). Sin duda no es un factor azaroso sino explicable desde la lógica de socializaciones, expectativas y retos diferenciados por género en un momento de transformación particularmente dinámico.

### **Trayectoria escolar previa**

El concepto de trayectoria escolar se refiere fundamentalmente al desempeño académico a lo largo del proceso escolar, en términos de calificaciones obtenidas y de tiempos o duración de los estudios. El desempeño académico es un indicador relevante que incide sobre aspiraciones y alcances académicos (Bandura, 1966; Sewell, Haller y Potes, 1969, Bartolucci, 1994 ). El éxito obtenido en el pasado ha sido visto como un predictor de competencia y de alcances en el logro de un nivel educativo elevado.

La medición de este desempeño ha tomado distintas formas en la literatura revisada. Algunos se han basado en la aplicación de tests para establecer habilidades matemáticas y de lectura (Teachman, J. D. y Paasch, K., 1998) . Otras parten de las calificaciones obtenidas en la escuela en materias específicas (Brookover, 1967; Trusty 2000), del promedio general obtenido en un ciclo escolar o bien del nivel educativo alcanzado en relación con la edad del estudiante (Bartolucci, 1994a).

Al menos dos significados de este indicador hemos podido observar. Uno se refiere al dato en términos objetivos. Habla de capacidad o facilidad para realizar las tareas académicas. El otro se refiere al factor subjetivo que incide sobre la autopercepción de competencia del estudiante. Son “datos de experiencia” a partir de los cuales el sujeto plantea la factibilidad de continuar sus estudios y por qué camino o campo del conocimiento (Bartolucci, 1994<sup>a</sup>). Es un componente de la biografía personal que incidirá también contundentemente en la definición del horizonte de oportunidades y en las aspiraciones educativas.

La autopercepción de competencia se sustentaría en tres elementos: el estar dentro del sistema, argumento que se vuelve más sólido en la medida en que el alumno se encuentra en un nivel educativo más alto; la regularidad en el trayecto observable en la edad de los alumnos, esto es, no haber tenido contratiempos mayores para avanzar de grado en grado con sus compañeros de cohorte; y las calificaciones obtenidas (Bartolucci 1974<sup>a</sup>).

En cualquiera de los dos sentidos, las trayectorias escolares previas son un marco de referencia de enorme importancia para analizar el desempeño escolar futuro.

Así pues, las aspiraciones se estructuran en un marco social particular, en un tipo de familia, en un país, en una región, en un momento determinado. Pero se van redefiniendo y acotando en función de la forma concreta en que el sujeto se articula en su vida cotidiana, a partir de su experiencia.

Oferta educativa, apoyo familiar y cobertura de los requerimientos escolares durante el trayecto, en relación con la edad y el género, son componentes fundamentales que definen el que un individuo considere a la educación como una opción para él. Pero sin duda, estos componentes no tienen el mismo peso para todos. Ahí donde la familia tiene en alta estima la educación y ésta es parte de los bienes considerados como propios del estatus al que se pertenece, las dificultades en el proceso mismo no tienen el impacto negativo que en las familias que no han tenido contacto previo con este ámbito. También sin duda el peso del apoyo familiar y de los resultados en el trayecto escolar, han cambiado impactados por una ideología modernizadora ampliamente difundida en la sociedad mexicana, que ha ampliado el horizonte de oportunidad para grupos antes excluidos.

## Capítulo 2: Perfil De Aspirantes Y De Alumnos Aceptados, Cohorte 91-O

### ***OFERTA Y DEMANDA A LICENCIATURA EN LA CIUDAD DE MÉXICO***

México es un país de jóvenes. Aunque el crecimiento natural de la población decreció en los últimos 30 años de 3.2 a 1.8 por ciento anual, la elevada fecundidad del pasado se ve reflejada en el hecho de que un poco más de la mitad de sus habitantes, todavía son menores de 24 años de edad. (INEGI, 2003). Entre los 15 y los 24 años, se encuentra la quinta parte de la población total. Este dato es sin duda relevante para referirnos al tema de la demanda educativa sobre el nivel de la educación superior.

No obstante que la proporción de quienes logran superar los requerimientos escolares para concluir la educación media superior en nuestro país se aproxime apenas a una cuarta parte de los que iniciaron doce años antes su formación, la oferta educativa en el nivel superior no ha avanzado al ritmo del crecimiento de la demanda. Sólo 60 por ciento de esta menguada población obtuvo aceptación en alguna licenciatura, y 10 por ciento más en el sistema de Educación Normal. Esta proporción es aproximada ya que ni todos los recién egresados buscaron permanecer estudiando, ni todos los candidatos que se presentaron recién habían concluido el ciclo anterior (Taborga 1999:181-185).

En relación con el grupo de edad de 20 a 24 años, que es un parámetro frecuentemente utilizado en el país para medir la población atendida en el nivel de licenciatura, sólo se cubrió 17.4 por ciento en el año 2000 (ANUIES, 2000; INEGI, 2000).

La oferta educativa para los jóvenes en la Ciudad de México es mayor que casi en cualquier otro punto del país (a excepción de Guadalajara y Monterrey), no obstante ser la región con más alta densidad de población y también con mayor concentración de jóvenes (Taborga 1999:18,24-26). A nivel nacional, en el año de 1995 por cada 1000 alumnos que doce años antes habían ingresado a la educación primaria, 192 lograron concluir la educación media superior. En la zona metropolitana de la Ciudad de México, fueron 316.

Parte importante de la explicación de este fenómeno se debe al tipo de desarrollo económico centralizado que ha caracterizado a nuestro país, que concentró recursos y servicios de manera preferente en la capital.

También en el nivel de la educación superior ha ocurrido. En la Ciudad de México y sus alrededores no sólo hay un mayor número de instituciones que en cualquier otra ciudad del país (200 instituciones de educación superior con programas de licenciatura) sino sobre todo, tres de éstas cuentan con una capacidad extraordinaria de recepción de alumnos: conjuntamente la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y la UAM recibieron en el año 2000 a 55 por ciento de primer ingreso de la ZMCM.

En 1997, el nivel de licenciatura absorbió a 73.6 por ciento de los egresados de la educación media superior de la región, casi 9 puntos más que la tasa de absorción nacional (Taborga, 1999:87). Con relación al grupo de edad 20-24 años, la diferencia es similar, ya que cubrió a 26.5 por ciento en el año 2000.

#### CUADRO 2.1

Comparación de la tasa de absorción 2000, eficiencia terminal 95-96 y absorción del egreso del bachillerato 96-97 entre la zona metropolitana de la Ciudad de México y el referente nacional.

	Tasa de absorción en relación con el grupo de edad (año 2000)	Eficiencia terminal del bachillerato (1995-1996)	Absorción del egreso de bachillerato (1996-97)
Nacional	17.4	66.4	73.6
Zona Metropolitana de la Cd. De México	26.5	65.7	82.1

**Fuentes:** Elaborado con datos de CONAPO, 2000; y Taborga, 1999:87.

En la Ciudad de México sin embargo, las oportunidades educativas no son iguales en el centro y la periferia. El área conurbada de la Ciudad de México, ha sido favorecida por el desarrollo capitalino, teniendo condiciones mejores que el promedio nacional y sin embargo, son sensiblemente menores a las del Distrito Federal. Esta área tuvo un desarrollo demográfico muy superior a la tasa nacional en los años setenta y ochenta, pero no creció de manera similar el abastecimiento de servicios para la población. De 1000 alumnos que iniciaron su formación primaria en el DF en 1984, 410 lograron

egresar del bachillerato en 1996. En los municipios conurbados, sólo 201. (Taborga, 1999:22, 23 y 87).

### CUADRO 2.2

Tasa de crecimiento de la población en el DF, en la zona conurbada y a nivel nacional entre 1970 y 1990

	tasa de crecimiento 1970-90
DF	17.84
20 mun conurbados	229.75
ZMCM	64.84
Nacional	60.27

Fuente: Taborga, 1999:22 y 23.

Particularmente notable es la diferencia en la capacidad de absorción del nivel de educación media superior que en el DF fue de 83.4 por ciento, a nivel nacional 64.1 por ciento y en los 20 municipios conurbados de 47.9 por ciento (Taborga 1999:86-88).

La cohorte que es objeto de nuestro estudio, que ingresó a la Universidad en 1991, gozó de los privilegios de pertenecer a la región mejor abastecida del país. El contexto en que se incorporaron debe ser visto considerando las condiciones de los años precedentes: 1991 es el inicio apenas perceptible de la recuperación del crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso en el nivel superior, fuertemente afectada en los ochenta por la política de restricción de gastos adoptada a partir de crisis económica nacional de inicios de la década. Además de repercutir en los ingresos públicos destinados a este nivel educativo, la crisis afectó la economía familiar y la posibilidad de mantenerse dentro del sistema escolar.

En la década de los 70 la tasa de crecimiento llegó a ser de 213 por ciento logrando avanzar en la cobertura de la población de 20 a 24 años de 6.2 a 13.8 por ciento. En los 80 en cambio, sólo se incrementó en 46.3 por ciento (Rodríguez 1995:37; Padua 1994:125).

La UNAM y el IPN dejaron de crecer desde inicios de la década, lo mismo que en general todo el sistema público. Y no obstante el aumento extraordinario de instituciones y de la matrícula en el sector privado, la cobertura sobre la población en edad fue prácticamente la misma entre 1980 y 1990 (Rodríguez 1994:76).

En la Ciudad de México, el importante crecimiento demográfico de la zona conurbada, aunado al estancamiento del crecimiento de la matrícula en la UNAM y el

IPN, generaron una reducción en la capacidad de absorción de la población en edad, mayor a la de la media nacional. En 1980 la tasa de cobertura de los jóvenes entre 20 y 24 años había sido de 20.2 por ciento y en 1989, sólo de 19.3. Sin embargo, era notoriamente más alta que el promedio en el país, el cual sólo llegaba a 12.6 por ciento (Taborga, 1999:22-23; Rodríguez, 1994:179 y191).

La zona conurbada fue beneficiada por la política descentralizadora de las grandes instituciones públicas de educación superior de la capital, puesta en marcha en los años 70, en previsión del crecimiento de la demanda educativa que se anunciaba ya en la región para el futuro inmediato. La UNAM fundó 4 planteles que ubicó en zonas de alto crecimiento poblacional, en la periferia del DF: las ENEP's Acatlán, Iztacala, Aragón y la FES Cuautitlán. La UAM por su parte, estableció los tres campus universitarios que la componen, cerca de los límites urbanos del DF: en Xochimilco, Iztapalapa y Azcapotzalco.

Otro aspecto importante a destacar que caracterizó a la década precedente a la de la generación que analizamos es el relativo a la participación femenina. Los ochenta implican la irrupción masiva de las mujeres a la vida universitaria, aunque no llegaron a ser el equivalente a la proporción demográfica que representaban en relación a la población total. En 1991, 42 por ciento de la población en las licenciaturas era femenina. Diez años antes, sólo comprendía a 30 por ciento (Padua 1994:156). Cómo lo han hecho notar algunos autores, el ritmo de crecimiento de la participación por géneros durante este periodo de crisis nos habla de la disminución de la posibilidad de mantenerse en el sistema educativo para los varones y del aumento en la necesidad de formación en las mujeres (Padua 1994:127; Muñiz, 1997). No hay diferencia en cuanto a la proporción por géneros entre la Ciudad de México y el total nacional en este momento.

### ***LAS OPCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO, EN 1991***

Para los interesados en realizar estudios de licenciatura en la Ciudad de México, en el año de 1991 existían 13 Universidades, 3 institutos tecnológicos y 61 otras instituciones de educación superior. Una tercera parte de las universidades eran públicas, al igual que los 3 institutos tecnológicos y siete de las otras instituciones. La

capacidad de absorción del sector público era mucho mayor que el del privado: 75 contra 25 por ciento respectivamente (ANUIES 1991).

Del ciclo escolar 90-91, egresaron del bachillerato en la zona metropolitana, 108,693 alumnos. No existe el dato del número de personas que hicieron solicitud de ingreso a la educación superior ya que, como lo mencionamos previamente, no existe un sistema de cómputo nacional o regional al respecto. Y no sería suficiente con sumar los datos de los demandantes en cada institución, ya que frecuentemente hacen examen en más de una institución, con el fin de ampliar sus oportunidades de obtener un lugar (Taborga 1999:103-105). Estos 108,693 alumnos conformaron entonces la demanda potencial en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Desde el inicio de la masificación educativa, en la elección de la institución de nivel superior, han privado fundamentalmente: el sector económico a que pertenecen los aspirantes, el prestigio de la institución y la cercanía al lugar de residencia. Bartolucci (1994:349) muestra este comportamiento en alumnos de la UNAM pero consideramos que puede hacerse extensivo al nivel educativo en su conjunto.

Es muy importante especificar que el concepto de prestigio tiene referentes muy diversos ya que puede estar asentado en la calidad académica de la institución con base en la capacidad de investigación y docencia por ejemplo, o bien puede referirse a su vinculación con el mercado laboral o incluso a la selectividad económica de los alumnos. El prestigio es un concepto subjetivo que se refiere a la valoración que socialmente se hace de un bien. Pero hay que enfatizar que dicha valoración no necesariamente se encuentra suficientemente fundamentada y para el tema que nos ocupa diríamos que muy frecuentemente los postulantes no cuentan con información para justificar su valoración sobre las instituciones.

La elección de las instituciones particulares de mayor prestigio es reservada sólo a un pequeño sector de la población de nivel económico muy alto. El grueso de la población busca ingresar a las instituciones públicas como la UNAM, al IPN y a la UAM, fundamentalmente porque no tienen costos de colegiatura. Y aunque un pequeño porcentaje elige otras opciones diferentes a las anteriores por convenir a sus intereses, muchos de los alumnos que se incorporan en las instituciones particulares menos valoradas frecuentemente lo hacen tras haber sido rechazados en las instituciones públicas.

Esta afirmación debe ser matizada sin embargo por el hecho de haber diferencias sustantivas en el tipo de carreras que se imparten y se impartían en 1991, en los distintos tipos de instituciones. Las privadas se han orientado más frecuentemente al sector servicios y han ofrecido de manera muy limitada y en muy pocas instituciones, carreras pertenecientes al ámbito de las ciencias duras. De hecho, la mayor parte de estas instituciones ofrecían en 1991 carreras pertenecientes al campo de la administración y en segunda instancia al de la informática. Únicamente en 6 de las 200 instituciones de educación superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México -la UNAM, el IPN, la UAM, La Salle, Anáhuac e Intercontinental-, se ofrecían carreras en más de 3 de las 6 áreas de conocimiento en que les agrupa la ANUIES: Ciencia Sociales y Administrativas; Ingeniería y Tecnología; Educación y Humanidades; Ciencias de la Salud; Ciencias Agropecuarias; Ciencias Naturales y Exactas.

Del total de los egresados del bachillerato en 1991, un poco más de dos terceras partes, 70.8 por ciento, fueron recibidos en alguna licenciatura en la ciudad (Taborga 1999:84). La UNAM, el IPN y la UAM dieron cabida a 70 por ciento de los aceptados. Sólo otras 7 instituciones tuvieron un ingreso superior a 1000 alumnos, pero no llegó a más de 1700 en cada una. De las 70 instituciones restantes, cuya capacidad de absorción fue menor aún, en 36 el ingreso fue inferior a 100 alumnos. Más de dos terceras partes de la oferta se ubicaba en el DF; el área conurbada del Edo. de México atendió sólo a 28 por ciento del nuevo ingreso. La proporción entre público y privado fue similar en el DF y su periferia: tres cuartas partes de la población se incorporaron a instituciones públicas (datos elaborados con base en información del Anuario de ANUIES 91, más la clasificación de la ZMCM elaborada por Taborga). Fue mayor la presencia femenina en instituciones privadas que en públicas: 48 contra 40, en 1990 (Muñiz, 1997).

### CUADRO 2.3

#### Primer ingreso a licenciatura en la zona metropolitana de la Ciudad de México en 1991

	Públicas	Privadas
Universidades	41,646	12,068
Tecnológicos	18,126	
Otras instituciones	724	8,503
<b>TOTAL</b>	<b>60,496</b>	<b>20,571</b>

Fuente: Anuario estadístico de ANUIES, 1991

La distribución por carrera de los alumnos que se incorporaron al nivel superior no fue muy diferente a la que existe hoy. En 1991, 48.3 por ciento de los estudiantes se inscribieron en alguna licenciatura perteneciente al área de las ciencias sociales, 31.9 por ciento a las de Ingeniería y tecnología, 9 por ciento a ciencias de la salud, 4.1 en ciencias agropecuarias, 3.2 en educación y humanidades y sólo 2.3 por ciento en ciencias naturales y exactas.

Con base en un esquema tradicional sobre el prestigio de las carreras, pero modificado por nuevas valoraciones sobre las oportunidades a profesionistas en el mercado laboral, fundamentalmente en el sector servicios, los alumnos que ingresaron a la educación superior en el año de 1991 se concentraron en Contaduría, Derecho, Administración, Computación, Medicina, Arquitectura, Ingeniería Industrial, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Civil.

### ***PORQUÉ INGRESAR A LA UAM***

En el contexto de las universidades públicas en la Ciudad de México, la UAM apareció como posible opción para aquellos estudiantes que vivían en el área metropolitana de la Ciudad de México, que pertenecían a una clase media frecuentemente de bajos ingresos, y que no tenían pase automático a las licenciaturas de la UNAM. Eran en su mayor parte jóvenes que debían competir por un lugar en las instituciones públicas.

La UAM es una universidad que ofrece una gama amplia de carreras, en las distintas áreas de conocimiento. Además, por ser parte de una estrategia desconcentradora, esta institución fue conformada en tres Unidades académicas localizadas en tres puntos distintos de la ciudad, lo cual abre el abanico de posibles interesados. Por último, no obstante el poco conocimiento que tienen los jóvenes sobre las características y condiciones de esta casa de estudios, la perciben como una institución de prestigio.

No existen estudios que permitan saber si la UAM fue la institución predilecta para estos jóvenes, si fue una segunda opción o bien si les resultaba igual con tal de tener un lugar en una institución pública. Sabemos que muchos postularon en más de

una Universidad (Taborga 1999:104). Sabemos también que encontraríamos distintas respuestas a las anteriores interrogantes dependiendo de la carrera.

### ***LOS ASPIRANTES A LA UAM***

El número de aspirantes al nivel de licenciatura de la UAM, en Otoño de 1991 (91-O), fue de 16,559 alumnos, 55 por ciento de los cuales eran hombres y 45 por ciento mujeres. Un poco menos de la mitad postularon por carreras de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Las diez carreras por las que se interesó un mayor número de solicitantes, por orden de importancia, fueron Administración, Ingeniería Electrónica, Derecho, Diseño de la Comunicación Gráfica, Medicina, Comunicación Social, Computación, Arquitectura, Economía e Ingeniería industrial. Es particularmente llamativa la demanda sobre la carrera de Administración, que comprendió a 19.77 por ciento del total de quienes presentaron examen de admisión. Casi todas son carreras que a nivel nacional han tenido una demanda muy alta ya por un prestigio profesional histórico, como el caso de medicina, derecho y arquitectura; o bien que han crecido con el desarrollo de los procesos de urbanización y la modernización que expanden los requerimientos de servicios: como en administración, computación y comunicación social (UAM, 1991). Estas carreras son frecuentemente valoradas porque se asocian a remuneraciones altas y con oportunidades de empleo tanto en el sector público como en el privado. Sólo Economía y Diseño de la Comunicación Gráfica, no tuvieron una demanda tan elevada en otras instituciones.

Por su parte, las licenciaturas con menor solicitud de ingreso fueron las de Producción animal, Ingeniería Hidrológica, Química, Biología Experimental, Hidrobiología, Diseño de Asentamientos, Física, Enfermería e Ingeniería Física (UAM, 1991). En algunos casos podemos suponer que el escaso interés se debe a que se trata de carreras nuevas, poco conocidas. En otros, a que suelen asociarse a bajas remuneraciones o a escasas oportunidades de empleo.

