

LAS PUERTAS DEL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DEL CONCURSO DE SELECCIÓN A LA LICENCIATURA DE LA UNAM*

Carlota Guzmán Gómez**
y Olga Victoria Serrano Sánchez***

* Resultados preliminares de este estudio fueron presentados en la ponencia El debate en torno a la desigualdad educativa. El caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM en el Segundo Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, realizado en la Cd. de México del 26 al 28 de mayo de 2010. También fue presentada la ponencia Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la UNAM en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Veracruz, Ver. del 21 al 25 de septiembre de 2009.

** Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Cuernavaca, Morelos. Correo e: carlota@servidor.unam.mx

*** Académica del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Cuernavaca, Morelos. Correo e: olgass@servidor.unam.mx

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760.
Vol. XL (1), No. 157,
Enero - Marzo de 2011, pp. 31-53

Ingreso: 20/03/10 • Aprobado: 05/11/10

Resumen

Se analizan los factores personales, académicos, socioeconómicos y culturales que inciden en el ingreso al sistema educativo de nivel superior. Se toma el caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM, por medio del concurso de selección, en el ciclo escolar 2006-2007. El análisis se basa en la aplicación de modelos de regresión logística. Los resultados muestran que los aspirantes con mayores probabilidades de ingresar son hombres, de mayor edad, de origen socioeconómico medio y alto, que tienen un alto promedio de bachillerato, que estudiaron en escuelas privadas y que tienen acceso a recursos culturales y educativos.

Palabras clave:

- Desigualdad educativa
- Acceso a la educación superior
- Oportunidades de jóvenes universitarios

Abstract

Personal, academic, socioeconomic and cultural factors are analyzed regarding their impact in terms of access to the higher education system. Taking the case of the competitive selection process to the undergraduate level at UNAM for the 2006-2007 school cycle. The analysis is based on the application of models of logistical regression. The results show that the applicants with more probabilities of entering are older male students, coming from medium and high income backgrounds, with higher than average marks, that have studied in private schools and that have access to cultural and educational resources.

Key words:

- Educational inequality
- Access to higher education
- Opportunities for university youth

Introducción

Cada año salen a la luz pública cifras alarmantes acerca de los jóvenes que no logran ingresar a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Algunos medios los llaman rechazados, otros excluidos, pero se trata de jóvenes aspirantes que ven truncadas sus expectativas. Algunos de ellos logran ingresar a la UNAM en años posteriores, o bien, a otras carreras o a otras instituciones de educación superior, pero otros dejan de estudiar, comienzan a trabajar o a utilizar su tiempo en otras actividades. Ante esta situación, nos preguntamos qué características tienen los jóvenes que logran ingresar y los que quedan fuera, es decir, en términos sociológicos nos interesa conocer a qué grupos sociales pertenecen estos jóvenes y cómo operan los mecanismos de desigualdad económica, cultural y educativa en el ingreso al nivel superior.

La desigualdad de oportunidades para ingresar al nivel superior ha sido un problema que enfrentan diversos países desde hace décadas; al paso del tiempo, lejos de encontrarse respuestas satisfactorias a este problema, se ha ido agudizando. Hoy en día, la desigualdad educativa se inserta en un contexto económico, político y social muy distinto al que había hace cuatro décadas, por tanto, este fenómeno cobra nuevos matices y genera nuevos procesos; al tiempo que el debate también se ha renovado, ahora se cuenta con nuevas herramientas y con categorías que abarcan mayor información.

En este contexto, abordamos las desigualdades educativas a partir del análisis de los factores socioeconómicos y culturales que inciden en el ingreso al sistema educativo de nivel superior de los jóvenes mexicanos. Tomamos el caso del ingreso a la licenciatura de la UNAM, por medio del concurso de selección, ya que es una de las instituciones de mayor demanda y con mayor proporción de aspirantes rechazados y, por ende, se exacerban los mecanismos de selectividad. A partir de este caso buscamos conocer cuáles son los factores y las condiciones que abren o cierran las puertas para ingresar al nivel superior.