**CUADRO 2.4**  
Distribución de la solicitud de ingreso a la UAM en Otoño de 1991,  
por División Académica y por género.

	% total	% hombres	% mujeres
CBI	28.9	82.3	17.7
CSH	44.1	42.2	57.8
CBS	13.0	40.5	59.5
CAD	14.1	52.5	47.5
UAM	100.0	55.0	45.0

**Fuente:** Informe del Rector General, 1991. UAM.

En la base de datos sobre quienes postularon a la UAM en otoño de 1991, contamos con la información de 13,358 aspirantes; son 80.6 por ciento del total de la población que presentó solicitud. A ellos nos referiremos en adelante en este apartado.

La mayor parte de ellos, 85 por ciento, vivían en el DF o en el Estado de México. No todos era recién egresados. Cerca de una cuarta parte (23.2 por ciento) habían dejado transcurrir entre 1 y 2 años desde la conclusión de sus estudios de bachillerato, y para 12 por ciento más, el lapso era mayor aún. Para algunos de ellos, este tiempo se explica porque estuvieron realizando otros estudios. De hecho, 335 se encontraban en ese momento inscritos en otra carrera profesional y 1,369 habían realizado estudios de licenciatura previamente, aunque sólo 143, habían concluido tales estudios. No sabemos si estaban ya titulados o no. Las instituciones de las que más frecuentemente vinieron quienes habían concluido fueron UNAM, IPN y de la propia UAM.

**CUADRO 2.5**  
Aspirantes a la UAM, con estudios previos de licenciatura, por tiempo de haber  
concluido la educación media superior.

	Tiempo de haber conc. educ. med. sup.				Total
	Menos de un año	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	Más de 3 años	
Cursa otra carrera profesional	81	141	39	74	335
Realizó antes estudios de licenciatura	91	497	202	579	1,369
Total de aspirantes a la UAM 91-0					13,358

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

Eran solteros 95 por ciento de los aspirantes. Vivían con sus padres 84 por ciento, 9.7 por ciento con otros familiares y 3.8 por ciento con sus cónyuges. Aunque para

tres cuartas partes de ellos, los padres eran quienes se hacían cargo del sustento económico y sólo 18.7 por ciento se sostenían por sí mismos. Dijeron estar trabajando o haberlo hecho durante el año en que se les consultó 41 por ciento. La mitad de quienes trabajaron habían tenido una jornada laboral mayor a 30 horas por semana. El ingreso mensual promedio familiar para 80.4 por ciento era menor a 6 salarios mínimos. Para 60 por ciento era inferior a 4. Este ingreso fue generado por una sola persona en 42.2 por ciento de los casos, por dos personas en 34.4 por ciento, y por tres, en 15.5 por ciento. Fue el sustento de entre 5 y ocho personas para la mitad de los aspirantes y para 36 por ciento más, éste se distribuía entre 3 o cuatro personas. El cuadro que a continuación se presenta tiene la intención de mostrar el elevado porcentaje de solicitantes concentrado en el rango de ingresos familiares más bajos y en el de 5 a 8 dependientes. Estamos hablando de 40.7 por ciento de la población.

**CUADRO 2.6**  
Ingreso mensual familiar agrupado por número de personas que dependen de ese ingreso, por ciento del Total

	Cuántas personas dependen de ese ingreso					Total
	Una	2	De 3 a 4	De 5 a 8	9 o más	
Salarios mínimos						
Menos de 6	1.3	5.2	29.3	40.7	4.0	80.4
6 ó más	.2	1.0	6.7	10.7	1.0	19.6
Total	1.6	6.2	36.0	51.4	4.9	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

En cuanto a la ocupación de los padres, es más frecuente encontrarlos como comerciantes (21.2 por ciento) o en la realización de servicios diversos (20.8 por ciento). La proporción de profesionales sólo alcanza a los padres de 11 por ciento, y personal administrativo eran 10 por ciento más. Considerado por la posición que ocupaban, en mayor número eran empleados (43.4 por ciento), y la segunda categoría en importancia, con 25.6 por ciento, eran trabajadores por su cuenta; 12 por ciento obreros y por último mencionemos que 8.8 por ciento eran patrones o empresarios.

En relación con la ocupación de las madres, 68 por ciento de los aspirantes respondieron que ellas se dedicaban al hogar, pero al indagar sobre la posición en la ocupación en el trabajo los datos no coincidían ya que se encontraban en actividades

laborales 6,134 casos ( 45.9 por ciento del total). Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, esto se debe a que en el rubro de hogar fueron colocadas aquellas que se ocupan en negocios familiares sin retribución. En esa situación encontramos a 30.4 por ciento del total de las madres que trabajan. Otro 6.5 por ciento de este grupo, se ocupan en trabajos por su cuenta.

**CUADRO 2.7**  
Ocupación de la madre por posición en la ocupación, por ciento del Total

	Ocupación de la madre										Total
	Funcionario o directivo	Profesional	Técnic.	Pers administr	Trab. industr	Comerci venedor o similar	Lab. agropecuarias	Serv. divers	Hogar		
<b>Posición en ocupación</b>											
Patrón, empresario	0.3	0.7	0.0	0.2	0.0	2.5	0.0	0.2	0.0	4.8	
Empleado	0.4	10.1	3.0	12.3	1.0	2.5	0.0	6.5	1.0	36.9	
Obrero		0.0	0.0	0.1	1.1	0.1		1.1	0.0	2.7	
Jornalero o peón				0.0		0.0	0.0	0.1	0.0	0.3	
Trabajador por su cuenta	0.0	0.4	0.2	0.1	0.2	13.4	0.1	1.4	6.5	22.3	
Ejidatario						0.2	0.0		0.0	0.5	
Negocio familiar sin retrib		0.0	0.0	0.1	0.0	1.5	0.0	0.2	30.4	32.3	
<b>Total</b>	<b>0.7</b>	<b>11.3</b>	<b>3.4</b>	<b>12.8</b>	<b>2.4</b>	<b>20.1</b>	<b>0.2</b>	<b>9.4</b>	<b>37.9</b>	<b>100.0</b>	

Nota: En el rubro de hogar aparecen aquí sólo aquellas mujeres sobre las que se señaló una **posición en la ocupación**.

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

Después “del hogar” siguen en importancia el comercio con 20.1 por ciento y con 11.3 por ciento el trabajo profesional. En cuanto a la posición que ocupan, 36.9 por ciento eran empleadas, y 22.3 por ciento más trabajadoras por su cuenta.

Sobre la escolaridad de los padres, el porcentaje de quienes no concluyeron la educación primaria es muy importante y junto con quienes alcanzaron como máximo la culminación de este ciclo escolar, comprenden a más de la mitad de la población.

### CUADRO 2.8

Ciclos escolares concluidos del padre y de la madre (porcentajes)

Escolaridad máxima	del padre	de la madre
ninguno	20.8	25.9
primaria	32.0	35.5
secundaria	18.1	14.9
est. técnicos	5.5	12.1
media superior	9.4	5.6
superior	14.2	5.9
Total	100.0	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

Un último aspecto socioeconómico relevante es que tres cuartas partes de estos aspirantes vivían en casa propia, 77.6 por ciento y 5.2 por ciento más estaban pagando la compra de la misma.

Resumiendo podemos decir que la demanda educativa sobre la UAM en otoño de 1991 se caracterizó por tratarse de un grupo de solicitantes de ambos sexos, que en su mayor parte fueron recién egresados del bachillerato o con no más de dos años de haber concluido; eran solteros casi en su totalidad, y sólo uno de cada 5 debía sostenerse por sí mismo. Sin embargo frecuentemente habían tenido que trabajar en el último año, cerca de la mitad de este grupo.

En cuanto al contexto familiar, observamos que los padres y las madres no fueron a menudo profesionales, sino comerciantes o prestadores de servicios diversos. Por lo que toca a la posición en la ocupación, es alta la proporción de empleados. Por supuesto, las madres trabajaron en tareas distintas al hogar menos frecuentemente que los padres. En estrecha relación con lo anterior se encontró que pocos cuentan con educación superior. Sin embargo, cerca de la mitad de los padres varones habían concluido estudios postprimarios, esto es, contaban con certificado de secundaria o técnicos cuando menos, mientras que las madres en la misma condición casi alcanzaron a ser 40 por ciento. Los ingresos familiar para más de dos terceras partes de los aspirantes se ubicó entre 1 y 5 salarios mínimos.

## **LOS ACEPTADOS**

Como señalamos previamente, en otoño de 1991, postularon para ingresar a la UAM 16,559 candidatos. Sólo una tercera parte de ellos consiguieron ser aceptados: 32 por ciento de los aspirantes hombres y 27 por ciento de las mujeres. El nuevo ingreso consistió en: 4,966 alumnos: 2,925 hombres (59 por ciento) y 2,041 mujeres (41 por ciento).

Casi la totalidad de esta población inició estudios de educación básica entre el año de 1975 y 1979. Se puede hacer una estimación gruesa sobre la proporción de los que lograron alcanzar la educación superior en relación con los que iniciaron la formación escolar básica entonces. No es fácil conocer con precisión el dato ya que las estadísticas gubernamentales, únicas con que se cuenta para saber sobre el monto de la matrícula a nivel nacional, nos dan cifras anuales sin distinguir la presencia de repetidores y alumnos que se reinsertaron después de años de ausencia en la escuela, que pertenecen a cohortes que no eran aquellas con quienes iniciaron. Sin embargo es posible obtener una cifra aproximada considerando el número de alumnos de una cohorte en el inicio y comparando esos datos con el volumen de los que, doce años después (tiempo óptimo en que se hace el recorrido de primaria a educación superior), ingresaron a la educación superior.

Así, si en 1991 se registró una cifra de 247,627 estudiantes de nuevo ingreso a educación superior, y se compara este dato con el de 2.760,100 alumnos, que es el número de los que doce años atrás, en el ciclo escolar 1979-80, ingresaron al primer año de primaria (Cantú, 1992), se estima que aproximadamente sólo 9 por ciento de esta cohorte, logró mantenerse dentro del sistema educativo.

De este grupo de nuevos alumnos de licenciatura, se concentraba en el DF 24 por ciento y 8.5 por ciento en el Estado de México, particularmente en el área conurbada: las ENEP de Aragón, Acatlán e Iztacala, así como la Facultad de Estudios Superiores de Cuautitlán, también de la UNAM, representan a 51 por ciento de la población de nuevo ingreso del estado.

Como ya lo señalamos antes, en la zona metropolitana de la Ciudad de México, el volumen de la matrícula es todavía significativamente mayor que en el

resto del país, no obstante que desde los años setenta se había venido dando un fuerte impulso a la apertura de instituciones de educación superior en casi todos los Estados del interior. La totalidad de alumnos que ingresaron a la UAM en 1991, representan a 15.1 por ciento de quienes ingresaron a licenciatura en el DF y las instituciones mencionadas del área conurbada.

En adelante, para el análisis más detallado de la información, al hacer referencia a los alumnos aceptados, nos vamos a restringir a la población que queda comprendida en la intersección de las bases de datos académica y económica con que contamos y que incluye a 3,791 alumnos, que son el 76.3 por ciento del total de los que ingresaron a la UAM en otoño de 91.

## **Perfil de ingreso de los alumnos de la cohorte 91-O**

### **Distribución en Unidades, divisiones y carreras**

La cantidad de los alumnos aceptados en la UAM, por Unidad (o Campus), y por carrera, no reproduce a escala el patrón de la distribución de la matrícula nacional aunque sin duda refleja las preferencias de la demanda en el país. Sin embargo la oferta educativa de esta institución se ha orientado por satisfacer ampliamente las necesidades de formación profesional de la sociedad mexicana en una actitud más propositiva que de respuesta. Es por ello que comprende carreras en todas las áreas de conocimiento.

En relación con la clasificación por campos de conocimiento establecida por ANUIES, para 1991, 40 por ciento de los alumnos de nuevo ingreso de la UAM se incorporaron a alguna carrera de ciencias sociales y humanidades; 39 por ciento en Ingenierías y Tecnología; 13.6 por ciento en Ciencias de la Salud; 4.6 por ciento en Ciencias Naturales y Exactas; 2.03 por ciento en Humanidades y 1.4 por ciento en Agropecuarias. Como puede apreciarse esta distribución tiene cierta similitud con el patrón de distribución nacional del que dimos cuenta antes, pero brinda un poco más de espacio a las ingenierías y a las ciencias de la salud, y un poco menos a las ciencias sociales y administrativas.

Los alumnos que ingresaron, fueron aquellos que obtuvieron mayor puntaje en el examen de selección, en relación con los otros postulantes a una misma licenciatura.

Así, la distribución de los alumnos de nuevo ingreso no fue idéntica entre las tres Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. A Azcapotzalco ingresó 38 por ciento de esta población; a Xochimilco 36.4 por ciento y a Iztapalapa el 25.5 por ciento restante.

La División de Ciencias Sociales y Humanidades, tradicionalmente de mayor volumen, incorporó a 41.8 por ciento del total de los nuevos estudiantes. En Ciencias Biológicas y de la Salud se inscribió 22.7 por ciento; en Ciencias Básicas e Ingenierías, 20.4 por ciento y en Ciencias y Artes para el Diseño, 15.2 por ciento. De las 47 carreras que ofrecía la UAM en ese momento, aquellas con mayor volumen de ingreso fueron Administración, Economía, Arquitectura, Sociología, Derecho, Diseño de la Comunicación Gráfica, Psicología, Estomatología e Ingeniería Electrónica. Juntas estas carreras incorporaron a la mitad de la nueva población.

Las diez con un menor número de alumnos fueron la de Producción Animal, Hidrobiología, Química, Ingeniería Hidrológica, Lingüística, Humanidades, Filosofía, Biología Experimental, Ingeniería en Energía y Física.

Es interesante hacer notar que varias, pero no todas estas carreras, fueron mencionadas antes entre las licenciaturas con mayor o menor demanda. Las carreras de Sociología, Psicología y Estomatología por ejemplo, no aparecieron entre las carreras más solicitadas.

### **Edad y Género**

Como ya lo establecimos previamente, referirnos a la edad y al género de los alumnos es parte nodal en la comprensión de la conformación de las expectativas de los individuos.

Tener cierta edad, implica que existan expectativas sociales sobre las actividades que corresponden a momentos específicos en el reloj biológico de los hombres y también ser parte de una cohorte que comparte una coyuntura específica, diferenciada para ellos en relación con los otros grupos de edad.

El que la mayor parte de los alumnos que ingresaron en la generación 91 tenga 19 años de edad significa que forman parte de una generación en la que la educación se ha convertido en una actividad muy significativa para la sociedad, tanto que más allá de los intereses institucionales, una gran cantidad de individuos han estado dispuestos a dedicar una parte importante de su vida de infancia y juventud a la actividad escolar, como actividad prioritaria. Al menos durante los doce años previos a su ingreso a la Universidad, han sido estudiantes regulares.

Para estos estudiantes, estar ingresando a la educación superior en ese momento de su vida, es ser parte de una corriente que no sólo es impulsada por sus familias, sino que en la propia institución educativa se conforma y marca un ritmo de avance a través del sistema que es “natural” seguir si no se pierde el paso o si casi no se pierde, si se es regular.

Los alumnos de 18 y 19 años, de la generación 91-O, son, en principio, aquellos que se encontrarían en esa situación óptima de continuidad, y son el rango de edad con que ingresaron con mayor frecuencia. El conjunto de los de 19 años o menos comprende a 57 por ciento de la población que analizamos. De ellos 17 por ciento manifestó haber interrumpido sus estudios por más de un año entre el egreso del bachillerato y el ingreso al nivel superior. Es presumible que 83 por ciento restante, que comprende a 46.9 por ciento del total, haya tenido una trayectoria continua desde la escuela primaria, entre los 6 y los 7 años de edad, hasta su incorporación a la Universidad. Estos datos son significativos desde la óptica de la expectativa de lo que toca a los sujetos hacer en un determinado momento del reloj social-biológico, y en correlación, con las opciones que ofrece el entorno y con la percepción de la capacidad personal para mantenerse dentro del sistema educativo. El logro de transcurrir sin rezagos promueve una visión de “éxito” (Bartolucci, 1994) o de integración (Tinto, 1975), que favorecen la permanencia.

**CUADRO 2.9**  
**Población de nuevo ingreso 91-O, por edad**

edad	frecuencia	%
19 años o menos	2161	57.0
20 años	436	11.5
21 años	315	8.3
22 años	210	5.5
23 años	156	4.1
24 años	114	3.0
25 años o más	399	10.5
<b>Total</b>	<b>3791</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

La consideración del dato sobre el tiempo transcurrido entre el egreso del bachillerato y el ingreso a la Universidad es interesante. Para 60.7 por ciento del total de estos alumnos, el tránsito fue inmediato, sin contratiempos. Para 22 por ciento habían pasado entre 1 y 2 años y sólo para un 12 por ciento superaban los 3 años.

**CUADRO 2.10**

**Tiempo transcurrido entre el egreso de bachillerato y el ingreso a la Universidad, por años de edad de los alumnos (porcentaje)**

<b>EDAD</b>	<b>Número de años</b>				<b>Total</b>
	<b>Sin interrupción</b>	<b>De 1 a 2</b>	<b>De 2 a 3</b>	<b>Más de 3</b>	
19 o menos	82.0	17.7	0.2	0.0	100
20	47.9	47.2	4.6	0.2	100
21	38.1	35.9	22.2	3.8	100
22	36.2	25.2	15.7	22.9	100
23	24.4	23.7	14.1	37.8	100
24	19.3	12.3	17.5	50.9	100
Más de 25	16.0	7.0	4.5	72.4	100
<b>Total</b>	<b>60.7</b>	<b>22.0</b>	<b>5.0</b>	<b>12.3</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

Relacionando los datos de edad y el lapso entre los dos niveles escolares, encontramos que entre los más jóvenes es muy pequeño el número de alumnos que interrumpieron estudios durante este tránsito y se acrecienta contundentemente el porcentaje a mayor edad.

En cuanto al género, la participación de hombres y mujeres no ha sido indiferenciada durante el proceso de crecimiento de la matrícula educativa en la segunda

parte del siglo XX en nuestro país, sino que ha reflejado las concepciones sobre los roles tradicionales. En la medida en que el rol de la masculinidad ha estado asociado a la idea del padre proveedor, y en que la realización de estudios escolarizados ha sido vista de manera muy extensa como formación para la inserción al mercado laboral en mejores condiciones, el incremento de este sector de la población ha resultado facilitado. Si la educación se ha convertido en el instrumento para la movilidad social por excelencia en la expectativa de los sujetos, los varones “capaces”, los que no han tenido mayor dificultad para sortear los requerimientos del ámbito escolar, encontrarán conveniente continuar por esa vía.

Para las mujeres la situación se complica un poco ya que podemos identificar al menos dos demandas contradictorias sobre lo que se espera de ellas en la vida: una corriente cultural muy importante les exige el rol dentro del hogar sin mayor expectativa sobre su participación en la actividad económica o sobre su desarrollo intelectual. Otra, igualmente potente, le demanda competir en esos campos. Ambas corrientes, de manera conjunta, explican la forma en que ha crecido la incorporación de las mujeres a la educación.

Si se observa la proporción de ingreso en relación con la demanda a la UAM, se percibe que en general, los hombres lograron mejores resultados, ya que de ellos 32 por ciento fueron aceptados, mientras que entre las mujeres sólo 27.4 por ciento. Sin embargo, mientras que la tasa de crecimiento del sector masculino en la UAM creció en 9.9 por ciento de 1979 a 1991, la del sector femenino lo hizo en 73.1 por ciento. Estas cifras hablan de una enorme fuerza de la línea valorativa que concibe a las mujeres como profesionales, no obstante que la composición de la matrícula en esta generación seguía revelando la persistencia de patrones tradicionales de género sobre las carreras. Sobre esto abundaremos más adelante.

Puntualicemos solamente ahora que la generación 91-O tuvo parámetros similares a los que existían en ese momento en el DF. y en el país, conformándose por varones en 56.7 por ciento y en 43.3 por ciento por mujeres.

### **Escuela de Procedencia**

De los alumnos de la cohorte 91-O, 60 por ciento provinieron del DF y 23 por ciento más del Estado de México, del área conurbada a la Ciudad de México. En una

proporción muy pequeña ingresaron alumnos de Hidalgo (3 por ciento) y de Veracruz, Puebla, Guerrero y Morelos con entre 1 y 2 por ciento cada uno. El 14 por ciento restante provienen de los otros 25 estados de la república y del extranjero.

En instituciones privadas estudiaron 30 por ciento; 70 por ciento en instituciones públicas. Fundamentalmente provienen de escuelas incorporadas a la UNAM, del Colegio de Bachilleres así como de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios de la SEP (CEBETIs). Muy pocos procedían de la Escuela Nacional Preparatoria y del CCH, instituciones de la UNAM que brindan pase automático a su nivel de licenciatura.

**CUADRO 2.11**  
**Escuela de Procedencia**

	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
Esc Nal Preparatoria	101	2.7
CCH- UNAM	162	4.3
CECYT- IPN	528	13.9
Colegio de Bachilleres	767	20.2
Normal Primaria	38	1
Univ Estatal	118	3.1
Incorporada a UNAM	765	20.2
Bachillerato Tecnolog SEP	733	19.4
Incorporada a SEP	164	4.3
Incorporada a Univ. Estatal	275	7.3
Otra	138	3.6
<b>Total</b>	<b>3791</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Archivo General de Alumnos 91-O, UAM

### **El entorno cultural y económico familiar**

Si ciertamente la conducta de los sujetos tiene una orientación fuertemente pautada por su experiencia escolar, esta experiencia se encuentra inmersa en un conjunto de relaciones más amplias que dan especificidad a la forma en que se incorporan al ámbito educativo. El entorno cultural y económico de la familia son sin duda elementos nodales en la elaboración de esquemas de acción. El factor económico en particular, ha sido la variable exógena más frecuentemente

considerada para analizar desde una perspectiva social distintos aspectos del fenómeno educativo.

Es importante precisar que el cuestionario socioeconómico que la UAM aplica a los alumnos al solicitar su ingreso, y que es nuestra fuente de información sobre este particular, al preguntar por los ingresos familiares, obtiene respuestas que en ocasiones se refieren a familias de origen, pero otras veces, a la familias de reciente fundación del alumno. Sin duda, esto permite conocer sobre la situación en que viven en ese momento, pero es relevante precisar que la respuesta alude a distintos contextos familiares.

Para tener una idea más clara de la situación familiar en que viven y enfatizar el que no se trata en todos los casos de familia de origen veamos el siguiente cuadro.

CUADRO 2.12

Con quien vive el alumno y quién lo sostiene económicamente (porcentaje)

Con quien vive	Quién lo sostiene						Total
	Padre y/o madre	Cónyuge	Otro familiar	Usted mismo	Beca	Otro	
Padre y/o madre	66.5	.4	1.1	13.9	.1	.2	82.2
Cónyuge	.2	1.2		4.0			5.4
Otros familiares	5.0		1.9	2.5	.1	.1	9.5
Compañeros de estudio	.8		.1	.5		.1	1.4
Internado o asisten	.2		.0	.1		.0	.3
Solo	.3		.0	.8			1.1
<b>Total</b>	<b>72.9</b>	<b>1.7</b>	<b>3.0</b>	<b>21.9</b>	<b>.1</b>	<b>.4</b>	<b>100.0</b>

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Aunque 94 por ciento de los alumnos son solteros, sólo 82.2 por ciento viven con sus padres y no más de 72.9 por ciento indicaron que son sus padres quienes los sostienen económicamente. Del total, 21.7 por ciento manifestaron que debían sostenerse por sí mismos (28.6 por ciento de los hombres y 19.9 por ciento de las mujeres). La situación económica de los no sostenidos por sus padres, cuando viven solos o con otros familiares, no es suficientemente clara y suscita interrogantes.

Para 41.5 por ciento de los casos, el ingreso familiar era generado por un único miembro de la familia, generalmente el padre, aunque en 7 por ciento se trata de la madre y en una proporción igual fueron los alumnos mismos quienes proveían el único sostén económico familiar. En 58.5 por ciento restante, se integraba con la colaboración de varios miembros.

En cuanto al monto del ingreso familiar, 76.2 por ciento se concentraban en un rango menor a 6 salarios mínimos y 55.2 por ciento en menos de 4.

De este ingreso dependían de 5 a 8 personas en 50.5 por ciento de los casos. En otro 37 por ciento, era para el sustento de entre 3 y 4 personas. La mayor concentración se observa en familias del nivel de menores ingresos, para el sostén de entre 5 a 8 personas.]

CUADRO 2.13

**Ingreso mensual promedio familiar por número de personas dependientes de ese ingreso (porcentaje del total)**

Salario mínimo	Personas que dependen					Total
	Una persona	2 personas	De 3 a 4 personas	De 5 a 8 personas	9 o más	
Menos de 6 sal mín	1.4	5.2	28.8	37.5	3.5	76.2
6 sal mín y más	.2	1.2	8.5	13.0	.8	23.8
Total	1.6	6.3	37.3	50.5	4.3	100.0

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Aunque en esta primera mirada se puede suponer que se trata de un sector de la población de bajos ingresos, la comparación con la distribución porcentual a nivel nacional o en el DF o en el Estado de México, (en estas dos últimas entidades radican 8.3 alumnos de cada 10) brinda un panorama diferente.

CUADRO 2.14

**Ingreso Mensual Familiar Acumulado, porcentajes**

	Salarios Mínimos			
	Menos de 1	Hasta 2	Hasta 3	Hasta 5
República Mexicana*	23.3	60.0	75.1	84.9
Distrito Federal*	20.0	60.5	75.9	86.9
Estado de México*	19.9	62.8	78.7	88.5
Ingreso Familiar Gen 91-O	2.4	19.7	38.4	66.4

Nota: cada uno de los tramos incluye a los anteriores de izquierda a derecha.

Fuente: Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM; y el XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. INEGI

Es evidente que la población que analizamos tenía niveles económicos notablemente más altos que los de la población media en el país y en las entidades mencionadas. El filtro económico sobre la educación opera.

Un último aspecto interesante sobre la situación económica de esta población es que 76 por ciento de estos estudiantes vivían en casa propia y 5 por ciento más estaban pagando la compra de la misma. Sólo 13 por ciento rentaban.

En cuanto a la ocupación de los padres, es más frecuente encontrarlos como comerciantes (21.8 por ciento), realizando servicios diversos (19.6 por ciento) y como profesionales (16.6 por ciento). En 48.6 por ciento de los casos, la posición que ocupaban era como empleado, y en 26.2 por ciento más, trabajaban por su cuenta. En relación con la información censal que se tiene de esta distribución para el año de 1990, en donde aparecen juntos las categorías de empleado y obrero, la mayor proporción a nivel nacional se concentraba precisamente en este rubro con 57.4 por ciento, seguido por los que trabajaban por su cuenta que representan a 23.4 por ciento. Sin embargo, en los padres de los alumnos de la generación 91-O el número proporcional de obreros y empleados fue mucho más bajo que el relativo al DF, al Estado de México o al nacional. En cambio fue más alto el dato de los padres que trabajaban por cuenta propia, así como la proporción de los que eran patrones o empresarios.

CUADRO 2.15

Distribución de la Población de 12 años y más según posición en el trabajo,

	Empleado y obrero	Jornalero o peón	Trab por su cuenta	Patrón o empres	Negocio fam sin remunerac	No específico
República Mexicana*	57.4	10.7	23.4	2.3	2.5	3.7
Distrito Federal*	77.2	1.3	16.1	2.9	0.5	2
Estado de México*	68.9	5.7	19	1.9	1.3	3.2
Padres de la Gen 91-O	48.6	11.9	26.2	10.1	0.8	

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM; y el XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. INEGI.

En cuanto a la rama de actividad, el porcentaje de *padres* que trabajaban en el sector terciario, es el más alto, comprende a 68 por ciento de la población. En el sector secundario encontramos a 26.9 por ciento. La mitad de los comprendidos en este rubro se encontraban en la industria de la transformación. Y el sector primario era muy pequeño, con 5 por ciento.

CUADRO 2.16

**Distribución de la población ocupada según sector de actividad (porcentaje)**

	Primario	Secundario	Terciario	No especifica
República Mexicana*	22.6	27.9	46.1	3.4
Distrito Federal*	0.7	27.0	68.3	4.0
Estado de México*	8.7	36.8	50.9	3.6
Padres de la Gen 91-O	5.0	26.9	68.1	

**Fuente:** Elaborado con datos del XI Censo General de Población y Vivienda 1990. INEGI; y del Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Si se comparan estos datos con los que se registran en el censo de 1990 para el DF y el estado de México, llama la atención que la cifra sobre la cohorte que analizamos, en el sector terciario sea más parecida a la del DF y en el sector primario, a la del Estado de México. Por supuesto, las diferencias con la distribución nacional se deben al tipo de desarrollo centralizado que ha caracterizado al país.

Sobre la ocupación de las madres, la encuesta socioeconómica reportó que 67.5 por ciento se dedican al hogar. Sin embargo, como se vio al analizar a los aspirantes, al considerar posición y rama de actividad de las madres, encontramos un número mayor de madres trabajando que el que indican en la respuesta a la pregunta respectiva a la ocupación, implicando en actividades laborales a 40 por ciento de ellas.

La mayor parte eran comerciantes (23.7 por ciento), profesionales (19.2 por ciento) o personal administrativo (17.7 por ciento). La posición en su ocupación era como empleadas (41.6 por ciento) o en negocio familiar sin retribución (30.6 por ciento). La mitad de ellas aparecen registradas como ocupadas en el hogar. Por último, sobre la rama de actividad en la que laboran, 90 por ciento trabajan en el sector terciario.

A nivel nacional la distribución sectorial por sexo según el censo de 1990, es aun más contrastante: 70.3 por ciento de las mujeres se dedican al sector terciario y sólo un 3.4 por ciento al primario. Estas cifras no son muy diferentes a las que se muestran en el cuadro anterior sobre la distribución de la población por sector de actividad en el DF. La distribución masculina en cambio, se encuentra más próxima a las nacionales: 28.6 por ciento en el primario y 38.6 por ciento en el terciario.

## Escolaridad de los padres

Aunque es verdad que estos alumnos siguen siendo en una proporción mayor, primera generación en acceder a la educación superior, sus padres son parte del fenómeno de la expansión educativa de los años sesenta y setenta. A nivel nacional el número de personas de 15 años y más sin instrucción se redujo de 31.6 por ciento en 1970 a 13.4 por ciento en 1990. El porcentaje de quienes no tenían primaria completa descendió de 38.9 a 22.8 por ciento en esas dos décadas, y se incrementó el de quienes terminaron primaria y además hicieron otros estudios de 12.7 a 42.5 por ciento (INEGI).

En el DF el porcentaje de personas de 15 años de edad y más sin instrucción en 1990 sólo era de 5.2 por ciento; 11.4 hicieron parte de la primaria, y 17.9 por ciento más lograron completar el ciclo básico. De esta población 64.6 por ciento había realizado entonces estudios postprimaria. En el Estado de México, las cifras correspondientes fueron de 10, 18.2, 20.8 y 49.4 por ciento respectivamente (INEGI). Estas son mejores que las relativas al nivel nacional, pero no a las del D.F. Los niveles de escolaridad de los padres de los alumnos de la generación 91-O, son similares a los del Estado de México.

CUADRO 2.17  
Ciclos escolares concluidos del padre y de la madre (porcentaje)

	del padre	de la madre
ninguno	18.9	23.3
primaria	28.2	32.2
secundaria	16.7	14.9
est técnicos	5.7	14.1
media superior	10.7	6.9
superior	19.9	8.6
total	100	100

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

El cuadro anterior muestra que un poco más de la mitad de los padres y un poco menos de la mitad de las madres, hicieron estudios más allá de la primaria. Entre las madres, la opción de una carrera corta involucró a 14.1 por ciento; y en cuanto a la

educación superior, una cuarta parte de los padres y poco más de una décima parte de las madres estuvieron al menos inscritos en este nivel.

Sin embargo, la brecha educativa entre los padres y los alumnos es amplia y debe seguramente tener implicaciones en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos en el ámbito académico y en la socialización en aspectos culturales que son insumos básicos del trabajo escolar.

### Alumnos que trabajan

El dato con que contamos sobre el empleo de los alumnos fue captado en el momento de realización de los trámites para ingresar a la UAM, y la pregunta específica interroga sobre si trabajaron durante el último año. No podemos hacer una generalización de esta información sobre su situación durante el curso de su formación universitaria. Podemos solamente decir que en el momento en que ingresaron, un poco menos de la mitad de los alumnos afirmaron haber tenido actividades laborales y el 57 respondieron negativamente. De los primeros, 50.4 por ciento tuvieron jornadas de más de 30 horas a la semana y otro 22 por ciento de entre 20 y 30 horas, lo cual evidencia que estos alumnos no lo son de tiempo completo.

Un dato interesante es que no existe una relación directa entre nivel de ingresos familiares y la realización de actividades laborales. En cambio sí lo hay por nivel de escolaridad. A mayor escolaridad de los padres, menor el número de alumnos que dijeron haber tenido que trabajar. Esta relación ya había sido observada para alumnos de la UNAM (Arias y Patlán, 2003).

CUADRO 2.18  
Realización de actividades laborales por ingreso mensual familiar (porcentaje)

Ingreso mens fam	Había trabajado durante el año		Total
	Si	No	
de 1 a 4.9 s. m.	42.3	57.7	100
de 5 a 7.99 s. m.	47.6	52.4	100
Más de 8 s.m.	42.6	57.4	100
Total	44.0	56.0	100

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

CUADRO 2.19

**Escolaridad máxima de padre o madre, por realización de actividades laborales (porcentaje)**

Escolaridad	Había trabajado durante el		Total
	Si	No	
ninguno	63.0	37.0	100
primaria	48.8	51.2	100
secundaria	41.9	58.1	100
media superior	38.2	61.8	100
superior	32.5	67.5	100
<b>Total</b>	<b>44.1</b>	<b>55.9</b>	<b>100</b>

Nota: Se consideró el dato del padre o de la madre, el que tuviera el nivel escolar más alto. Además se refiere a ciclos concluidos.

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM

**Puntaje en el examen de admisión y promedio del Bachillerato**

Como ya se mencionó, el puntaje en el examen de selección, por carrera, es el elemento que define quiénes entre los postulantes ingresan a la institución. Pero éstos no fueron elevados. Casi 60 por ciento de los alumnos aceptados, obtuvieron puntajes inferiores a 600 y sólo 3 por ciento estuvieron por encima de 750.

Las carreras con menos alumnos por debajo de los 600 puntos fueron Medicina, Ingeniería Electrónica, Comunicación Social, Derecho, Diseño de la comunicación gráfica, Computación, Administración, Física, Ingeniería Biomédica e Ingeniería Mecánica.

En cuanto al promedio de bachillerato con que ingresaron los alumnos, un poco más de la mitad (54 por ciento), apenas superaron el 7, que es el mínimo requerido para ingresar a la UAM, no llegando más allá de 7.5. De 46 por ciento restante que lo superó, casi la mitad (23.8 por ciento del total) tuvo notas de 8.5 o más.

Llama la atención que no haya una correspondencia entre puntajes en el examen de selección y promedios de bachillerato. Las carreras en las que se inscribieron los alumnos de mejor promedio en el bachillerato no son las mismas que las de mayor puntaje. Los alumnos con mejor promedio se inscribieron en Biología Experimental, Letras Hispánicas, Ingeniería Física, Ingeniería Bioquímica, Matemáticas, Comunicación Social y Medicina. Podría pensarse que la mayor competencia por una carrera concentraría en ellas a los mejores promedios pero sólo las dos últimas, eran carreras muy demandadas. En las primeras, los promedios más

altos de los postulantes no se explican por selección, sino como propios de los alumnos interesados en estas carreras. Sin embargo, en el examen no fueron muy afortunados.

### ***Diferencias entre la población aceptada y la que no logró ingresar***

Del total de alumnos que presentaron solicitud de ingreso a la UAM, fueron aceptados 20.5 por ciento de los aspirantes a la Unidad Azcapotzalco, 33.5 por ciento de Iztapalapa y 59.7 de Xochimilco. Tuvieron mayor oportunidad aquellos que postularon por carreras de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), ya que 47.5 por ciento logró ser aceptado. En el polo opuesto se encuentran las carreras de CBI que recibieron solamente a 23.2 por ciento de su demanda.

Comparando a aceptados con los que no lograron ingresar, no hay diferencias significativas en el porcentaje respecto a su estado civil o a con quien viven. Sólo 6 por ciento entre los primeros y 4 por ciento entre los segundos eran casados; y también hay dos puntos porcentuales de diferencia en el número de quienes vivían con sus padres, siendo mayor ahora en los no seleccionados. En cuanto a la edad, desafortunadamente no tenemos el dato sobre los aspirantes.

Contrariamente a lo que esperábamos, fue mayor la proporción de quienes postularon inmediatamente a la licenciatura sin haber dejado pasar tiempo desde su egreso del bachillerato entre los no aceptados, con 66.2 por ciento que entre los sí seleccionados, que alcanzaron a ser 60.7 por ciento. Aunque no existen investigaciones al respecto, pensamos que esto podría explicarse en algunos casos porque los que no eran de egreso reciente posiblemente deben haber presentado previamente exámenes de ingreso en una o varias instituciones en intentos previos fallidos y desarrollado a través de éstos, cierta pericia al tener conocimiento sobre el tipo de preguntas a responder.

En el aspecto económico, aunque es levemente superior el porcentaje de quienes debieron sostenerse por sí mismos entre los aceptados (21.7 contra 17.4 por ciento de los que no ingresaron), fue ligeramente más bajo el nivel de ingresos de los que no tuvieron acceso. Dos terceras partes de los nuevos alumnos se encontraban en un rango menor a 5 salarios mínimos, mientras que entre los no aceptados esta cifra alcanzó a tres cuartas partes y se concentró más en familias de entre 5 a 8

personas. La situación de la vivienda, mantiene proporciones similares en ambos grupos.

**CUADRO 2.20**  
Ingreso Mensual Familiar Acumulado Generación 91-O

	Salarios Mínimos			
	Menos de 1	Hasta 2	Hasta 3	Hasta 5
Aceptados	2.4	19.7	38.4	66.4
No aceptados	3.6	24.3	45.3	73.7

Nota: cada uno de los tramos incluye a los anteriores de izquierda a derecha.

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Entre los padres de los no aceptados hay una menor proporción de profesionales, alcanzando sólo 10.8 por ciento, mientras que entre los aceptados llega a 16.6 por ciento. En cambio, encontramos un mayor número de padres cuya ocupación es como trabajador industrial. En cuanto a la posición en la ocupación, las proporciones entre ambos grupos son similares: casi la mitad son empleados y poco más de una cuarta parte trabajan por su cuenta.

El número de madres que trabajan es levemente mayor entre los no aceptados (45.3 por ciento contra 40 por ciento en las madres de los aceptados). En este grupo es menor la proporción de empleadas (35.1 contra 41.6) y mayor la de trabajadoras por cuenta propia (23.5 y 19.3 respectivamente).