En una primera parte presentamos la discusión en torno a los límites y alcances tanto del concepto de desigualdad educativa como de inequidad. Ligado a lo anterior presentamos el debate en torno al papel de la escuela en relación con estos fenómenos. Ambas discusiones se conforman como los ejes de análisis a partir de los cuales se interpretan los resultados obtenidos en el marco de un nuevo escenario económico y social. Posteriormente se presenta el procedimiento metodológico utilizado, el universo de estudio y el modelo estadístico, para llegar a los resultados del análisis, los cuales se discuten con los hallazgos de otras investigaciones, para llegar finalmente a las conclusiones.

De la igualdad de oportunidades de ingreso a la equidad educativa

El fenómeno de la desigualdad educativa estuvo asociado desde hace cuatro décadas a las disímiles oportunidades de acceso a la educación, partiendo de que el derecho de los individuos de contar con educación no se había cumplido. Desde esta perspectiva, las investigaciones documentaron las desigualdades en el acceso en los distintos niveles educativos, mientras que las políticas públicas se encaminaron a ampliar la cobertura del sistema educativo. Hoy en día el balance no es muy positivo, el acceso a la educación se ha logrado parcialmente en el nivel básico, quedan huecos en el nivel preescolar y en algunas regiones, sin embargo, el problema se ha ido trasladando a los niveles posteriores: en el nivel medio superior y en el nivel superior la cobertura es aún baja y no se ha podido satisfacer la demanda de los jóvenes que desean ingresar. Por su parte, los problemas de reprobación, rezago educativo y baja eficiencia terminal aquejan al sistema.

Hoy en día el concepto de igualdad de oportunidades de acceso a la educación se considera muy limitado, ya que hay evidencias de que no basta con abrir lugares en el sistema educativo, sino que es necesario garantizar una educación de calidad y buenos resultados educativos. Asimismo, se considera que a pesar de que se ofrezcan a todos por igual los lugares en las universidades, en aras de la igualdad de oportunidades, se generan mecanismos de desigualdad basados en la meritocracia, en la medida que se someten a condiciones iguales, los sujetos que en términos socioculturales son diferentes (Dubet, 2005; Sen citado por Bolívar, 2005; Roemer citado por Bolívar, 2005).

Diversas propuestas confluyen en la idea de considerar que una verdadera igualdad implica considerar otras dimensiones del proceso educativo, tales como igualdad en las oportunidades de estudio, en el acceso, en la permanencia y en los resultados o beneficios (Lemaitre, 2005; Martínez Rizo, 2002; Farrell, 1997 y 1999 citado por Bolívar, 2005; Silva, 2010; Latapí, 1993). Además de las dimensiones anteriores agrega la igualdad de insumos, esto es, considera como dimensión central igualar el gasto de inversión y de operación en los servicios educativos. En este sentido, el debate en torno a la igualdad de oportunidades se ha enfocado ahora en destacar la necesidad de lograr una equidad educativa, ya que mientras que en el concepto de igualdad subyace una idea jurídica en la que todos los individuos son iguales; el concepto de equidad remite justamente a las diferencias entre los individuos, esto es, a la diversidad humana, e introduce elementos de justicia social, propio del campo de la filosofía (Rawls, citado por Bolívar, 2005).

Si bien introducir como elemento a la justicia social abre un horizonte en la discusión acerca de la desigualdad, el planteamiento de Rawls (Bolívar, 2005) también ha generado críticas, entre éstas, Latapí (1993) considera que hay una especie de justificación de las diferencias. En este debate se ha puesto énfasis también en considerar la situación de partida de los individuos; así

Roemer (citado por Bolívar, 2005) propone para lograr la equidad “nivelar el campo de juego”, lo que supone que todos cuenten con las mismas condiciones de partida; asimismo, enfatiza en la necesidad de que no exista discriminación por cuestiones personales. El hecho de considerar a todos por igual puede dar como resultado que se dé un trato desigual a aquellos que están en una situación desfavorable, por tanto, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. Este concepto de equidad ha sido el sustento de la política educativa a partir de los noventa, sobre todo orientada al reconocimiento de las diferencias y materializada a partir de los programas compensatorios (Miller, 2009).