**CUADRO 2.21**  
Ocupación del padre y de la madre en aceptados y rechazados

	ocupación del padre		ocupación de la madre	
	rechazados	aceptados	rechazados	Aceptados
Funcionario superior o directivo	2.4	3.9	0.2	0.4
Profesional	10.8	16.6	4.6	5.5
Técnico	7.4	7.0	1.5	1.6
Personal administrativo	10.8	12.0	5.8	6.2
trabajador industrial	16.3	14.7	1.2	1.2
Comerciante, vendedor o similar	23.1	21.8	9.9	9.7
labores agropecuarias	5.3	4.0	0.1	0.1
en servicios diversos	23.5	19.6	4.5	4.5
Hogar	0.5	0.5	72.2	70.9
	100.0	100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

En lo que respecta a la escolaridad de los padres, es claramente más alto el nivel en el grupo de los aceptados que en el de los rechazados. El porcentaje de padres (varones) con primaria como nivel máximo, entre los no aceptados asciende a 47 por ciento; en el segundo grupo se encontró 7 puntos por debajo. Esta misma distancia aparece pero invertida en el nivel de la educación superior, a favor de los aceptados. De hecho, como puede apreciarse en el cuadro que sigue, el nivel educativo de los padres de los no aceptados es muy similar al de las madres de quienes lograron el ingreso.

**CUADRO 2.22**  
Ciclos escolares concluidos del padre y de la madre en aspirantes aceptados y no aceptados (porcentaje)

	padre		madre	
	aceptados	no aceptados	aceptados	no aceptados
ninguno	18.9	21.5	23.3	27.0
primaria	28.2	33.6	32.2	36.7
secundaria	16.7	18.7	14.9	14.9
técnica y media sup	16.4	14.3	20.9	16.5
superior	19.9	11.9	8.6	4.9
	100.0	100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Resumiendo, los no aceptados, fueron más frecuentemente mujeres que hombres. Tuvieron una proporción levemente menor de ingresos concentrándose un poco más en los niveles por debajo de los 4 salarios mínimos (7 puntos de diferencia con respecto a los aceptados). Sin embargo, vivían con sus padres y fueron sostenidos económicamente por ellos en una proporción un poco mayor (2 y 4 puntos de diferencia respectivamente). En este grupo hubo una menor cantidad de quienes dijeron haber realizado actividad laboral (3 puntos de diferencia). Así mismo, provinieron de escuelas particulares un poco más frecuentemente (2 puntos por encima de los aceptados).

En cuanto a los padres, es notable un menor nivel de estudios. Con relación a la primaria como máximo, la distancia es de 8 puntos para el padre y de 11 para la madre. Por último, en la ocupación de los padres encontramos diferencias entre estos dos grupos sólo en la magnitud de la categoría de profesional, en la que los no aceptados reportan para el padre varón, una cifra 6 puntos más baja. En cuanto a las madres, fue levemente

más alto el número de quienes trabajaban en comparación con las madres de los aceptados, y fue un poco menor el volumen de empleadas.

### ***Una caracterización desde el género***

Para concluir con esta caracterización de la población analizada, nos interesa hacer una observación más detallada a partir de su condición por género, dada la importancia de esta categoría social en la conformación de los significados culturales que guían las relaciones y acciones de los individuos. Sólo nos será posible referirnos a los alumnos inscritos en 91-O ya que del grueso de los aspirantes contamos únicamente con el dato bruto al respecto y no tenemos el registro incorporado a la base de datos.

Ya mencionamos previamente que en la población de nuevo ingreso 43.5 por ciento fueron mujeres y 56.5 por ciento hombres y que esta composición es similar a la que se observa a nivel nacional. También fue dicho que los hombres lograron mejores resultados en el examen de selección y que la selección de los candidatos, se lleva a cabo en función del puntaje que obtienen en el examen de admisión. De los alumnos varones aceptados, 45.9 por ciento tuvieron una puntuación superior a 6 y sólo 37.6 por ciento de las alumnas.

Pero esta diferencia en resultados, no se produce de manera homogénea en las distintas carreras. Fue más notoria en aquellas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño en donde el porcentaje de los hombres seleccionados casi duplicó al de las mujeres.

**CUADRO 2.23**  
**Alumnos aceptados por género (porcentaje en relación con la demanda)**

	Masculino	Femenino
CBI	26.3	22.5
CSH	29.9	23.4
CBS	52.9	45.7
CAD	41.6	25.2
Total	32.1	27.4

**Fuente:** Informe estadístico del rector, 1991. UAM.

Sin embargo, llama la atención que los promedios con que concluyeron el bachillerato, fueron mejores para el sector femenino, ya que 55.4 por ciento de ellas estuvieron por

encima de 7.5 mientras entre los varones sólo 37.4 por ciento. En realidad, esta situación no es extraña. Algo muy parecido reporta la investigación realizada por Milena Covo (1995) sobre los estudiantes de licenciatura para 1992.

**CUADRO 2.24**  
**Puntaje en el examen de admisión por género (porcentaje)**

		Puntaje en el examen de admisión			Total
		menos de 6	de 6 a 7.4	7.5 o más	
Sexo	Femenino	62.4	35.4	2.2	100.0
	Masculino	54.0	42.3	3.6	100.0
	Total	57.7	39.3	3.0	100.0

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

**CUADRO 2.25**  
**Promedio de bachillerato agrupado, por género (porcentaje)**

		Promedio de bachillerato			Total
		Hasta 7.5	De 7.51 a 8.49	8.5 y más	
Sexo	Femenino	44.6	22.8	32.6	100.0
	Masculino	62.6	20.2	17.2	100.0
	Total	54.8	21.3	23.9	100.0

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Los datos anteriores conducen a pensar en que pudiera haber un sesgo de género en la formación de los alumnos que los pone en condiciones distintas frente al examen de admisión. También podría explicarse por comportamientos diferenciados, producto de la socialización, que implican actitudes de mayor cumplimiento de tareas y de apego a las normas escolares por parte del sector femenino, asociadas bivalentemente a la posición jerárquica subalterna y al reto. Obediencia “propia del género” por una parte y esmero para poder alcanzar lo que todavía no es del todo propio de la condición de mujer. No existen estudios al respecto ni en uno ni en otro sentido.

En cuanto a la edad, las alumnas ingresaron más frecuentemente teniendo 19 años o menos. Sólo una tercera parte del grupo de las mujeres tenía 20 años o más, pero la proporción de quienes eran mayores de 21, se redujo a 17 por ciento, mientras que entre los varones este último grupo de edad comprende a 28 por ciento.

**CUADRO 2.26**  
**Edad de los alumnos por género**

GRUPOS DE EDAD		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
	Hasta 19	66.3	49.8	57.0
	20-21	16.8	22.2	19.8
	22 y más	16.9	28.0	23.2
Total		100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Las instituciones de educación media superior de que proceden más frecuentemente las mujeres son en primer lugar escuelas incorporadas a la UNAM (26.4 por ciento), después el Colegio de Bachilleres (19.9 por ciento) y el sector tecnológico de la SEP (17.9 por ciento). A diferencia del sector masculino, el número de alumnas procedentes de CECYT- IPN no es significativo (7.6 por ciento). Los muchachos provienen más frecuentemente del sector tecnológico de la SEP y del Colegio de Bachilleres, con 20.5 respectivamente; de CECYT-IPN (18.8 por ciento); y de escuelas incorporadas a la UNAM (15.4 por ciento). La proporción en que las mujeres provienen de instituciones privadas es mayor que la de los hombres (35 contra 23 por ciento respectivamente).

En cuanto al estado civil, hemos señalado que es muy pequeña la cifra de los alumnos casados, sin embargo es menor aún en el grupo de mujeres (3.8 por ciento). Ellas vivían más frecuentemente en la casa paterna (87 contra 78 por ciento de los hombres) y menos con sus cónyuges o con otros familiares.

Los hombres vivían solos con mayor frecuencia (1.5 contra 0.6 en las mujeres), o con otro familiar (11 contra 7.7 por ciento respectivamente). En correspondencia con la anterior información, 28.7 por ciento de los muchachos afirmó que debían sostenerse por sí mismos y 53.3 por ciento que había trabajado durante el año, mientras que sólo 12.9 por ciento de las mujeres se sostenían por sí mismas y 32 por ciento habían trabajado durante el año. En ellos encontramos también con mayor frecuencia jornadas laborales más prolongadas: 52:7 por ciento de los muchachos que trabajan, tuvieron horarios semanales superiores a 30 horas. Entre las mujeres, 45.3 por ciento.

En relación con el ingreso familiar y el número de personas que dependen de tal ingreso, encontramos que en los niveles de ingresos más bajos, hay una mayor proporción de mujeres: el porcentaje de aquellos que perciben mensualmente 3 salarios mínimos o menos fue de 41.9 por ciento en el sector femenino y de 35.8 para los

hombres. Entre 5 y 8 personas dependientes de ese ingreso fue ligeramente mayor también entre las alumnas 51.9 por ciento en lugar del 49.4 masculino.

**CUADRO 2.27**  
**Ingreso mensual familiar por número de personas que de él dependen,**  
**por género (porcentaje del total)**

Sexo			Cuántas personas dependen de ese ingreso					Total
			Una	2	De 3 a 4	De 5 a 8	9 o más	
Feminino	Sal. Mínim.	menos de 3 s.m.	.7	3.0	15.5	20.2	2.5	41.9
		de 3 a menos de 6	.4	1.8	12.5	18.5	1.4	34.5
		6 s.m. ó más	.2	1.1	8.5	13.2	.7	23.6
	Total		1.3	5.8	36.4	51.9	4.6	100.0
Masculino	Sal. Mínim.	menos de 3 s.m.	.9	2.8	14.7	16.1	1.2	35.8
		de 3 a menos de 6	.7	2.6	14.7	20.5	1.9	40.4
		6 s.m. ó más	.3	1.2	8.6	12.8	.9	23.9
	Total		1.9	6.7	38.0	49.4	4.1	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Aunque es bastante parecida la distribución por ocupación de los padres, para ambos sexos, encontramos que entre los muchachos es ligeramente mayor la frecuencia de padres que laboran en el sector industrial. En contraparte, hubo una mayor proporción de profesionales y de comerciantes o vendedores entre los padres de las alumnas.

**CUADRO 2.28**  
**Ocupación del padre por género del alumno (porcentaje)**

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
Occup. del padre	Funcionario superior o directivo	3.8	3.9	3.9
	Profesional	18.4	15.3	16.6
	Técnico	6.6	7.4	7.0
	Personal administrativo	12.2	11.8	12.0
	Trabajador industrial	11.8	16.9	14.7
	Comerciante, vendedor o similar	24.0	20.2	21.8
	Labores agropecuarias	3.3	4.4	4.0
	Servicios diversos	19.2	19.9	19.6
	Hogar	.7	.3	.5
Total		100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

En cuanto a la posición de los padres en el trabajo, para ambos grupos, el mayor porcentaje es de empleados. Se observan diferencias en el trabajo obrero, más frecuente entre los padres de los muchachos (14 por ciento contra 9.1 de las mujeres) y en el trabajo por cuenta propia, donde ahora son los de las muchachas quienes tienen mayor representación (28 por ciento contra 24.5 del sector masculino).

La ocupación de las madres no es muy diferente entre alumnos y alumnas. Para ambos grupos, 67 por ciento declaran como ocupación el hogar. Sin embargo, hay una proporción ligeramente mayor de madres empleadas entre las alumnas (47 por ciento del total de madres que trabajan contra 38 de las de los varones) y de trabajadoras por su cuenta (20.3 contra 18.7 por ciento) y en sentido inverso, es mayor la proporción de madres de alumnos en trabajo familiar sin retribución (25.6 contra 34 por ciento).

La escolaridad de padres y madres de las alumnas es ligeramente más alta que la de los alumnos.

CUADRO 2.29

**Escolaridad máxima de padre o madre (el más alto de los dos) Ciclos concluidos, por género del alumno. Generación 91-O. Porcentaje.**

		ninguno	primaria	secundaria	media superior	superior	
Sexo alum	Femenino	11.5	25.2	27.8	12.1	23.4	100
	Masculino	15.2	27.7	25.5	11.1	20.5	100
	Total	13.6	26.6	26.5	11.6	21.8	100

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Por otra parte, no obstante el extraordinario incremento del sector femenino en la educación superior, la distribución de la matrícula en el año de 1991, seguía revelando la persistencia de patrones tradicionales de género sobre las carreras, observable de manera gruesa en la distribución de la matrícula en las Divisiones de cada Unidad académica de la UAM. Ciertamente habría que señalar que la población aceptada no se distribuye en las distintas carreras en la misma proporción que lo hiciera la demanda. Como queda establecido en el cuadro 2.23, los hombres tuvieron mayor oportunidad de incorporarse, particularmente en ciertas carreras. Sin embargo es clara una diferenciación de preferencias en algunas áreas de conocimiento.

**CUADRO 2.30**  
**Distribución de la Población por Unidad, División y género.**  
**Ingreso 91-O (porcentajes)**

		UNIDAD		
		Azacapatzalco	Iztapalapa	Xochimilco
<b>Femenino</b>	CBI	4.6	3.9	
	CSH	18.4	27.8	22.5
	CBS		13.8	25.7
	CAD	9.4		5.5
	subtotal	32.4	45.5	53.6
<b>Masculino</b>	CBI	34.0	18.4	
	CSH	17.8	26.3	16.4
	CBS		9.8	20.1
	CAD	15.7		9.9
	subtotal	67.6	54.5	46.4
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Las marcadas diferencias en la proporción por género en cada Unidad se explican por la composición por Divisiones y las carreras que se imparten en cada una de ellas. En algunas de estas Divisiones se concentran carreras que han sido a lo largo de la historia de la educación, predominantemente masculinas: tal es el caso de CBI, particularmente por lo que respecta a las ingenierías y en un segundo lugar de CyAD por Arquitectura y Diseño Industrial. De los alumnos de la generación 91-O, ingresaron en CBI 6.3 hombres por cada mujer. En CyAD, 1.7.

**CUADRO 2.31**  
**Distribución de la población por división y género**

		Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
<b>DIVISIÓN</b>	CBI	105	668	773
	CSH	845	738	1583
	CBS	486	372	858
	CYAD	211	363	574
<b>Total</b>	1647	2141	3788	

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM

En CSH y CBS el comportamiento es diferente ya que varias de las carreras que las integran han sido tradicionalmente bien vistas para mujeres, tales como psicología, psicología social, letras hispánicas y sociología en CSH; así como enfermería, estomatología y QFB en CBS. En estas Divisiones, la distancia entre el número de

personas de uno y otro sexo es muy pequeña e incluso es mayor la proporción de mujeres en CBS tanto en la Unidad Iztapalapa como en Xochimilco, y en esta última, en la División de CSH.

El que Azcapotzalco tenga la mayor proporción masculina se explica entonces por que imparte tanto carreras de CBI como de CyAD, y porque ambas reúnen a 64 por ciento de la población de la Unidad. Xochimilco en cambio, no imparte carreras de CBI y en su lugar cuenta con carreras de CBS. Por eso concentra una mayor proporción femenina.

Pero esta diferencia, no se produce de manera homogénea en las distintas carreras. Fue más notoria en aquellas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño en donde el porcentaje de varones seleccionados casi duplicó al de las mujeres.

**CUADRO 2.32**  
**Alumnos aceptados por género (porcentaje en relación con la demanda)**

	Masculino	Femenino
CBI	26.3	22.5
CSH	29.9	23.4
CBS	52.9	45.7
CAD	41.6	25.2
Total	32.1	27.4

**Fuente:** Informe estadístico del rector, 1991. UAM.

Resumiendo, es observable que no obstante el extraordinario cambio en la concepción de los roles femenino y masculino que se ha venido dando desde principios del siglo XX, y el incremento de la proporción de mujeres en carreras tradicionalmente masculinas, persisten esquemas de comportamiento diferenciado que evidencian la fuerza de las tradiciones de un pasado selectivo en términos de oportunidad educativa, según el género. Pero estos mismos modelos pueden explicar también el comportamiento de mayor exigencia entre las mujeres, quienes tienen que demostrar mayor capacidad para sentirse con derecho en los territorios masculinos (Bartolucci, 1994a; Muñiz, 1997).

Esto podría explicar también en parte el que las mujeres tengan mejores condiciones que sus compañeros varones. No en el nivel de ingresos familiares, sí en cambio en cuanto a que los alumnos varones deben trabajar con mayor frecuencia que las alumnas. Ellas son en mayor proporción más jóvenes y también, hijas de

familia sin responsabilidades laborales. Además, las alumnas tienen padres con un nivel educativo ligeramente mayor que el de sus compañeros hombres.

**CUADRO 2.33**  
**Escolaridad del padre y de la madre por género de los alumnos (porcentaje)**

	padre	madre	padre	Madre
	de alumnas		de alumnos	
Primaria incompleta	15.6	21.2	21.5	25.0
Primaria completa	20.8	25.4	21.6	27.3
Secundario incompleta	7.1	5.5	6.8	6.0
Secundaria completa	11.4	8.7	9.8	9.7
Técnica incompleta	2.4	3.5	2.1	2.3
Técnica completa	5.9	16.7	5.4	12.0
Media superior incomp	4.2	3.0	3.7	2.7
Media superior completa	4.7	4.6	4.7	4.1
Superior incompleta	6.5	2.2	5.5	2.8
Superior completa	17.7	7.7	15.9	7.2
Posgrado	3.6	1.5	2.9	0.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

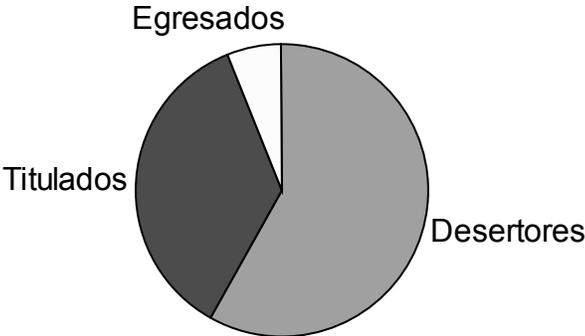
### Capítulo 3: Condiciones de los alumnos y probabilidades de éxito en la universidad

En este capítulo nos interesa mostrar que existe una relación entre las variables que inciden en la percepción sobre oportunidades y el éxito o fracaso escolar, en términos de titulación, egreso o deserción. Para ello comenzaremos por establecer la magnitud del grupo en cada una de estas situaciones y cuanto tiempo les tomó llegar a tal condición y después se les comparará por las características sociales, académicas y económicas de sus miembros.

Se debe tener presente que los datos recabados en el cuestionario socioeconómico fueron proporcionados por los aspirantes en el momento de presentar su solicitud de ingreso. Algunas de sus condiciones no siguieron siendo las mismas durante el tiempo en que fueron estudiantes de la UAM. Esta es una limitante de la información disponible y sin embargo es posible la observación que proponemos.

FIGURA 3.1

**Titulados, egresados y desertores de las licenciaturas de la UAM, cohorte 91-0**



Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM

## **Titulados, egresados y desertores de las licenciaturas, cohorte 91-0**

### **Titulados**

A doce años del inicio del proceso formativo de los alumnos aceptados en 1991, tiempo máximo reglamentario para concluir los estudios, sólo un poco más de la tercera parte del total de quienes ingresaron, tanto en el periodo de primavera como en el de otoño, lograron obtener el grado (34.7 por ciento). Más de la mitad desertaron en el camino (58 por ciento) y un pequeño porcentaje cubrió la totalidad de los créditos requeridos por su carrera, pero no se tituló (6.7 por ciento).

La proporción es casi idéntica en la población acotada de la cohorte 91- O, compuesta por los 3877 casos que analizamos a mayor profundidad. Sin embargo es mayor el porcentaje de titulación entre los alumnos que ingresaron en primavera que entre los de otoño, y en cada Unidad las proporciones varían según el periodo de ingreso. Desde esta perspectiva, resulta llamativo que Xochimilco alcance una proporción de titulación muy por encima de las otras dos Unidades en relación al ingreso de primavera pero comparta con Azcapotzalco niveles muy similares en la cohorte de otoño.

**CUADRO 3.1**  
**Porcentajes de Titulación por Unidad y por trimestre de ingreso Cohorte 91**

		Periodo de ingreso		Total
		91P	91O	
UNIDAD	Azcapotzalco	33.1	39.4	36.0
	Iztapalapa	19.9	19.0	19.5
	Xochimilco	47.0	41.5	44.5
Total		100.0	100.0	100.0

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

En Azcapotzalco, fue mayor la titulación en la generación de otoño que en la de primavera. En Xochimilco, al revés.

Así pues, la población que analizamos con mayor detenimiento es representativa y es distinta de aquella que ingresó inmediatamente antes, en primavera de 1991. El análisis siguiente, se centra en la cohorte de otoño de 1991, en la cual se titularon 41.5 por ciento de los alumnos en Xochimilco, 39.4 por ciento de los de Azcapotzalco y 19 por ciento de los de Iztapalapa. Una relación de porcentajes por carrera se presenta en el anexo.

De los 1399 alumnos titulados, sólo la quinta parte lo hizo sin contratiempos, en el número de trimestres programado como óptimo: 12 trimestres para todas las carreras salvo medicina, que requiere 3 trimestres más. Para un poco más de la tercera parte de estos titulados (36 por ciento), el tiempo para concluir se prolongó entre uno y tres trimestres adicionales; y para 19.5 por ciento, implicó entre 4 y 7 trimestres extra. Esto quiere decir que para una cuarta parte de los titulados, fueron necesarios más de dos años suplementarios, y que 12 por ciento requirieron incluso más de tres.

Visto por Unidad Académica, los tiempos que tomó a los alumnos la titulación fueron muy distintos. En Xochimilco, poco más de una tercera parte lograron titularse en el número de trimestres óptimo, mientras que en Azcapotzalco se requirieron 2 trimestres adicionales para alcanzar tal nivel y en Iztapalapa 3.

Dos años después del tiempo óptimo para la realización de los estudios, más de 90 por ciento de los titulados ya habían concluido en Xochimilco mientras que en Iztapalapa, apenas lograron el grado un poco más de la mitad.

### CUADRO 3.2

#### Porcentaje de titulación por tiempo requerido para la obtención del grado, por Unidad

	Azcapotzalco	Iztapalapa	Xochimilco
Titulados en número de trimestres óptimo	9.9	6.3	37.2
De 1 a 3 trimestres más	36.0	27.0	41.5
de 4 a 6 trimestres más	21.2	25.0	14.4
<b>Total:</b> titulados a 2 años del tiempo óptimo	<b>67.1</b>	<b>58.3</b>	<b>93.1</b>

Este cuadro contempla la especificidad de medicina  
**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Por su parte, las carreras de CBI, que se imparten en Azcapotzalco e Iztapalapa, representaron los índices menores de titulación, y fue donde el proceso tomó mayor tiempo.

**CUADRO 3.3**  
**Situación de los alumnos de la generación 91-O, 12 años después de su ingreso**

DIVISIÓN			Desertores	Titulados	Egresados	Total
CBI	UNIDAD	Azcapotzalco	70.0	28.7	1.3	100
		Iztapalapa	74.5	19.9	5.6	100
	Total		71.3	26.3	2.5	100
CSH	UNIDAD	Azcapotzalco	50.2	41.0	8.8	100
		Iztapalapa	69.7	26.7	3.6	100
		Xochimilco	49.8	41.2	9.0	100
	Total		56.5	36.3	7.1	100
CBS	UNIDAD	Iztapalapa	66.5	25.6	7.9	100
		Xochimilco	53.4	40.9	5.7	100
	Total		56.9	36.8	6.3	100
CYAD	UNIDAD	Azcapotzalco	43.6	49.4	6.9	100
		Xochimilco	52.4	36.3	11.3	100
	Total		46.9	44.6	8.5	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Poco más de la mitad de los alumnos de CBI en Azcapotzalco, requirieron más de 2 años adicionales para obtener el grado. En Iztapalapa fue un poco menor el porcentaje de los más lentos, pero tuvo el índice de titulación más bajo de las tres Unidades.

**CUADRO 3.4**  
**Tiempo de titulación por Unidad y División, cohorte 91-O (porcentajes)**

UNIDAD			TIEMPO			Total
			Titulados a tiempo o hasta con 3 trim adicionales	De 4 a 6 trim adicionales	Más de 2 años adicionales	
<b>Azcapotzalco</b>	DIV	CBI	17.5	28.8	53.8	100
		CSH	58.9	19.2	22.0	100
		CYAD	58.1	16.8	25.1	100
	Total		<b>46.7</b>	<b>21.2</b>	<b>32.2</b>	<b>100</b>
<b>Iztapalapa</b>	DIV	CBI	25.6	34.9	39.5	100
		CSH	42.1	18.6	39.3	100
		CBS	17.2	32.8	50.0	100
	Total		<b>33.2</b>	<b>24.9</b>	<b>41.9</b>	<b>100</b>
<b>Xochimilco</b>	DIV	CSH	86.4	8.1	5.4	100
		CBS	72.5	19.0	8.5	100
		CYAD	77.9	16.9	5.2	100
	Total		<b>75.9</b>	<b>14.4</b>	<b>10.3</b>	<b>100</b>

Este cuadro considera los tiempos específicos de medicina.

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

## Desertores

En cuanto a la deserción, varias situaciones llaman fuertemente la atención. En primer lugar su magnitud: más de la mitad de esta cohorte, 57.4 por ciento, no concluyeron sus estudios. Este es un asunto que ha generado siempre una enorme preocupación en las instituciones de educación superior, sin embargo, no en todos los casos debe entenderse necesariamente como fracaso escolar. Algunos no son desertores de la educación universitaria sino probablemente sólo de la UAM, a la que pueden haberse inscrito mientras se incorporaban a otra institución que les resultara más atractiva o bien donde pudieran incorporarse a la carrera de mayor interés para ellos. Esto sólo podríamos saberlo si contáramos con un sistema nacional de información (Tinto, 1989).

Es notable que entre los desertores, 11 por ciento no obtuvo crédito alguno y tampoco registró notas reprobatorias. Se trata de un grupo que se ocupó de acudir a darse de baja en las materias, lo que revela su interés por no poner en riesgo su condición de alumno, pero que finalmente dejó la Universidad. Del total de desertores, casi una tercera parte dejó la institución a lo largo del primer trimestre, y más de la mitad, durante el primer año.

La cantidad de alumnos desertores que permanecieron dentro de la institución por un periodo muy prolongado es también digna de ser mencionada. Una quinta parte permaneció inscrito más de 12 trimestres, y una décima parte, por más de 20.

Ciento doce alumnos desertores, (5.2 por ciento de este subgrupo), habían cubierto ya 75 por ciento o más de los créditos de la carrera. Algunos de estos probablemente no alcanzaron 100 por ciento debido a que es requisito en algunas licenciaturas la conclusión de una tesina o tesis para obtener la aprobación de algún seminario específicamente vinculado a esta tarea.

Fue más frecuente la proporción de desertores en la Unidad Iztapalapa con 70 por ciento, mientras que en Azcapotzalco y Xochimilco fue de 56 y 52 por ciento respectivamente.

## **Egresados**

También preocupante desde la perspectiva de la eficiencia terminal es la situación de aquellos alumnos que, habiendo cubierto la totalidad de los créditos establecidos para la carrera que estudiaron, no realizaron el trámite de titulación, aunque del total de los alumnos de la cohorte 91-O estuvieron en ese caso sólo 6 por ciento.

Muy poco conocimiento se tiene sobre los motivos para no realizar el trámite de titulación teniendo ya cubierta la totalidad de los créditos de la carrera. En otras instituciones, donde la elaboración de una tesis o trabajo terminal es posterior a la condición de egresado, puede pensarse en la dificultad de tal tarea como explicación. No es el caso para estos alumnos. Ellos han concluido todos los requerimientos académicos.

Podemos pensar entonces en problemas en la cobertura del servicio social, pero también en que para algunos, hasta ahí fue planteada la meta educativa: una décima parte de los egresados, culminaron sus estudios a los 12 trimestres de haber ingresado a la Universidad, esto es, en el tiempo óptimo. No se tiene registro de que hayan realizado actividad escolar alguna después de ese momento. Otro 40 por ciento de los egresados estuvieron inscritos sólo por cuatro trimestres suplementarios al tiempo óptimo.

### ***Comparación de características, condiciones socioeconómicas y trayectoria escolar previa de titulados, egresados y desertores.***

En el análisis comparativo encontramos que aunque hubo titulados y desertores tanto entre los alumnos más jóvenes como entre los más grandes, es claro que a mayor edad aumenta la probabilidad de deserción escolar. En el cuadro que aparece a continuación resulta contundente que la edad con que ingresaron los alumnos a la Universidad es un dato relevante que incide en las posibilidades de concluir satisfactoriamente con los estudios de licenciatura.

### CUADRO 3.5

#### Edad del alumno y situación académica, generación 91-O (porcentaje)

		Estado del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
Edad	18 años o menos	48.9	45.0	6.1	100
	19	54.3	38.7	7.0	100
	20	58.0	34.2	7.8	100
	21	67.0	27.6	5.4	100
	22	71.0	23.3	5.7	100
	23	68.6	25.6	5.8	100
	24	70.2	22.8	7.0	100
	25 ó más	77.4	18.3	4.3	100
Total		58.2	35.6	6.2	100

La prueba estadística de Chi cuadrada es significativa  $p < 0.000$ .

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

En el marco analítico hemos planteado que la edad por sí misma implica una percepción social de lo pertinente o no de encontrarse como estudiante universitarios. También que refiere a la regularidad de la trayectoria escolar previa y a su impacto sobre la percepción de oportunidad en términos de sentirse competente. Además, en los datos se observa que a mayor edad, se incrementó el número de quienes debieron mantenerse por sí mismos: la incorporación a la vida laboral aumentó de 24 por ciento entre los de 19 años o menos a 57 por ciento en los de 20 y 21, y a 82 por ciento en los más grandes. Así mismo es posible establecer una relación entre la edad y el estado civil. Mientras que en los de 21 años o menos los casados sólo representaron 2,7 por ciento, en los de 21 o más la proporción llegó a 20 por ciento. De la incidencia de estos factores sobre los resultados académicos no hemos hablado todavía, pero ocurre. De ello daremos cuenta en este mismo apartado. Por ahora señalemos que todos estos factores asociados a la edad sin duda participaron en dar menor viabilidad a los más grandes.

En cuanto al género, es clara una mayor proporción de titulación entre las mujeres: 41.8 por ciento logró tal objetivo mientras que en el grupo masculino sólo fue de 30.9 por ciento. Únicamente en el caso de CyAD, en Xochimilco, hombres y mujeres lograron obtener el grado en la misma proporción.

**CUADRO 3.6**  
**Situación del alumno por género y por Unidad Académica (porcentaje)**

Sexo			Desertores	Titulados	Egresados	
Femenino	UNIDAD	AZCAPOTZALCO	43.3	50.3	6.4	100.0
		IZTAPALAPA	65.3	29.9	4.8	100.0
		XOCHIMILCO	49.5	43.6	6.9	100.0
	Total		52.0	41.8	6.2	100.0
Masculino	UNIDAD	AZCAPOTZALCO	62.4	32.6	4.9	100.0
		IZTAPALAPA	74.0	20.7	5.3	100.0
		XOCHIMILCO	54.5	36.6	8.9	100.0
	Total		62.9	30.9	6.2	100.0

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

También hay una situación favorable para las mujeres en cuanto al tiempo que tardaron en titularse. Mientras que 85 por ciento de las tituladas ya habían concluido sus estudios un año después del tiempo óptimo, sólo cerca de la mitad de los varones se encontraban en esa situación. En Azcapotzalco, en CyAD, la proporción de alumnos que permanecieron por 4 trimestres adicionales al tiempo óptimo o más, es del doble que la de las mujeres.

**CUADRO 3.7**  
**Tiempo de titulación por Unidad y por Género, cohorte 91-O ( porcentaje)**

Sexo			Tiempo óptimo	de 1 a 3 trimestres adicionales	de 4 a 6 trimestres adicionales	más de dos años adicionales	Total
Femenino	Unidad	Azcapotzalco	16.2	46.0	16.6	21.3	100
		Iztapalapa	7.6	29.5	22.7	40.2	100
		Xochimilco	44.8	40.5	8.0	6.7	100
	Total		27.3	40.2	14.0	18.5	100
Masculino	Unidad	Azcapotzalco	6.6	28.6	24.5	40.3	100
		Iztapalapa	4.6	23.9	27.5	44.0	100
		Xochimilco	30.8	45.2	17.8	6.3	100
	Total		14.2	33.2	22.8	29.8	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

En cuanto a la regularidad en la trayectoria escolar previa de la cohorte en su conjunto, es perceptible la reducción de las posibilidades de los alumnos irregulares de obtener

el grado. En la medida en que la edad del alumno es un componente fundamental con que establecimos el grado de regularidad, ambas variables tienen una estrecha relación. Sin embargo, esta última considera además, el tiempo transcurrido entre el egreso del bachillerato y el ingreso a la licenciatura. La regularidad, hemos señalado, adscribiéndonos al planteamiento de Bartolucci, fundamenta la autopercepción de ser competente, de haber sido exitosos en el tránsito hacia la universidad en los tiempos óptimos, y con ello la idea de que se tiene tal oportunidad así como las aspiraciones y acciones correspondientes.

**CUADRO 3.8**  
**Situación del alumno por regularidad en la trayectoria previa (porcentaje)**

		situación del Alumno			Total
Trayectoria	previa	Desertores	Titulados	Egresados	
	Regulares	50.5	42.8	6.7	100.0
	Irregulares	64.3	29.8	5.9	100.0
	Total	57.7	36.0	6.3	100.0

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Sobre otros antecedentes escolares, se observa que mientras más alto fue el promedio de bachillerato, menor fue el número de desertores y mayor el de titulados.

**CUADRO 3.9**  
**Promedio de bachillerato agrupado, por situación del alumno. Porcentajes**

		Situación del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
PROMEDIO	Hasta 7.5	62.2	31.7	6.2	100
	De 7.51 a 8.49	57.1	36.3	6.6	100
	8.5 y más	50.1	44.0	6.0	100
Total		58.2	35.6	6.2	100

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Aunque el desempeño académico tiene una estrecha relación con factores familiares en los que nos detendremos a continuación, hagamos énfasis en el valor que en sí mismo tiene este componente, que da pautas de acción a los sujetos por el resultado específico del entrelazamiento del alumno con el ámbito educativo. El término que hemos empleado en nuestro marco analítico sobre este particular es el de biografía. Estamos haciendo referencia a la especificidad de la forma en que un sujeto se articula en un contexto particular, en un momento. Este factor, aunque fuertemente vinculado a otros, actúa por sí mismo en afianzar o inhibir la aspiración educativa del alumno.

Ahora bien, el desempeño escolar previo es también producto del interés familiar. Nuestro indicador al respecto del interés familiar ha sido el nivel de escolarización de los padres. Obsérvese en el siguiente cuadro la relación con el promedio de bachillerato del alumno.

**CUADRO 3.10**  
Ciclos escolares concluidos de padre o madre, por promedio de bachillerato del alumno (porcentaje)

	Escolaridad de los padres	Promedio de Bachillerato del alumno			Total
		Hasta 7.5	De 7.51 a 8.49	8.5 y más	
	ninguna	61.3	20.7	18.0	100
	primaria	57.6	21.8	20.6	100
	secundaria	52.1	22.9	25.1	100
	media superior	56.4	18.3	25.3	100
	superior	49.2	20.9	30.0	100
<b>Total</b>		<b>54.7</b>	<b>21.3</b>	<b>24.0</b>	<b>100</b>

Nota: Se consideró a alguno de los dos padres, aquél que tuviera el nivel de escolaridad más alto.

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Una relación muy similar se ve sobre el resultado en el examen de selección. Gradualmente se reduce la frecuencia de los puntajes más bajos en función del grado de escolaridad de los padres. El desempeño académico desde estos indicadores muestra relación con condiciones culturales familiares e incidencia en el desempeño futuro según se ve en su relación con la probabilidad de titulación. De ello dan prueba los cuadros siguientes.

**CUADRO 3.11**  
Puntaje en el examen de admisión por situación del alumno (porcentaje)

	Puntaje	Estado del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
	menos de 6	63.6	30.7	5.7	100
	de 6 a 7.4	51.0	42.1	6.9	100
	7.5 o más	46.5	45.6	7.9	100
<b>Total</b>		<b>58.2</b>	<b>35.6</b>	<b>6.2</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Aunque la deserción es alta, sea cual sea el nivel de escolaridad de los padres, resulta contundente que en la población que analizamos, a mayor educación de los padres, menor nivel de deserción de los hijos.

### CUADRO 3.12

**Ciclos escolares concluidos de padre o madre (el más alto de los dos) por situación académica del alumno de la generación 91-O (porcentaje)**

		Estado del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
Escolaridad máxima	ninguna	65.7	29.2	5.1	100
	primaria	61.1	33.2	5.6	100
	secundaria	55.6	37.6	6.8	100
	media superior	58.5	34.1	7.4	100
	superior	51.5	42.2	6.2	100
	Total	57.9	35.9	6.2	100

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Los datos del cuadro anterior nos hablan de la movilidad social en términos de oportunidad educativa. Más del 60 por ciento de los titulados son hijos de padres que no realizaron estudios más allá de la primaria. Además estas cifras no hacen tener presente por una parte, que la familia y su socialización hacia el ámbito escolar es sólo uno de los factores que contribuyen a impulsar aspiraciones y logros. Por otra, que no es necesario que los padres hayan alcanzado altos niveles de escolarización para tener en alta estima e impulsar la aspiración educativa de sus hijos. No obstante, lo que no cabe duda es que en la población que analizamos, el nivel educativo de los padres, sí incide sobre las posibilidades de concluir los estudios universitarios.

Ahora bien, en los datos relativos al ingreso familiar de los alumnos no existen diferencias significativas entre titulados, desertores o egresados. Encontramos casi las mismas proporciones independientemente del nivel de ingreso de que se trate. Esta situación ya había sido observada por Bartolucci para el caso de los alumnos de la UNAM. Él afirma que el filtro económico opera con fuerza en los niveles escolares previos perdiendo poder paulatinamente. (1994a).

**CUADRO 3.13**  
**Ingreso mensual familiar por situación del alumno. Cohorte 91-O (porcentaje)**

		Situación del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
Ingreso	de 1 a 4.9 s. m.	58.6	35.4	6.0	100
	de 5 a 7.9 s. m.	58.4	34.9	6.7	100
	Más de 8 s.m.	55.2	39.0	5.8	100
Total		58.0	35.8	6.2	100

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

En cambio, si es perceptible la incidencia negativa de la actividad laboral. Entre los desertores es mayor la proporción de alumnos que manifestaron en la encuesta de ingreso, haber tenido que trabajar: 67.2 por ciento contra 26.8 por ciento entre los titulados. En comparación con estos últimos, los desertores tuvieron que sostenerse por sí mismos más frecuentemente (28 por ciento contra 12 por ciento).

**CUADRO 3.14**

Actividad laboral del alumno por situación académica. Cohorte 91-O. Porcentaje

		Situación del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
Ha trabajado	Si	67.4	26.7	5.9	100.0
	No	50.9	42.7	6.4	100.0
Total		58.2	35.7	6.2	100.0

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

La duración de la jornada laboral no tuvo mayor peso. Lo contundente fue el hecho de haber trabajado o no.

**CUADRO 3.15**

Número de horas trabajadas por semana por situación académica del alumno (porcentaje)

		Situación del alumno			Total
		Desertores	Titulados	Egresados	
<b>No trabajó</b>		<b>51.2</b>	<b>42.4</b>	<b>6.4</b>	<b>100.0</b>
Horas de trabajo	1 a 10 horas	63.7	30.0	6.3	100.0
	11 a 20 horas	67.0	27.1	5.9	100.0
	21 a 30 horas	63.2	27.6	9.2	100.0
	31 a 40 horas	70.1	25.5	4.4	100.0
Total de quienes trabajaron		67.2	26.8	5.9	100.0

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Por último, en cuanto a la ocupación de los padres, casi no existen las diferencias entre titulados y desertores. La distribución porcentual es muy similar salvo en el caso de los padres que son empleados, que es cinco puntos más alta entre los primeros.