Con este debate implica preguntarse también ¿igualdad de qué?, ya que hay quienes se enfocan en la necesidad de igualar la posesión de bienes y el acceso de servicios (Rawls citado en Bolívar, 2005) mientras que el planteamiento de Amartya Sen concibe la igualdad en términos de la capacidad de cada persona para transformar los recursos en capacidades, para transformarlos e incrementar su libertad, para elegir los estilos de vida que cada quien considere deseables. Desde este enfoque, lo más importante es tener la oportunidad real para alcanzar lo que cada quien valora.

Las desigualdades educativas: ¿de dónde provienen?

Uno de los puntos que se derivan del debate en torno a las desigualdades educativas ha sido determinar de dónde provienen y cómo atacarlas. Por una parte, podemos distinguir un conjunto de teorías que ubican los factores que producen la desigualdad como externos a la escuela, mientras otro conjunto de teorías afirman que la escuela no es ajena y puede constituirse como una instancia mediadora.

Las teorías que sostienen que las desigualdades que se presentan en la escuela tienen un origen externo a ésta, conforman un variado abanico que va desde las corrientes psicológicas que se basan en los factores internos del individuo como puede ser la personalidad, las capacidades o las habilidades del individuo; hasta las corrientes sociales que conciben que son los factores precisamente sociales, culturales y familiares, o bien la raza, el sexo y el estatus social los que tienen un gran peso para definir el éxito o el fracaso educativo de los alumnos.

Las corrientes sociales provienen tanto de los Estados Unidos de Norteamérica como de Francia, en el primero de los casos fue en 1966 a partir del Informe Coleman, en el que se establece que los logros educativos y ocupacionales son efecto del estatus socioeconómico y no de lo que hace la escuela. En el caso de Francia, son las corrientes llamadas reproducciónistas (Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Boudon) que consideran que la escuela reproduce y mantiene las desigualdades sociales y, en este sentido, la escuela no tiene posibilidades de cambiar el rumbo predeterminado de

los alumnos. Estas tesis han sido ampliamente difundidas y constituyen la base de una gran cantidad de investigaciones durante varias décadas, pero también han abonado, en algunos casos, al desánimo y la desmotivación por lo que la escuela puede hacer.

Más allá de las tesis reproduccionistas, en los últimos años se puede distinguir una tendencia que encuentra que la escuela, lejos de ser un espacio meramente reproductivo de las desigualdades sociales, puede jugar también un papel importante para dirimirlas. Desde esta perspectiva, se concibe a la escuela como un espacio de interacciones entre sujetos y, por tanto, las relaciones entre maestros y alumnos, entre los pares, las condiciones materiales y los métodos pedagógicos juegan un papel importante (Casassus, 2005). Esta nueva concepción de la escuela significa una ruptura con las corrientes reproduccionistas, así como reviste a la escuela de nuevas responsabilidades. A partir de esta postura, desde la década de los noventa la escuela se constituye en un elemento estratégico de políticas encaminadas a mejorar las condiciones de enseñanza y, para ello, dotan de recursos materiales y de programas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este debate ha tomado un viraje particular en el nivel superior, sobre todo se sustenta en las aportaciones de Vincent Tinto (1987), Pascarella y Terenzini (1991), quienes consideran que el ambiente institucional que incluye tanto las estructuras formales, los espacios físicos de socialización y académicos, así como las interacciones entre pares y con los profesores, afectan en el tránsito de los estudiantes por la universidad, pero sobre todo, favorecen o entorpecen la integración de los estudiantes y los resultados que obtienen. Tinto sostiene, especialmente, que los estudiantes que logran integrarse tienen menos posibilidades de desertar, así como quienes se ajustan a las normas y prácticas tienen mayores probabilidades de contar con trayectorias regulares. Desde su perspectiva, los antecedentes familiares y los atributos personales interactúan con el ambiente institucional y conducen a un cierto tipo de integración. Pascarella y Terenzini (1991) llegan incluso a afirmar que el ambiente creado por la facultad y por los estudiantes, son los factores decisivos del éxito escolar. En concordancia con las teorías anteriores, la sociología estudiantil francesa de los noventa se inclina también en considerar a los factores propios de la escuela, tales como la disciplina de estudio, las condiciones de la facultad y la integración a la vida universitaria como las dimensiones que tienen un mayor peso en la construcción de la condición estudiantil (Dubet, 1993; Coulon, 1997 y Felouzis, 2001 citado por Guzmán, 2002).