Del análisis anterior podemos concluir que es mayor la probabilidad de éxito entre los más jóvenes, en el sector femenino, y en quienes no habían trabajado; así mismo, en aquellos cuyo sostén económico era responsabilidad todavía de sus padres, y en quienes tuvieron padres con mayor nivel de escolaridad. También es posible vincular los indicadores de las trayectorias escolares previas a los resultados del proceso educativo. Los alumnos con puntaje más alto en el examen de admisión, los que tuvieron mejores promedios en el bachillerato y los más regulares hasta antes de iniciar la Universidad, tuvieron mayores posibilidades de obtener el grado de licenciatura.

Para comprobar la validez de las apreciaciones anteriores, aplicamos la prueba estadística denominada chi-cuadrada entre la variable dependiente (situación académica) y las otras variables. El resultado confirma como significativas la relaciones que hemos establecido hasta aquí. En el anexo se incluye una tabla que concentra estos resultados.

En cuanto a los egresados, no encontramos elementos significativos que nos permitieran caracterizar a este grupo. Los hay de ambos sexos y representan proporciones similares en los grupos de edad. En la trayectoria previa tuvieron en proporciones similares altos y bajos resultados. Fue mayor la proporción de los que no trabajaron, pero la diferencia es muy pequeña. En la escolaridad de los padres, tampoco se percibe un comportamiento diferenciado en los datos.

### ***Diferencias de titulación por unidad académica y tipo de poblaciones***

Hemos mencionado previamente que los alumnos de la cohorte 91-O de la Unidad Iztapalapa tuvieron un porcentaje de titulación notablemente más bajo que en las otras dos Unidades Académicas. Una primera explicación al respecto permite suponer que existen condiciones institucionales distintas en cada uno de estos campus. Que los requerimientos académicos fueran mayores y los profesores más estrictos. Sin

duda elementos propios a la dinámica institucional deben incidir. En esta investigación no entraremos en ese nivel de análisis.

Pero en el terreno de lo que hemos definido como propio de este estudio, y a partir del análisis realizado hasta aquí, era de suponer que encontraríamos diferencias entre las poblaciones de las distintas Unidades.

En términos generales así fue. En Iztapalapa, encontramos más frecuentemente algunas de las variables que identificamos como menos favorables para la titulación: una población de mayor edad y con menor proporción de alumnos regulares en sus trayectorias escolares previas, que en las otras dos Unidades. Trabajaban más frecuentemente y sus padres tuvieron niveles educativos más bajos. También fue más reducida la proporción de aquellos con niveles de ingresos familiares altos. El detalle al respecto aparece en las siguientes tablas.

La proporción de alumnos de 18 y 19 años en Iztapalapa fue diez por ciento menor que en las otras dos Unidades. Y aquellos cuya trayectoria escolar previa había sido regular hasta entonces, esto es que tenían entre 18 o 19 años de edad y que no dejaron pasar tiempo entre su egreso del bachillerato y su ingreso a la Universidad, fue menor en 7 puntos a Xochimilco y en 14 a Azcapotzalco.

### CUADRO 3.16

Grupos de edad por Unidad Académica, generación 91-O (porcentaje)

		GRUPOS DE EDAD			Total
		Hasta 19	20-21	22 y más	
UNIDAD	AZCAPOTZALCO	61.2	18.0	20.7	100
	IZTAPALAPA	49.5	22.8	27.7	100
	XOCHIMILCO	57.8	19.6	22.6	100
Total		57.0	19.8	23.2	100

Fuente: Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

Hay una diferencia de al menos nueve puntos en la proporción de alumnos que habían estado trabajando de Iztapalapa en relación con las otras dos Unidades.

**CUADRO 3.17****Alumnos que dijeron haber trabajado, por Unidad Académica (porcentaje)**

		Ha trabajado durante el año		Total
		Si	No	
UNIDAD	AZCAPOTZALCO	42.5	57.5	100.0
	IZTAPALAPA	51.1	48.9	100.0
	XOCHIMILCO	40.7	59.3	100.0
	Total	44.0	56.0	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Y como puede apreciarse en el siguiente cuadro, es también en Iztapalapa más alto el porcentaje de padres que tenían como máximo nivel de estudios sólo la primaria (10 por ciento más que en las otras dos Unidades.)

**CUADRO 3.18****Ciclos escolares concluidos de o de la madre (porcentaje)**

		Escolaridad máxima			Total
		Primaria	secundaria	preparatoria o más	
UNIDAD	Azcapotzalco	11.1	25.4	63.5	100.0
	Iztapalapa	20.0	28.5	51.5	100.0
	Xochimilco	11.6	26.6	61.8	100.0
	Total	13.6	26.6	59.8	100.0

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Así mismo en Iztapalapa fue más numeroso el nivel de los ingresos bajos, aunque en una menor magnitud que en los anteriores aspectos comparados.

En cuanto al promedio con que egresaron del bachillerato, no hubo diferencias importantes con los porcentajes de las otras dos Unidades Académicas. Y sobre el puntaje en el examen de admisión, Xochimilco comparte con Iztapalapa una posición menos ventajosa que Azcapotzalco.

En la tabla que a continuación aparece, pueden verse grosso modo diferencias y similitudes entre las variables que inciden en las posibilidades del logro académico. En ella se observa una gran similitud entre las condiciones de la población de Azcapotzalco y Xochimilco, distintas a las de Iztapalapa.

**CUADRO 3.19****Relación de las variables que inciden sobre la titulación, por Unidad Académica (porcentaje)**

	Titulados	Menos de 6 en examen de selección	Hasta 7.5 en promedio de bachillerato	Ingresos familiares de 1 a 4.9 salarios mínimos	Trayectoria previa regular	Padres con sólo primaria	Padres con preparatoria o más	no trabajaron	De 19 años de edad o menos
AZCAPOTZALCO	38.38	44.55	53.59	50.00	48.92	36.48	36.26	57.5	61.2
IZTAPALAPA	24.90	63.84	54.15	61.39	39.26	48.48	26.95	48.9	49.5
XOCHIMILCO	40.32	67.08	56.53	56.16	49.75	38.17	34.73	59.3	57.8

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Así pues, exceptuando la variable relativa al promedio en el bachillerato, en la cual no hay diferencias entre las Unidades, y lo relativo al puntaje en el examen de selección, en donde Xochimilco presenta porcentajes de notas más bajas, los datos anteriores confirman que más allá de las particularidades institucionales, se trata de poblaciones diferentes con perspectivas distintas sobre sus posibilidades de educación.

El resultado de este análisis nos conduce a plantear que la existencia de poblaciones con condiciones más o menos favorables, explican diferencias y similitudes entre porcentajes de titulación entre las tres Unidades Académicas. Sin embargo, en cada una de ellas, estas variables inciden en grado diferente. Por ejemplo, el tiempo que tardan los alumnos en alcanzar la titulación es muy diferente entre Xochimilco y Azcapotzalco, no obstante las similitudes en las características de los alumnos. En cada una de las dos Unidades se mantiene la relación entre las condiciones identificadas como favorables y la mayor probabilidad de culminación de los estudios. Pero en Xochimilco les toma menos tiempo llegar a la obtención del grado.

Una posible hipótesis al respecto, que sólo dejaremos planteada, emerge de la idea de Tinto (1979) sobre la importancia de la cohesión grupal para explicar la permanencia de los miembros en una comunidad académica y probablemente también, la forma en que avanzan. Suponemos que el modelo académico modular de Xochimilco que ha dado al trabajo en grupo un lugar relevante en la organización de la docencia, crea vínculos estrechos que podrían afianzar la posibilidad de permanencia y avance regular entre los alumnos. Por supuesto, este planteamiento se considera como un factor posible, y no menospreciamos otros componentes de los modelos académicos y dinámicas institucionales, que sin duda inciden en los logros de los alumnos.

### **Una mirada en el nivel de las carreras**

Con la intención de probar a un nivel de detalle mayor la relación entre las variables que inciden sobre la percepción de oportunidad y la probabilidad de éxito, procedimos a observar una carrera que se imparte en las tres Unidades Académicas. Elegimos la de Administración por ser la más numerosa.

Esta carrera presenta en Azcapotzalco la mayor proporción de titulados, 20 por ciento más que la Unidad Xochimilco y 23 por ciento más que Iztapalapa. Coincidiendo con lo planteado previamente, en ella es más frecuentemente encontrar alumnos que tenían 19 años o menos de edad. El porcentaje con mejor promedio y con mejor puntaje en el examen de admisión también fue mayor, así como el nivel de estudios de sus padres y los ingresos familiares; y fueron menos quienes habían tenido que trabajar en esta Unidad.

#### **CUADRO 3.20**

##### **Algunos indicadores en titulados de la carrera de Administración por Unidad Académica**

	Titulados	Género mascul	Promed bachill 8.5 ó más	Puntaje admisión menor de 6	Trayect previa regular	19 años o menos de edad	No trabajan	Padre o madre con bachillerato concluido o más	Ingreso de 6 salarios mín. o más
Azcapotzalco	60.8	46.2	36.4	6.2	48.9	61.2	70.9	63.5	27.5
Iztapalapa	37.0	55.8	27.7	29.7	39.3	49.5	39.3	51.5	19.9
Xochimilco	40.7	57.9	22.9	68.3	49.7	57.8	48.6	61.8	22.6

Nota: El dato sobre promedio de bachillerato, corresponde al porcentaje de alumno con promedio de 8.5 o más, en puntaje de admisión se registra la proporción con menos de 6; en trayectoria regular, alumnos con 19 años o menos y sin interrupción entre bachillerato y Universidad; en padres con preparatoria, se refiere a alguno de los padres, el que tuviera el nivel más alto; en ingreso familiar aparece la proporción relativa a familias con ingresos de 6 salarios mínimos o más.

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

Pero si observamos diferencias y similitudes con las otras dos unidades encontramos que los alumnos de Xochimilco fueron regulares en una proporción mayor a la de Azcapotzalco, y la edad así como la escolaridad de los padres fueron apenas levemente menos ventajosas.

En cuanto a los puntajes más bajos en el examen de admisión, que es muy llamativo por la magnitud de las diferencias que presenta, no parece ser relevante

para explicar el resultado del proceso teniendo en cuenta que es mucho mayor la proporción en Xochimilco mientras que la titulación es menor.

De lo anterior podemos concluir que, para el análisis en el nivel de las carreras, tendríamos que contar con mucha más información que incluyera la especificidad de las formas de trabajo propias a cada Unidad académica. No deja de ser cierto sin embargo, que en cada plantel tuvieron más oportunidades quienes presentaron las mejores condiciones. De ello da cuenta el cuadro siguiente.

**CUADRO 3.21**  
**Condiciones y características de los alumnos de la carrera de Administración, por unidad académica**

	Unidad Azcapotzalco		Unidad Iztapalapa		Unidad Xochimilco	
	Titulación	Deserción	Titulación	Deserción	Titulación	Deserción
Sustento paterno	93.7	67.6	68.6	44.4	71.2	44.4
Actividad laboral	19.2	50.0	48.0	68.4	44.6	68.4
Bajo promedio bachillerato	34.2	47.2	46.0	56.8	51.7	56.8
19 años o menos	84.8	56.8	47.1	34.6	57.6	34.6
Trayectoria regular	72.2	43.2	37.3	27.2	47.5	27.2
Puntaje de admisión menor a 6	6.3	8.1	27.5	30.9	67.8	30.9
Baja escolaridad de la madre*	46.1	44.5	66.6	60.8	51.7	60.8
Baja escolaridad del padre*	46.1	34.3	49.0	49.4	45.3	49.4

Educación primaria como máximo

**Fuente:** Archivo General de Alumnos, 1991. UAM.

## Capítulo 4: síntesis general y conclusiones

### ***Sugerencias sobre obtención de información de alumnos***

Antes de referirnos a los resultados de la presente investigación quisiéramos hacer una breve reflexión sobre la forma en que se recaban los datos sobre los alumnos en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Gracias al interés de esta institución por contar con información que sirve de base a las tareas de planeación, hemos podido hacer esta aproximación al comportamiento de los sujetos para quienes la UAM fue vista como una opción de estudios. Pero precisamente es ese objetivo, de carácter administrativo, el que limita también las posibilidades de la información recabada. La experiencia de haber trabajado en su análisis, puede ser de utilidad para quienes tengan interés en saber más sobre este actor social fundamental en la vida de las universidades. Entre ellos, las propias instituciones de educación superior.

No nos referiremos específicamente a los problemas de los datos de la cohorte 91-0 ya que tenemos conocimiento de que hoy en día el sistema de cómputo de la UAM ha hecho un esfuerzo extraordinario por sistematizar toda la información académica y socioeconómica de los alumnos al menos relativa a los últimos 12 años de su funcionamiento, aunque sí consideramos que sería muy conveniente que la institución se ocupara de recuperar lo más ampliamente posible la mayor cantidad de datos sobre las cohortes de los primeros años. Las siguientes sugerencias de carácter general, apuntan a la ampliación del conocimiento sobre los alumnos.

En primer lugar sería de gran utilidad promover la conformación de un sistema de información de la educación superior a nivel nacional que permitiera saber cual es la demanda real, a diferencia de lo que ocurre hoy, en donde la multiplicidad de postulaciones en distintas instituciones distorsiona los datos al respecto. Sería deseable también poder analizar si el fracaso en el examen conduce a nuevos intentos y hasta cuántos, o más bien a la deserción. Además interesaría por este medio poder distinguir las características de los aspirantes por tipos de institución así como las de aquellos que no obtuvieron lugar alguno en la educación superior. Así mismo habría que buscar contar con información de los cambios de institución que

realizan los alumnos, lo que nos permitiría saber en qué casos el abandono de los estudios en una institución es producto de la deserción escolar y en cuales, fue solamente un acomodo hacia otra universidad más adecuada a sus necesidades.

Sabemos que existen algunas iniciativas que han buscado generar un sistema integrado de información de las instituciones de educación superior a nivel nacional, tales como el PRONAD o el SINIES, sin embargo, estas iniciativas no muestran por el momento interés por responder a las anteriores interrogantes.

Por otra parte, la información con la que cuenta la UAM relativa a aspectos socioeconómicos y culturales de los alumnos, se refieren a la situación en que ingresan los estudiantes. Es fundamental hacer un seguimiento periódico que permita conocer los cambios, o mejor dicho la condición de los alumnos a lo largo de su trayectoria escolar en la universidad. Entre éstos, la adquisición de compromisos propios de la edad tales como incorporación a la vida laboral o la conformación de una nueva familia nos parecen particularmente interesantes.

En cuanto a la información relativa al momento de ingreso, es deseable mejorar el cuestionario existente. Entre los aspectos más notablemente deficientes es el relativo a los ingresos familiares. Tal y como se realiza la pregunta al respecto, genera respuestas que hacen referencia unas veces a la familia de origen, otras a familias recientemente constituidas por el alumno y otras más, cuando el alumno vive con otros familiares o solo, no es claro a cual ingreso está haciendo referencia. Además, también puede prestarse a error esta información ya que en ocasiones los alumnos viven con sus padres pero con cuentas separadas o semiseparadas. El poder conocer para todos los casos la condición de la familia de origen, además de la condición específica que les toca vivir en el momento, así como los cambios que se puedan generar son elementos de gran interés desde la perspectiva sociológica.

Por último, la información socioeconómica junto con la de carácter académico son básicas para quien esté interesado en conocer a los alumnos a mayor profundidad, por tanto, la institución debería establecer los mecanismos que aseguren la obtención de tales datos. Sugerimos que dar respuesta a estas interrogantes se convierta en requisito institucional obligatorio para postulantes y después, para los alumnos.

## ***Resultados de la investigación***

En la presente investigación las aspiraciones educativas son vistas como motivos subjetivos relevantes que orientan la acción de los sujetos en ése ámbito. Estos motivos se conforman en un marco valorativo social, grupal y según las condiciones y características personales que dan especificidad a las relaciones que establecen los individuos, en el contexto en que se desenvuelven.

Desde ese marco se plantea que datos como la edad, el género, la trayectoria escolar previa en términos de regularidad y desempeño (promedio de bachillerato y puntaje en el examen de selección), así como la escolaridad de los padres, los ingresos familiares y la participación en la vida laboral, son indicadores de la percepción de oportunidades desde la cual los sujetos conciben como posible y deseable alcanzar una formación académica.

A lo largo de este trabajo de investigación hemos hecho referencia al enorme incremento de la demanda educativa en el último siglo como producto de la expectativa que esta institución ha promovido en diversos grupos sociales. Aunque podemos explicar el fenómeno por la presencia de factores objetivos que lo han hecho posible, tal como la ampliación de la oferta escolar y el crecimiento económico, este no hubiera ocurrido sino en la medida en que el acceso a la educación se tornó en muy significativo para millones de personas en el mundo que delegaron todo otro interés a un segundo plano para mandar a sus hijos a la escuela.

La alta estima o valoración de la escolarización no es un fenómeno nuevo. La escuela en general desde sus inicios fue una institución para élites y la educación era concebida como un bien propio de sectores privilegiados. Lo novedoso fue que en el siglo XX en México, así como en gran parte del mundo, el acceso a la formación académica apareció en el horizonte de oportunidad para ciertos grupos sociales que hasta entonces habían estado al margen de tal aspiración.

Como Weber señala, la escolarización fue vista como un bien propio de un nivel de estatus deseable e implicó la posibilidad de acceder a las prebendas de tal estatus, en el contexto de una sociedad estatificada con base en el acceso a los bienes materiales.

Los datos presentados en esta investigación dan cuenta de una composición social de la población demandante de educación superior muy distinta a aquella de

mediados del siglo XX. Sin duda la gratuidad de la universidad pública en México es una condición muy importante para explicar el fenómeno. Si consideramos los costos de la educación superior en otros países, descubrimos que en el nuestro la expectativa de obtener un grado académico ha podido extenderse de manera más amplia que en otros lugares del globo no sólo de América Latina sino incluso en naciones más prósperas. Por supuesto, los sectores de menores ingresos siguen excluidos tanto por los costos directos e indirectos a ella asociados, como por la percepción de lejanía que se tiene con un bien idealizado que aparece como propio de estatus más altos. Sin embargo es un hecho que se abrió la expectativa en sectores de escasos recursos, que por primera vez aspiraron a una formación profesional escolar.

Pero la ampliación de la percepción de oportunidad y las aspiraciones educativas se modificaron no sólo en relación con el sector de ingresos económicos. El cambio en las concepciones sobre los roles de género, particularmente en lo que toca al desarrollo profesional de las mujeres ha tenido un fuerte impacto en la composición del sistema escolar a nivel nacional, no obstante que la transformación se ha producido en forma desigual en distintos grupos sociales. La participación femenina en la educación superior pasó de ser sólo de 15 por ciento en 1970 a representar 40 por ciento al inicio de los noventa, momento en que inicia la universidad la cohorte que analizamos.

Un factor más que ha contribuido a la ampliación extraordinaria de la expectativa educativa en nuestro país ha sido el bajo nivel de exigencias académicas requerido para aspirar a la educación superior. De este fenómeno han dado cuenta Bartolucci (1989 y 1994b) y Zorrilla (1989). Los datos analizados en el presente documento confirman esa perspectiva ya que muestran una proporción muy alta de aspirantes que alcanzaron apenas el mínimo estipulado en cuanto al promedio en el bachillerato así como puntajes muy por debajo de lo esperado en el examen de selección de la UAM. El rigor académico parece ser mucho más laxo en nuestro país que en otras latitudes incidiendo sobre la concepción de oportunidad.

En este contexto de apertura de oportunidades, hubo condiciones familiares y características individuales que favorecieron o entorpecieron las posibilidades de ingreso y permanencia en la Universidad hasta la obtención del grado académico de licenciatura, por lo que en términos sociales implican en cuanto a expectativas

de lo que puede y debe hacer un sujeto en la vida. La edad, el género, la trayectoria escolar previa, la escolaridad de los padres y haber tenido que realizar actividades laborales, ubican a los sujetos ante un horizonte específico, según su particular percepción de oportunidad para sí.

Los datos analizados nos permiten establecer que la demanda educativa sobre la UAM en otoño de 1991 se conformó por jóvenes de ambos sexos, en su mayor parte recién egresados del bachillerato o con no más de dos años de haber concluido, solteros casi en todos los casos, que si bien en una proporción cercana a la mitad habían tenido alguna actividad laboral durante el último año, sólo en 20 por ciento debían sostenerse por sí mismos.

Los padres y las madres de los aspirantes fueron a menudo comerciantes o prestadores de servicios diversos y sólo 12 por ciento eran profesionales. Por lo que toca a la posición en la ocupación, fue alta la proporción de empleados. Pocos llegaron a hacer estudios de educación superior, sin embargo, cerca de la mitad de los padres varones habían **concluido** cuando menos estudios postprimarios, mientras que las madres en la misma condición casi alcanzaron a ser 40 por ciento. Los ingresos familiar para 70 por ciento de los aspirantes se ubicó entre 1 y 5 salarios mínimos.

De esta población, tuvieron menor oportunidad de ingreso a la educación superior los aspirantes de niveles económicos más bajos. Considerando que estamos aludiendo a un grupo que ha concluido el ciclo escolar previo y que postula por un lugar en la universidad, se puede inferir que el problema no radicó en los costos directos o indirectos de la educación.

En cambio en otros componentes culturales indisolublemente asociados al nivel de ingresos familiar es posible encontrar explicaciones más convincentes sobre haber obtenido resultados menos favorables en el examen de selección. Entre ellos analizamos el relativo a la escolarización de los padres, que coincide de manera muy nítida con el nivel de ingresos. La incidencia de esta variable sobre el resultado del examen de selección es posible explicarla no sólo en términos de socialización sobre prácticas relacionadas con la cultura académica, sino además sobre la conformación de la aspiración a una formación universitaria como una meta importante en la vida de los sujetos. Mientras mayor es el nivel de estudios de los padres, mayor la exigencia a los hijos de atender a los requerimientos del sistema escolar y en ese sentido

mayores también la apropiación de la meta, el rendimiento académico y las posibilidades de logro.

Con base en los lineamientos analíticos expuestos en el presente estudio, suponemos que para algunos de estos alumnos rechazados, aquellos que pertenecen a grupos sociales más distantes de la formación escolar, el fracaso de no haber sido seleccionados en el examen pone fin a la expectativa educativa. En cambio para quienes su estatus exige una mayor escolarización, el peso será menor y volverán a intentarlo. No contamos con los datos para verificar este planteamiento. Creemos que sería un tema de interés para el campo analítico de la educación.

Sobre la población aceptada de la cohorte 91-O, elaboramos un perfil de ingreso que da cuenta de un grupo caracterizado por ser mayoritariamente de jóvenes, entre los 18 y los 22 años de edad, con una composición levemente mayor de hombres que de mujeres, procedentes de la Ciudad de México y sus alrededores y de recursos económicos por encima del promedio nacional pero sin posibilidades de acceder a una universidad privada. Una quinta parte de ellos habían tenido que trabajar previamente y sus padres no tenían una escolaridad elevada, aunque sí fue mayor a la de la media nacional: la mitad de los padres de los alumnos hicieron estudios postprimaria. El desempeño escolar previo de esta cohorte no había sido muy exitoso ya que más de la mitad obtuvieron promedios en el bachillerato no mayores de 7.5 y aunque el puntaje en el examen fue más alto que el de quienes no fueron aceptados, el nivel quedó muy por debajo de lo esperado por los examinadores.

Elaboramos también una caracterización de los nuevos alumnos por género, encontrando que las alumnas fueron en promedio, más jóvenes, con menos responsabilidades laborales y que sus padres tuvieron un mayor grado de escolarización que sus compañeros hombres. También más frecuentemente tuvieron trayectorias escolares previas regulares. Esta diferencia implica que muchachos con condiciones menos ventajosas, tienen mayor capacidad de resolver el examen. Una posible explicación al respecto es que ellos estuvieran atendiendo más a las exigencias de formación que sus compañeras mujeres en condiciones similares, debido a la mayor exigencia social de educación que sobre el género masculino pesa,

como responsable del sustento económico familiar. También esta afirmación debe ser revisada con detenimiento en una investigación futura.

En cuanto a la posible incidencia de las condiciones y características analizadas de los alumnos (siempre vistas como componentes de la conformación de la aspiración educativa) en el logro académico ya en la UAM, encontramos evidencia de una relación de mayor probabilidad de concluir los estudios cuando fueron ventajosas la edad, la trayectoria escolar previa, la escolaridad de los padres y tener obligaciones laborales. Fue más frecuente la titulación entre los más jóvenes y de una trayectoria escolar previa regular, así como entre los que lograron mejor desempeño en el bachillerato y en el examen de selección. También fue relevante no haber tenido que trabajar al menos hasta el momento en que se incorporaron a la universidad y el mayor grado de escolaridad de los padres.

Contrariamente a lo que con frecuencia se cree, el nivel de ingresos familiar no tuvo peso alguno en el logro académico para este grupo.

Las mujeres lograron la meta más frecuentemente que los varones, pero habría que analizar más detenidamente si ello se debe a la hipótesis de la obediencia propia del proceso de socialización del género, a ser un grupo con condiciones más ventajosas, o tal vez también a una autoexigencia mayor en el contexto de una competencia social desventajosa para el sector femenino.

Sin duda que existe una interrelación estrecha entre los distintos componentes analizados, y algunos de ellos inciden a un mismo tiempo de manera directa e indirecta en los logros académicos. La edad por ejemplo, es una condición que por sí misma, según el marco significativo social establecido, permite generar expectativas y aspiraciones educativas para los jóvenes que analizamos. Pero en la medida en que también está vinculada con otros mandatos sociales, esperables en ese momento de la vida, tales como el ingreso a la vida laboral y la conformación de una pareja y de una nueva familia (eventos de iniciación de la vida adulta), la edad actúa indirectamente también sobre las condiciones educativas: a mayor edad, mayores responsabilidades y menos posibilidades de dedicación escolar. El género es otro ejemplo, ya que éste se encuentra asociado para el grupo estudiado, con otras condiciones y características menos ventajosas para el sector masculino en términos de probabilidad de éxito, según lo mostramos en la caracterización respectiva. Lo que queremos enfatizar es la

interrelación que existe entre estos factores sociales y su incidencia múltiple sobre el tema que nos ocupa.

En el análisis de la incidencia de las variables, por unidad académica, encontramos diferencias interesantes. Iztapalapa presentó para esta cohorte los porcentajes de titulación más bajos. Con base en la lógica de observación propuesta en este estudio revisamos las características de los estudiantes y encontramos que los de este plantel tenían condiciones mucho menos favorables que los grupos de Azcapotzalco o de Xochimilco.

Sin embargo, de manera distinta a lo que tal hallazgo sugería, en estas dos últimas Unidades no encontramos similitudes en los tipos de población no obstante que los niveles de titulación fueron muy parecidos. En cada una de ellas incidieron las condiciones de las variables antedichas en la probabilidad de titulación o deserción, pero el peso fue diferente: en la Unidad Xochimilco, las condiciones menos ventajosas jugaron menos en contra del estudiante que en las otras dos Unidades, no sólo en cuanto a la eficiencia terminal sino incluso en los tiempos para concluir con los estudios.

Parte importante de la explicación sobre el grado en que inciden estas variables se encuentra en el modelo académico de esta Unidad que integra en torno a un tema de investigación la totalidad del programa académico trimestral, a diferencia del sistema integrado por disciplinas. Su dinámica tanto en términos académicos como de relación con los pares, sin duda incide sobre los resultados. Pero este tema es ajeno a la presente investigación.

Por ahora, a partir de los datos analizados, se puede afirmar que la edad, el género, la trayectoria escolar previa, la escolaridad de los padres y la realización de actividades laborales de la población analizada han incidido de manera muy clara sobre la probabilidad de alcanzar el grado académico, y que inciden porque socialmente, en las condiciones que definimos como óptimas, es pertinente, posible y en algunos casos necesario pensar en obtener el grado de licenciatura.

## ANEXOS

## **1. Listado de las variables contenidas en las bases de datos analizadas:**

### **Datos de la Base del Archivo General de Alumnos**

Matrícula  
Unidad Académica  
División  
Plan de estudios  
Situación Académica del Alumno  
Créditos cubiertos  
Trimestre de ingreso  
Promedio numérico en la UAM  
Número de trimestres en UAM  
Número de trimestres inscrito  
Escuela de procedencia  
Promedio de bachillerato  
Años cumplidos al ingreso  
Sexo  
Puntaje en el examen de admisión  
Adeudo de certificado de bachillerato

### **Base del Cuestionario de Datos Socioeconómicos para Aspirantes**

Estado civil  
Unidad Académica  
División  
Lugar donde terminó la Educación Media Superior  
Cuanto hace que terminó la educación media superior  
Tipo de institución donde concluyó la educación media superior  
Si está inscrito a otra carrera profesional  
Otros estudios de licenciaturas  
Durante cuanto tiempo estudió  
Porqué dejó de estudiar  
Si dejó sus estudios, cuanto tiempo duró esa interrupción  
Con quien vive  
Quién lo sostiene económicamente  
Usted trabaja o ha trabajado durante el año  
Tipo de trabajo  
Número de horas trabajadas  
Ingreso mensual promedio de la familia  
Número de personas que contribuyen a formar ese ingreso  
Número de personas que dependen de ese ingreso  
Ocupación del padre, de la madre y del estudiante  
Posición en la ocupación del padre. La madre y el estudiante, Rama de actividad del padre, de la madre y del estudiante  
Nivel máximo de estudios de sus padres  
Si es propietario o arrendador de su vivienda  
Número de personas que habitan la vivienda  
Código postal

## 2. Resultados de la prueba estadística chi-cuadrada de las variables analizadas

Ingreso mensual familiar	1.286	0.526
Escolaridad máxima de padre o madre	34.413	0.000
Regularidad en trayectoria escolar previa	128.795	0.000
Puntaje en examen de admisión	64.91	0.000
Promedio de bachillerato agrupado	43.038	0.000
Ha trabajado durante el año	110.144	0.000
Sexo	50.539	0.000
Número de horas trabajadas por semana	13.338	0.038
Ocupación del padre	32.174	0.009
Ocupación de la madre	16.224	0.437
Posición en la ocupación del padre	21.977	0.079
Posición en la ocupación de la madre	8.812	0.719
Rama de actividad del padre	22.65	0.123
Rama de actividad de la madre	14.154	0.587

Elaborado con datos del Archivo General de Alumnos y del Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

### 3. Cuadros estadísticos sobre características y condiciones de aspirantes y alumnos de la cohorte 91-O

**CUADRO A.1**  
**Ocupación del Padre de los aspirantes (cohorte 91-O)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Funcionario superior o directivo	348	2.6	2.8
Profesional	1547	11.6	12.5
Técnico	905	6.8	7.3
Personal administrativo	1381	10.3	11.1
trabajador industrial	1966	14.7	15.8
Comerciante, vendedor o similar	2827	21.2	22.8
labores agropecuarias	611	4.6	4.9
en servicios diversos	2780	20.8	22.4
Hogar	58	0.4	0.5
Total	12423	93.0	100.0
No computados	933	7.0	
Total	13358.0	100.0	

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.2**  
**Posición en la ocupación del padre de aspirantes, cohorte 91-O**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Patrón, empresario o empleador	1177	8.8	9.4
Empleado	5793	43.4	46.2
Obrero	1631	12.2	13.0
Jornalero o peón	165	1.2	1.3
Trabajador por su cuenta	3418	25.6	27.3
Ejidatario	227	1.7	1.8
Negocio familiar sin retribución	130	1.0	1.0
Total	12541	93.9	100.0
no computados	817	6.1	
Total	13358	100.0	

**Fuente:** Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.3**  
**Ocupación de la madre de aspirantes cohorte 91-O**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Funcionario superior o directivo	48	0.4	0.4
Profesional	703	5.3	5.5
Técnico	210	1.6	1.6
Personal administrativo	795	6.0	6.2
trabajador industrial	149	1.1	1.2
Comerciante, vendedor o similar	1252	9.4	9.7
labores agropecuarias	14	0.1	0.1
en servicios diversos	585	4.4	4.5
Hogar	9135	68.4	70.9
Total	12891	96.5	100.0
No computados	467	3.5	
Total	13358	100.0	

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.4**  
**Posición de la ocupación de la madre de aspirantes, cohorte 91-O**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Patrón, empresario o empleador	294	2.2	4.8
Empleado	2284	17.1	37.1
Obrero	170	1.3	2.8
Jornalero o peón	16	0.1	0.3
Trabajador por su cuenta	1371	10.3	22.3
Ejidatario	33	0.2	0.5
Negocio familiar sin retribución	1984	14.9	32.2
Total	6152	46.1	100.0
No computados	7206	53.9	
	13358	100.0	

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.5**  
**Tiempo de haber concluido la educación media superior, por edad del aspirante, cohorte 91-O**

Edad	Cuanto hace que terminó la Educ. Med. Sup.				Total
	Menos de un año	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	Más de 3 años	
19 o menos	77.0	45.8	2.7	0.2	57.0
20	9.1	24.8	10.6	0.2	11.5
21	5.2	13.6	37.2	2.6	8.3
22	3.3	6.4	17.6	10.3	5.5
23	1.7	4.4	11.7	12.6	4.1
24	1.0	1.7	10.6	12.4	3.0
25 o más	2.8	3.4	9.6	61.8	10.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.6**  
**Con quien vive y quien sostiene económicamente al aspirante, cohorte 91-O**

	Quien lo sostiene económicamente						Total
	Padre y/o madre	Cónyuge	Otro familiar	Usted mismo	Beca	Otro	
Padre y/o madre	91.9	27.0	30.8	67.2	66.7	60.4	84.1
Conyuge	0.2	69.6	0.5	13.6	8.3	1.9	3.8
Otros familiares	6.5	3.4	67.3	12.4	16.7	17.0	9.7
Compañeros de estudio o trabajo	0.8		0.7	2.5		11.3	1.1
Internado o casa de asistencia	0.3		0.5	0.6		7.5	0.4
Solo	0.2		0.2	3.6	8.3	1.9	0.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.7**  
**Número de personas dependen de el ingreso familiar de los aspirantes, cohorte 91-O**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Una persona	214	1.6	1.6
2 personas	818	6.1	6.2
De 3 a 4 personas	4722	35.3	35.9
De 5 a 8 personas	6746	50.5	51.3
9 personas o más	643	4.8	4.9
Total	13143	98.4	100.0
Total	215	1.6	
	13358	100.0	

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.8**  
**Edad de alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad	19 ó menos	2158	57.0	57.0	57.0
	20	436	11.5	11.5	68.5
	21	315	8.3	8.3	76.8
	22	210	5.5	5.5	82.3
	23	156	4.1	4.1	86.5
	24	114	3.0	3.0	89.5
	25 ó más	399	10.5	10.5	100.0
	Total	3788	100.0	100.0	

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.9**  
**Edad agrupada de los alumnos de primer ingreso, por tiempo de haber concluido educación media superior, cohorte 91-O**

		Tiempo de Haber concluido				Total
		Menos de un año	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	Más de 3 años	
Edad	19 o menos	77.0	45.8	2.7	.2	57.0
	20	9.1	24.8	10.6	.2	11.5
	21	5.2	13.6	37.2	2.6	8.3
	22	3.3	6.4	17.6	10.3	5.5
	23	1.7	4.4	11.7	12.6	4.1
	24	1.0	1.7	10.6	12.4	3.0
	25 o más	2.8	3.4	9.6	61.8	10.5
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.10**  
**Con quienes viven los alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Padre y/o madre	3104	81.9	82.2	82.2
	Conyuge	207	5.5	5.5	87.6
	Otros familiares	361	9.5	9.6	97.2
	Compañeros de estudio o trabajo	54	1.4	1.4	98.6
	Internado o casa de asistencia	11	.3	.3	98.9
	Solo	41	1.1	1.1	100.0
	Total	3778	99.7	100.0	
	No computado	10	.3		
Total		3788	100.0		

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.11**  
**Quién lo sostiene económicamente, alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Padres	2756	72.8	72.9	72.9
	Conyuge	63	1.7	1.7	74.6
	Otro familiar	117	3.1	3.1	77.7
	Usted mismo	824	21.8	21.8	99.5
	Beca	4	.1	.1	99.6
	Otro	16	.4	.4	100.0
	Total	3780	99.8	100.0	
	No computado	8	.2		
Total		3788	100.0		

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.12**  
**Ha trabajado durante el año, alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Si	1636	43.2	44.0	44.0
	No	2078	54.9	55.9	100.0
	Total	3715	98.1	100.0	
	No computado	73	1.9		
Total		3788	100.0		

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.13**  
**Número de horas trabajadas por semana de los alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	De 1 a 10	226	6.0	13.9	13.9
	De 11 a 20	224	5.9	13.7	27.6
	De 21 a 30	362	9.6	22.2	49.8
	Más de 30	818	21.6	50.2	100.0
	Total	1630	43.0	100.0	
	No computado	2158	57.0		
Total		3788	100.0		

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.14**  
**Ingreso mensual promedio familiar de los alumnos de primer ingreso, agrupado por número de salarios mínimos, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	Menos de 1	88	2.3	2.4	2.4
	De 1 a 2	650	17.2	17.4	19.7
	De 2 a 3	696	18.4	18.6	38.3
	De 3 a 4	630	16.6	16.8	55.1
	De 4 a 5	417	11.0	11.1	66.3
	De 5 a 6	367	9.7	9.8	76.1
	De 6 a 7	212	5.6	5.7	81.8
	De 7 a 8	150	4.0	4.0	85.8
	De 8 a 9	146	3.9	3.9	89.7
	de 9 a 10	136	3.6	3.6	93.3
	Más de 10	244	6.4	6.5	99.8
	Total	3743	98.8	100.0	
	No computado	45	1.2		
Total		3788	100.0		

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.15**  
**Promedio de bachillerato de los alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	7.0	1072	28.3	28.4	28.4
	7.5	997	26.3	26.4	54.8
	8.0	805	21.3	21.3	76.1
	8.5	469	12.4	12.4	88.6
	9.0	282	7.4	7.5	96.0
	9.5	150	4.0	4.0	100.0
	Total	3775	99.7	100.0	
	No computado	13	.3		
Total		3788	100.0		

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.16**  
**Puntaje en examen de admisión de los alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valid	3.0	47	1.2	1.2	1.2
	4.0	715	18.9	18.9	20.1
	5.0	1423	37.6	37.6	57.7
	6.0	715	18.9	18.9	76.6
	6.5	517	13.6	13.6	90.2
	7.0	257	6.8	6.8	97.0
	7.5	88	2.3	2.3	99.3
	8.0	22	.6	.6	99.9
	8.5	4	.1	.1	100.0
	Total	3788	100.0	100.0	

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.17**  
**Escolaridad del padre y de la madre de alumnos de primer ingreso, cohorte 91-O (porcentajes)**

	padres	madres
Primaria incompleta	18.9	23.3
Primaria completa	21.2	26.5
Secundario incompleta	6.9	5.8
Secundaria completa	10.5	9.3
Técnica incompleta	2.2	2.8
Técnica completa	5.7	14.1
Media superior incompleta	3.9	2.8
Media superior completa	4.7	4.4
Superior incompleta	6.0	2.5
Superior completa	16.7	7.4
Posgrado	3.2	1.1
Total	100.0	100.0

Fuente: Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

**CUADRO A.18**  
**Máximo nivel de estudios del padre y de la madre en aspirantes no aceptados**

	Padre	Madre
Primaria incompleta	21.5	27.0
Primaria completa	26.1	30.8
Secundario incompleta	7.5	5.9
Secundaria completa	12.1	10.6
Técnica incompleta	2.1	2.3
Técnica completa	5.4	11.4
Media superior incompleta	4.5	2.0
Media superior completa	4.3	3.7
Superior incompleta	4.7	1.4
Superior completa	10.1	4.4
Posgrado	1.8	0.5
Total	100.0	100.0

Fuente: Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O, UAM.