La desigualdad educativa bajo un nuevo escenario

Si bien el problema de la desigualdad de oportunidades de acceso es muy antiguo, nos encontramos hoy ante un escenario nuevo, al que se conoce como sociedad del conocimiento, entendida como una fase del capitalismo en la que la economía se rige básicamente por la producción intensiva de conocimientos y de nuevas tecnologías (Tedesco, 2000). Este modelo ha generado

un aumento de la desigualdad y de polarización social, basado en las posibilidades de los individuos de acceder a la información y al conocimiento. Hay quienes llegan a afirmar que se estaría pasando a una nueva sociedad basada en incluidos y excluidos (Tedesco, 2000; Rama, 2005). En este contexto, el acceso a la educación y especialmente al nivel superior, es una condición importante que va diferenciando las posibilidades de inserción social de los individuos a esta sociedad global del conocimiento. La calidad se plantea también, en este contexto, como una condición para no quedar excluido de la dinámica expansiva de la sociedad del conocimiento (Rama, 2005). Así, las instituciones de educación superior se han convertido en un filtro social y han desarrollado mecanismos para seleccionar a quienes ingresan.

En México, la exclusión de los jóvenes para acceder al nivel superior es cada día mayor, la competencia se intensifica ya que el número de estudiantes que egresan del bachillerato se incrementa, mientras que las instituciones de educación superior públicas no aumentan su oferta suficientemente.

Fue en la década de los setenta cuando se aplicó una política clara para ampliar la oferta educativa de nivel superior, con la idea de aumentar las oportunidades de ingreso y satisfacer las demandas de una clase media creciente; sin embargo, este proceso no tuvo los efectos esperados en términos de democratización y se presentaron nuevos problemas derivados de la improvisación y de la falta de adecuación de las universidades a este nuevo escenario. A mediados de la década de los ochenta se inicia un proceso de control de la matrícula, y prácticamente se mantiene estable la oferta de lugares hasta la década de los noventa, no pudiendo cumplir con las expectativas de los jóvenes de las generaciones posteriores. Bajo una idea que reconoce la diversidad de situaciones y necesidades, a partir de la década de los noventa se crearon instituciones dirigidas a públicos específicos y como respuesta a necesidades regionales y locales, es en este contexto que se crearon las universidades tecnológicas, las interculturales, a la vez que se expandió la educación privada.

El caso de la UNAM es muy claro y el periodo de expansión de la matrícula se da en la década de los setenta; en el primer lustro aumenta la población en 109% y en el segundo 32%. El año 1980 es el que registra la población estudiantil más grande del periodo (294,542 alumnos) y justamente a partir del siguiente año comienza a decrecer la matrícula aceleradamente. La década de los ochenta queda marcada como la caída y control de la matrícula. En el primer lustro la población disminuye 13% y en el segundo lustro aumenta 9%. En la década de los noventa la UNAM inicia con una reducción de la matrícula y después de algunas variaciones, propias de los conflictos al interior de la UNAM a finales de la década (Guzmán y Serrano, 2007b), la matrícula llega en 2010 a 314,557 alumnos. A pesar de las nuevas opciones educativas, la demanda por ingresar a la UNAM sigue creciendo y sólo puede dar cabida a un reducido número de aspirantes.