Nota: El número de casos comprendidos en la tabla es de 9,567 aspirantes.

**CUADRO A.19**  
**Concentrado de variables de interés en aceptados y rechazados cohorte 91-O**

	rechazados	aceptados
Solteros	96.2	94.0
Sustento económico paterno	77.0	72.9
Viven con sus padres	84.8	82.2
Tuvieron actividad laboral	40.8	44.0
Escuela pública	67.8	70.4
Ingreso familiar menor a 4 salarios mínimos	62.4	55.2
Tránsito inmediato del bachillerato a licenciatura	62.2	60.7
Padre con más que primaria	45.0	53.0
Madre con más que primaria	34.0	45.0

**Fuente:** Elaborado con base en el Cuestionario de datos socioeconómicos para aspirantes, 91-O y el Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

**CUADRO A.20**  
**Titulados, desertores y egresados, por Unidad y carrera**

UNIDAD		Estado del alumno				Total alumn	
		Desertores	Titulados	Egresados	%		
AZC	ADMINISTRACION	28.46	60.77	10.77	100	130	
	DISEÑO INDUSTRIAL	41.98	50.62	7.41	100	81	
	DISEÑO DE LA COMUNIC GRÁFICA	41.50	50.34	8.16	100	147	
	ARQUITECTURA	47.01	47.76	5.22	100	134	
	INGENIERIA INDUSTRIAL	56.98	41.86	1.16	100	86	
	DERECHO	46.04	41.58	12.38	100	202	
	INGENIERIA QUIMICA	64.79	35.21		100	71	
	INGENIERIA ELECTRONICA	64.13	31.52	4.35	100	92	
	INGENIERIA MECANICA	70.97	29.03		100	62	
	INGENIERIA CIVIL	70.00	27.14	2.86	100	70	
	SOCIOLOGIA	67.95	26.92	5.13	100	78	
	ECONOMIA	70.54	26.79	2.68	100	112	
	INGENIERIA AMBIENTAL	77.78	22.22		100	36	
	INGENIERIA ELECTRICA	80.60	19.40		100	67	
	INGENIERIA METALURGICA	81.58	18.42		100	38	
	INGENIERIA FISICA	85.71	14.29		100	35	
	Total	56.21	38.38	5.41	100	1441	
	IZTA	INGENIERIA ELECTRONICA	47.50	40.00	12.50	100	40
		LINGÜÍSTICA	62.50	37.50		100	8
		ADMINISTRACION	58.70	36.96	4.35	100	138
FILOSOFIA		63.64	36.36		100	11	
INGENIERIA BIOQUIM INDUSTRIAL		54.05	33.78	12.16	100	74	
PRODUCCION ANIMAL		66.67	33.33		100	3	
PSICOLOGIA SOCIAL		67.12	28.77	4.11	100	73	
CIENCIA POLITICA		66.67	28.07	5.26	100	57	
ECONOMIA		69.49	27.12	3.39	100	59	
ANTROPOLOGIA SOCIAL		70.20	27.70	2.10	100	47	
BIOLOGIA EXPERIMENTAL		58.33	25.00	16.67	100	12	
INGENIERIA QUIMICA		74.29	22.86	2.86	100	35	
INGENIERIA BIOMEDICA		78.26	21.74	0	100	23	
BIOLOGIA		74.47	21.28	4.26	100	47	
INGENIERIA DE LOS ALIMENTOS		73.60	20.70	5.70	100	87	
HIDROBIOLOGIA		80.00	20.00	0	100	5	
QUIMICA		80.00	20.00	0	100	5	
SOCIOLOGIA		80.65	16.13	3.23	100	62	
MATEMATICAS		84.00	16.00	0	100	25	
FISICA		86.36	13.64	0	100	22	
HISTORIA		86.49	13.51	0	100	37	
INGENIERIA HIDROLOGICA		87.50	12.50	0	100	8	
COMPUTACION		73.81	11.90	14.29	100	42	
LETRAS HISPANICAS		86.36	4.55	9.09	100	22	
LHUMANIDADES		100.00	0	0	100	10	
INGENIERIA EN ENERGIA		100.00	0	0	100	16	
Total		70.11	24.82	5.07	100	967	
XOC		NUTRICION	37.50	58.33	4.17	100	48
		COMUNICACION SOCIAL	32.29	57.29	10.42	100	96
	MEDICINA	40.91	55.68	3.41	100	88	
	DISEÑO DE LA COMUNIC GRÁFICA	36.73	51.02	12.24	100	49	
	PSICOLOGIA	43.88	49.64	6.47	100	139	
	QUIMICA FARMACEUT BIOLOGICA	40.87	46.96	12.17	100	115	
	ESTOMATOLOGIA	56.39	41.35	2.26	100	133	
	ADMINISTRACION	46.21	40.69	13.10	100	145	
	DISEÑO INDUSTRIAL	54.29	37.14	8.57	100	35	
	ARQUITECTURA	50.96	35.58	13.46	100	104	
	MEDICINA VETER Y ZOOTECNIA	65.22	31.52	3.26	100	92	
	AGRONOMIA	62.96	29.63	7.41	100	54	
	BIOLOGIA	63.08	29.23	7.69	100	65	
	ECONOMIA	68.75	28.75	2.50	100	80	
	ENFERMERIA	72.22	22.22	5.56	100	36	
	SOCIOLOGIA	69.74	19.74	10.53	100	76	
	DISEÑO DE L ASENTAM HUMANOS	87.50	8.33	4.17	100	24	
	Total	51.81	40.36	7.83	100	1380	

Fuente: Archivo General de Alumnos, 91-O, UAM.

## BIBLIOGRAFIA

Acosta, Mariclaire; Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1981) **El perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades**. CCH, UNAM, México.

ANUIES (2000) **La Educación Superior en el Siglo XXI**, México.

ANUIES (1990) (1991) (2000) Anuario estadístico, México.

Arias Galicia, F. Y Patlán Pérez, J (2003) **El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la facultad de Contaduría y Administración, UNAM** México. <http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res107/txt7.htm>.

Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Capara G.V.; y Pastorelli, C. (1996) Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning *Child Development* 67, 1206-1222.

Bernstein, B. (1971-1975) **Class, Codes and Control**. 3 vols. Routledge and Kegan Paul, Londres.

Bartolucci Inciso, Jorge (1989) **“Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985”**, en Marsiske, R. (Comp.) 1989, **Los estudiantes, trabajos de historia y sociología**. CESU-UNAM, México.

Bartolucci Inciso, Jorge (1994a) **Desigualdad social, educación superior y sociología en México**, CESU-UNAM, México.

Bartolucci Inciso, Jorge (1994b) **“La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa”**. En **Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social**. Rodríguez R. Y Casanova Hugo, Coordinadores. CESU-UNAM.

Bartolucci Inciso, Jorge (1987) **“Educación, reproducción social y sociología”**, en *Sociológica*, Año 2 N. 5: 51-71, UAM-A, México.

Baudelot, C., y Establet, R. (1988) **La escuela capitalista**, Siglo XXI, México.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1973) **Los estudiantes y la cultura** 3ª edición, Edit. Labor, Buenos Aires.

Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1977) **La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza**, Laia, Barcelona.

Bowles, S., y Gintis, H. (1981) **La instrucción escolar en la América capitalista, la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica**, Siglo XXI, México.

Brookover, Wilbur B.; Erickson, Edsel L.; Joiner, Lee M. **Educational Aspirations and Educational Plans in Relation to Academic Achievement and Socioeconomic Status** *The School Review*, Vol. 75, N. 4: 392-400.

Calatayud, Alejandro y Ma del Carmen Merino (1984) **“Los perfiles escolares de la UNAM”** Perfiles Educativos, UNAM, México (6) p16-29.

Calvo Pontón, B (1989) **Educación Normal y control político**. Ediciones de la casa Chata, CIESAS, México.

Carnoy, Martín (1977) **La educación como imperialismo cultural** Siglo XXI, México.

Carvajal Juárez, Alicia et al. (1993) **Alumnos** Estados de conocimiento, Cuaderno 1, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México.

Casillas, Miguel Angel; De Garay et Al (2001) **Los Estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, Vol. 6 N. 11, pp 139–163.

Clark R. (1992) **Multinational corporate investment and women's participation in higher education in noncore nations**. *Sociology of Education* 65: 37-47.

Colclough, Christopher; Rose, Pauline y Tembon, Mercy (2000) **Gender inequalities in primary schooling. The roles of poverty and adverse cultural practice**. *International Journal of Educational Development* (20).

Coleman, James (1966) **Equality of Educational Opportunity**, Washington DC US Government Printing Office.

Covo, Milena (1995) **Selección escolar y selección social: demanda acceso y permanencia en la UNAM en La Universidad Latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región**. UDUSL-Universidad Iberoamericana, México.

Cuellar Saavedra, Oscar y Martínez Escamilla, Víctor Hugo (2001) **“Los estudiantes del Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco. Trayectorias escolares y eficiencia terminal, 1974-2000”**. Dpto. de Sociología, UAM-A, México.

De Garay Sánchez, Adrián (2001) **Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes**. ANUIES, México.

De Leonardo, Patricia y Guevara Niebla, Gilberto (1981) **Las antinomias del desarrollo de la UNAM**, Foro Universitario, Vol 2, N 3 y 4, México.

Donoso, S., Schiefelbein, E. Y Morales, E. (1981) El programa de alimentación escolar, diagnóstico y evaluación de sus metas RAE-CIDE, Santiago.

Duncan, O; Featherman, D.; y Duncan, B. (1972) **Socioeconomic background and achievement**. New York: Seminar Pres.

Durkheim, Emile (1982) **Las reglas del método sociológico** Ediciones Orbis, Tercera edición sobre la 18ª francesa, Barcelona.

Elder, Glen Jr. (1975) **Age Differentiation and Life Course** *Annual Review of Sociology*, Vol 1 (1975) 165-190.

Elias, Norbert (1989) **El proceso de la civilización** Fondo de Cultura Económica, 2ª Ed. México.

Elias, Norbert (1990) **La Sociedad de los individuos**. Ed Península, Barcelona.

Fernández, Alonso; Medina, Sara Rosa y Reyes Lujan, Sergio (1975) **“Nuevas carreras interdisciplinarias”** Ponencia presentada en la XVI Asamblea General de la ANUIES, Querétaro.

González Martínez, Adriana (2000) **Seguimiento de trayectorias escolares** ANUIES, México

Goffman, E. (1976) "**Gender Advertisements**" Studies in the Antopology of Visual Communication 3:69-154.

Goffman, E. (1977) "**The Arrengement Between Sexes**" Theory and Society 4:301-332.

Gorn, Jeannette et al (s/f), "**La práctica profesional del psicólogo egresado de la UAM-X**" Departamento de Educación y Comunicación UAM-Xochimilco.

Guzmán G, Carlota (1994) **Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo**, UNAM, México.

Hareven, Tamara K. (1994) **Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perspective** Annual Review of Sociology, Vol 20, 1994, 437-461.

INEGI www.inegi.com.mx. Información estadística. Educación. (Datos de Censo General de Población y Vivienda, 1990).

Jacobs, Jerry A. (1996) **Gender Inequality and Higher Education** Annual Review of Sociology, Vol 22, 1996, 153-85.

Jencks, Christopher (1972) **Inequality: A Reassessment of the effects of Family and School in América**, N.Y. Basic Books.

Joiner, Lee M.; Erickson, Edsel; Brookover, Wilbur B.; Krugh, Corwin A.; Sproull (1966) "**Student Definitions of the Educational Plans: A Longitudinal Study of High School Males**", documento presentado en el encuentro de la American Educational Research Association de Chicago, 1966.

Kertzer, David I. (1983) "**Generation as a Sociological Problem**". En Annual Review of Sociology, Vol 9, 125-149.

Kohli, M. (1994) **Work and retirement: a comparative perspective**. In **Age and Structural Lag**, ed. MW Riley, RL Kahn, A Foner, pp 80-106. New York, NY: Wiley.

López Zárate, Romualdo, González Cuevas, Oscar y Casillas Alvarado, Miguel Angel (2000) **Una Historia de la UAM: sus primeros 25 años**. UAM, México.

Lomnitz, Larissa (s/f) Carreras de vida en la UNAM. Plural, México

Marquis, Carlos y Rivera, Ma Dolores (s/f) **Primeros resultados de la investigación sobre las características socioeconómicas y académicas de los alumnos**, Temas Educativos, UAM, México.

Martínez Romo, S. y Vázquez, C .L. (1997) "**Trayectorias escolares y círculos de calidad en la diversificación de la educación superior**". En **Antología de Ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa; La Investigación Educativa en México 1996-1997**, COMIE/Universidad Autónoma de Yucatán /SEP, Mérida.

Mead. Margaret (1935) "**Sex and temperament in three primitive societies**" en Kimmel, m. Y Aronson, A. (2000) **The Gender Society Reader**, N. Y, Oxford University Press,

Mendieta y Núñez, Lucio (1980) **Ensayo sociológico sobre la Universidad** Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

Mooney Marini, Margaret (1984) **The Order of Events in the Transition to Adulthood** Sociology of Education, Vol. 57, " (Abril, 1984, 63-84.

Muñiz Martelon, Patricia (1997) **Origen Social, Trayectorias Educativas y Deserción Universitaria en los Ochenta**. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Población. Colegio de México.

Muñoz Izquierdo, C. (1996) **Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en America Latina sobre el problema** Fondo de Cultura Económica, México.

Osborn II, Thomas N. (1987) **“La educación superior en México”** Fondo de Cultura Económica. México.

Ortner, S. B. (1974) **“Is Female to Male as Nature is to Culture?”** en Rosaldo, M.Z. y Lamphere, L. (eds) **Women, Culture and Society**, Stanford, University Press, p 67-68

Pérez Franco, Lilia (2003) **“Los factores económicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”** en **Deserción Rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio ANUIES**, Serie investigaciones, México.

Pérez Franco, Lilia.(1997) **Caracterización y seguimiento de estudiantes de la licenciatura en sociología de la UAM-A Generación 95-96** Reporte de investigación Serie II N 289 UAM-A DCSH México.

Piña, Juan Manuel et al. (2003) **La Construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar**. En Piña, Juan Manuel; Furlán, Alfredo y Sañudo, Lya, (Coord.) **Acciones, actores y prácticas educativas** Colección La investigación Educativa en México (1992-2002) COMIE, México.

PNUD (2001) **Informe sobre el desarrollo humano 2001**, Fond de Cultura Económica, México.

Rodríguez Roberto (1995) **“Evolución reciente de la matrícula universitaria. Datos y reflexiones”**. En Muñoz García, H. Y Rodríguez Gómez, Roberto. (Coord.) 1995 **Escenarios para la universidad contemporánea**, CESU UNAM.

Rojas Bravo, Gustavo (2002) **Modelos universitarios del siglo veintiuno. Los cursos alternativos de la universidad y la innovación**. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. UAM-X.

Rosenblueth, Ingrid y De la Peña, Guillermo (1981) **Estudios sobre la Ingeniería química**. Departamento de Antropología UAM-Iztapalapa.

Ryder, Norman B. (1965) **“The Cohort as a Concept in the Study of Social Change”**. En American Sociological Review, Vol 30, Issue 6, 843-861.

Schiefelbein, E. Y Simmons, J. (1978) **Los determinantes del rendimiento escolar: examen de la investigación en los países en desarrollo** Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo, Ottawa.

Schütz, Alfred (1974a) **El problema de la realidad social** Amorrortu, Buenos Aires.

Schütz, Alfred (1974b) **Estudios sobre teoría social** Amorrortu, Buenos Aires.

Sewell, W., Haller, A. O. y Potes, A. (1969) **The educational and early occupational attainment process”** American Sociological Review 34: 82:92.

Sewell, William (1971) **“Inequality of Opportunity for Higher Education”** American Sociological Review 36: 793-809.

Sewell, William y Shah, V. (1967) **Socioeconomic status intelligence and the attainment of higher education**. *Sociology of Education*, 40, 1-23.

Sewell, William y Hauser, R. (1980) **The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements**. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, 59-99.

SEP (2000) Información estadística. [http:// sep.gob.mx/Sistema](http://sep.gob.mx/Sistema).

SEP (2000) **Programa Nacional de Educación 2000-2006**. México.

Settersten, Richard A. Jr. y Mayer, Karl Ulrich (1997) **The Measurement of Age, Age Structuring, and The Life Course** *Annu. Rev. Sociol.* 23:233-261.

Shanahan, Michel J. (2000) **“Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective”**. *Annu. Rev. Sociol.* 26:667-692.

Sue, S. Y Okasaki,s. (1990) **Asian-American Educational Achievements**. *American Psychologist*, 45, 913-920.

Taborga, Huascar (1999) **Oferta y Demanda de estudios de licenciatura en la zona metropolitana de la Ciudad de México: contexto y problemas**, ANUIES, México.

Teachman, J. D. y Paasch, Kathleen (1998) **The Family and Educational Aspirations** *Journal of Marriage and the Family* Vol.60, N. 3:704-714.

Tinto Vincent (1975) **“La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes”**, *Review of Educational Reserch*, vol 45 n.1, en **La trayectoria escolar en la educación superior**, ANUIES, México, 1989.

Trusty J. (1996) **Relationship of parental involvement in teens´ attitudes, perceptions and behavior**. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 63-69.

Trusty J. y Harris, M.B.C.(1998) **Lost Talent prediction: Predictors of stability of education Expectations across adolescence**. *Journal of Adolescent Research* 14, 359-382.

Trusty, Jerry (2000) **High Educational Expectations and Low Achievement: Stability of Educational Goals Across Adolescence**

UAM (1991) **Informe del rector general. Anexo Estadístico**, UAM.

UAM (2001) **Informe del rector general. Anexo Estadístico**, UAM.

UAM (2003) **Informe del rector general. Anexo Estadístico**, UAM.

UAM (1983) **“La UAM y su demanda social de educación superior”** Junta de Coordinación de Planeación, México.

UAM (1985a) **Plan de Desarrollo Institucional** Dirección de Planeación y Desarrollo Institucional. Depto. de Programación y Evaluación, México.

UAM (1985b) **“La eficiencia escolar de la UAM”** Junta de Coordinación de Planeación.

UAM Reglamento de Estudios Superiores, UAM-Azcapotzalco.

UAM (1983a) **La UAM y las áreas de estudio de la ANUIES: análisis comparativo** DIPLAN, Depto de Información estadística, UAM

UAM (1983b) **Plan de Desarrollo Institucional**. Junta de Coordinación de Planeación.

UAM (s/f) **“Resultados preliminares del estudio sobre egresados de la Primera y segunda Generación de la UAM”** Dirección de Planeación.

UAM (s/f) **“Las carreras de la UAM y su práctica profesional”**. Dirección de Planeación, Rectoría General, UAM

UAM (1984) **“Informe de la encuesta realizada a los egresados de la UAM-A”**.

UNESCO, 1967 **Access to Higher Education in Europe**, Viena.

Valenti G. Et al (1997) **Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo**, UAM, México.

Weber, Max (1996) **Economía y sociedad I** Fondo de Cultura Económica, 10° reimpresión. México.

Zorrilla Alcalá, J (1989) **“La educación en el aula”** en Marsiske, R. (Coord.) 1989, **Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología**, CESU-UNAM, México.