Mecanismos de ingreso a la UNAM

Para ingresar a la licenciatura a la UNAM, tanto al sistema escolarizado como abierto, existen dos vías posibles. Pueden ingresar por medio del llamado pase reglamentado aquellos estudiantes que concluyeron el bachillerato dentro de la propia UNAM, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria o en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y que cumplen con los requisitos establecidos, tales como un promedio mínimo de siete y un máximo de cuatro años cursados a partir de su ingreso a este nivel.¹ La otra vía es el concurso de selección, que se abre dos veces al año: en febrero y junio, y lo pueden presentar los estudiantes que provienen de cualquier bachillerato –ya sea público o privado– que hayan obtenido un promedio mínimo de siete en el último nivel de estudios. Este examen consta de 120 reactivos que se refieren a las distintas áreas de conocimiento. Cada aspirante tiene opción de elegir la carrera que desea cursar y el plantel. Se asigna un lugar a los aspirantes que obtienen un puntaje mínimo establecido para cada carrera, sin importar el lugar de residencia.²

Cabe aclarar que la mayoría de los lugares los ocupan los egresados del bachillerato de la UNAM (64%) y el 36% restante se abren a concurso de selección.³

Universo de estudio

La población que conforma nuestro objeto de estudio son los estudiantes de primer ingreso que aspiran ocupar un lugar por medio del concurso de selección en alguna de las licenciaturas de la Universidad, en el ciclo escolar 2006-2007, lo que corresponde a un total de 106,106 aspirantes, de los cuales sólo 11,439 (10.8%), resultaron seleccionados por la UNAM para formar la población de asignados.⁴ La fuente de información es el Perfil de aspirantes y asignados a la licenciatura, proporcionada por la Dirección General de Planeación Universitaria de la UNAM, el cual se genera a partir de los formatos de hojas de datos estadísticos que los estudiantes responden vía internet al hacer las solicitudes de examen.

¹ Los alumnos que obtuvieron un promedio de nueve en adelante y cursaron el bachillerato en tres años desde su ingreso, tienen derecho a elegir la carrera de su preferencia y la escuela, no así los demás que tienen que sujetarse a la demanda o bien, elegir una segunda opción.

² A todos los aspirantes provenientes de cualquier escuela, pública o privada o de las ENP y CCH, se les exige como requisito tener promedio mínimo de siete. Los puntajes requeridos son muy variables y dependen de los lugares que cada carrera y plantel tiene disponibles, así como de la demanda, de tal manera que los lugares se otorgan a los más altos puntajes. Las carreras que mayor puntaje exigieron en el ciclo escolar fueron ingeniería mecatrónica con 103 puntos (de 120), medicina con 102; la primera de éstas tuvo una demanda de 58.6 alumnos por cada lugar y la segunda 40. Las carreras de más bajo puntaje fueron planificación para el desarrollo agropecuario que requirió sólo 57 puntos y la carrera de enfermería y obstetricia con 59; con una demanda de 3.4 alumnos por lugar la primera y siete la segunda.

³ Algunas carreras exigen requisitos adicionales, como las que imparte la Escuela Nacional de Música, las carreras de letras modernas y enseñanza de las lenguas extranjeras, ingeniería en telecomunicaciones, informática, biomédica básica y ciencias genómicas.

⁴ El total de aspirantes considera tanto a los jóvenes que realizaron el examen de selección en febrero como en junio de 2006.

Los resultados y el método estadístico

Los resultados que presentamos forman parte de una segunda etapa de investigación basada en la aplicación de modelos de regresión logística multivariados. La primera etapa consistió en un modelo de regresión logística bivariado que dio la pauta para seleccionar las variables para integrar el modelo multivariado, tomando como criterio que fueran éstas relevantes teóricamente, significativas estadísticamente y que no tuvieran un efecto de multicolinealidad. Asimismo, el análisis bivariado fue una base importante para generar preguntas de investigación e identificar la importancia, magnitud y dirección de los efectos de cada una de las variables independientes sobre el acceso a la universidad (Guzmán y Serrano, 2007a). Decidimos emprender una segunda etapa de investigación, pues consideramos que no hay variables que por sí mismas determinen el ingreso a la universidad y, por tanto, se requiere del análisis de las variables en conjunto.

Elegimos como base del análisis los modelos de regresión logística multivariados, porque permiten identificar el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente dicotómica, en la presencia de otras. Para esto se calcularon las razones de odds o razones de momios ajustadas (ROA), ya que estas razones o probabilidades están condicionadas o determinadas por los valores de las otras variables independientes incluidas en el modelo, por lo que se les denomina variables control o covariables. Al analizar estas probabilidades o razones de odds ajustadas, nos estaremos refiriendo a la influencia neta de cada variable independiente particular sobre la variable dependiente, manteniendo constantes o controlando el resto de variables explicativas.

La variable dependiente toma valores cero cuando el estudiante no es aceptado y uno cuando sí lo es. Las variables independientes del modelo se refieren a cuatro dimensiones centrales en los procesos de desigualdad social y educativa: 1) características personales, 2) antecedentes educativos, 3) aspectos socioeconómicos y 4) recursos culturales. De acuerdo con los resultados que arroja el modelo de regresión logística multivariado que se presentan en el cuadro 1, el ser aceptado en la UNAM es explicado por todas las variables incluidas en el modelo.⁵

El procesamiento y análisis de la información se realizó con la ayuda del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 14.

⁵ Las variables son las siguientes: *Características personales*: Sexo y Edad. *Aspectos socioeconómicos*: Ingresos mensuales familiares en salarios mínimos. *Antecedentes educativos*: Tipo de escuela de procedencia, Carácter de la escuela de procedencia y Promedio obtenido en el bachillerato. *Recursos educativos y culturales*: Escolaridad de la madre, Acceso a recursos culturales: materiales de consulta con que el estudiante cuenta en casa: libros de texto, revistas culturales, enciclopedias, periódicos, atlas, internet, otros. Con esta información, se calculó un índice que clasifica al alumno con acceso a recursos culturales bajo (categoría de referencia), medio y alto. A pesar de que consideramos que la carrera elegida por el aspirante es una variable relevante en la construcción del modelo, no se pudo incorporar debido a que dicha información solamente estuvo disponible para los aspirantes asignados.

¿Quiénes son los aspirantes?: características principales

La población de aspirantes se encuentra conformada casi por igual número de hombres que de mujeres, con una proporción ligeramente mayor de mujeres que hombres: 56% y 44%, respectivamente. Podemos afirmar que se trata mayoritariamente de jóvenes que tienen trayectorias educativas continuas, que son solteros, que no tienen hijos y que son sostenidos económicamente por sus padres. En lo que se refiere a sus antecedentes escolares, los jóvenes provienen básicamente de escuelas públicas y realizaron sus estudios inmediatos anteriores en el Distrito Federal y el Estado de México, en escuelas incorporadas principalmente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (41.1%), Colegio de Bachilleres (23.4%) y UNAM (21.1%).

En cuanto a las características académicas de los aspirantes, la mayoría cursaron el bachillerato en los tres años establecidos y no recurrieron materias; un poco más de la mitad obtuvo promedio menor a 8 y sólo 11% obtuvo más de 9.

Tomando como base las características de las familias de los aspirantes y específicamente el nivel de escolaridad de los padres, encontramos que un poco menos de la mitad reportaron que sus padres contaban con estudios de secundaria o menos, y 54% tuvieron oportunidad de continuar sus estudios postsecundarios, de éstos 25% hasta preparatoria y sólo 29% cursó licenciatura o más. En cuanto a la escolaridad de las madres, se encuentran en situación de desventaja con respecto a la escolaridad de los padres, ya que solamente 17% realizaron estudios de licenciatura o más, y 53% alcanzan solamente hasta secundaria o menos.

La principal ocupación de los padres muestra que la mayoría de los estudiantes son hijos de empleados, trabajadores de oficio y comerciantes (35.4%, 14.9% y 13.4% respectivamente). De frente a esta situación, se observa una menor presencia de hijos de empresarios y directivos o funcionarios (2% y 2.7%). Entre las madres de los estudiantes, la ocupación principal es empleada (22%), después comerciante (11%) y en tercer lugar trabajadora doméstica (10.4%). Los hijos de mujeres empresarias y directivas o funcionarias, son una minoría: (0.7% y 1.3% respectivamente). Es importante destacar que del total de estudiantes poco más de la tercera parte declaró que su madre no trabaja.

De acuerdo con los ingresos que perciben las familias de los jóvenes aspirantes, encontramos una situación dispar, en la que más de la mitad de los aspirantes viven en condiciones socioeconómicas muy precarias. Solamente el 26.5% cuenta con ingresos familiares superiores a los seis salarios mínimos.

Los hombres más que las mujeres... ¿por qué?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio, encontramos que los hombres ingresan a la UNAM con una frecuencia mayor dos veces más que las mujeres. Ante esta situación, cabe preguntarse ¿por qué los hombres tienen mayores probabilidades de ingresar a la UNAM?

En primer lugar, cabe mencionar que existe una amplia gama de investigaciones que se han preocupado por analizar las diferencias entre hombres y mujeres en relación con el desempeño, los logros y los resultados educativos (Mingo, 2006). Por una parte, se ha documentado que hay estilos diferenciados en relación con el conocimiento y con las metas educativas; por lo regular, las mujeres son mejores estudiantes que los hombres, en términos que tienen un mejor desempeño, rendimiento y resultados educativos. Son comunes las apreciaciones de los docentes y directivos de las mujeres como estudiantes más cumplidas, perseverantes, comprometidas y atentas (Silva, citada en Mingo, 2006).

En el caso de la licenciatura de la UNAM se presenta esta tendencia, ya que las mujeres tienen en promedio calificaciones más elevadas que los hombres (mujeres: 8.2 y hombres: 7.8); cursan y aprueban más asignaturas que ellos (mujeres: 2 materias reprobadas y hombres: 6) (Millán, 2006). Los resultados de Mingo (2006), son también similares y ella encuentra que el 63.1% de las mujeres y 53.3% de los hombres no recurrieron materias. Asimismo, las mujeres muestran una mayor persistencia que los hombres, ya que ocho de cada diez mujeres egresan de la licenciatura de la UNAM, mientras que sólo seis de cada diez hombres lo hacen (Millán, 2006), así como más mujeres que hombres terminan en tiempo regular (Bartolucci, 1994). Es necesario aclarar que la variable sexo tiene un efecto diferente cuando se asocia con el nivel socioeconómico, esto es, dichos factores tienen un gran peso y pueden llegar a borrar las diferencias entre los sexos (Mingo, 2007).

Se encuentra documentado también, que los estilos de aprendizaje y las habilidades suelen ser distintas entre hombres y mujeres. Así, se reconoce que las mujeres tienden a perfilarse, en mayor medida, hacia el campo del lenguaje, la comprensión, el análisis en contexto, mientras que los hombres muestran mayores habilidades hacia el pensamiento lógico y formal, más proclives a la abstracción y a la generalización (Collins, citado por Mingo, 2006). Estas diferencias, suelen expresarse en rendimientos más altos de los hombres en el área de matemáticas y ciencias.⁶

La respuesta a la interrogante de ¿por qué los hombres tienen mayor probabilidad de ingresar? puede encontrarse en los mecanismos empleados para seleccionar a la población estudiantil y, concretamente, en el tipo de examen de ingreso. De esta manera, a pesar del mejor desempeño de las mujeres en la escuela, en los exámenes de ingreso el puntaje de las mujeres es, por lo regular, más bajo que el de los hombres, así lo muestran los datos del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), para el caso del ingreso al nivel medio superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México en los últimos diez años (Escamilla, 2006). En el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) de 2002, se observa que en 31 entidades federativas los resultados de las mujeres son inferiores (Mingo, 2006). Se

⁶ Mingo (2006) documenta los hallazgos del Reporte Mundial de la Educación de la UNESCO y Cassasus, (2005), en un estudio sobre educación básica a nivel de América Latina encuentra que las niñas tienen mejores puntajes en lenguaje y menores en matemáticas.

ha considerado que este hecho se encuentra asociado al tipo de exámenes que se aplican. De acuerdo con Collins (citado por Mingo, 2006) la evaluación se encuentra influida por los estilos de trabajo y de comunicación, por lo que hay que considerar el estilo comunicativo de ambos sexos. De las mujeres se ha observado que son mejores en los ejercicios que requieren de una escritura extensa, y los hombres, por su parte, sobresalen en las tareas que demandan respuestas cortas y de opción múltiple (Mingo, 2006), que es la modalidad aplicada para los exámenes de ingreso a la UNAM. Por su parte, los exámenes pueden tener un sesgo adicional al asignarle un mayor peso a las habilidades matemáticas y al pensamiento formal, que suelen presentar en mayor proporción los hombres.

Detrás de los estilos diferenciados en cuanto a las habilidades, los estilos de aprendizaje y los resultados, están los patrones sociales y culturales bajo los cuales han sido educados de manera también diferencial hombres y mujeres, al promover y reprimir ciertas conductas que desembocan, finalmente, en las inclinaciones y elecciones diferenciadas. Por su parte, dichos patrones no eximen el hecho de que hombres y mujeres escapen de estas tendencias. Asimismo, como veremos más adelante, el origen social marca también diferencias, que se suman a las existentes entre hombres y mujeres y que interactúan entre sí.

La edad: ¿qué importancia tiene?

De acuerdo con el estudio, encontramos que el ser aceptado en la licenciatura de la UNAM se asocia con los jóvenes de mayor edad: las razones de momios ajustadas presentan una relación directamente proporcional a la edad, ya que en la medida que ésta se incrementa, su impacto es más relevante en el acceso a la universidad. La frecuencia con que ingresa a la UNAM un estudiante de 20 años es 1.5 veces mayor que los que cuentan con 17 años o menos. El mayor impacto de la edad se presenta en aquellos alumnos que tienen 30 años o más, ya que éstos son aceptados 3.4 veces más que los alumnos que cuentan con 17 años o menos, controlando por el resto de las variables.

A primera vista este resultado contradice la idea de que los jóvenes con trayectorias educativas continuas y por tanto, los de menor edad, tendrían mayores probabilidades de ingresar a la UNAM ya que se infiere que han contado con las condiciones materiales y los apoyos necesarios para estudiar sin tropiezos (Guzmán, 2005). La investigación sobre estudiantes ha documentado también, que en las instituciones de educación superior públicas predominan los estudiantes con trayectorias continuas y, por tanto, son mayoritariamente jóvenes (Guzmán, 2005), de allí que resulta necesario explicar este hallazgo.

En primer lugar, es importante aclarar que los resultados del modelo de regresión logística se infieren solamente a la población objeto de estudio: los estudiantes que demandan un lugar en la universidad, es decir se trata de una población selectiva y no se aplica a todos aquellos que tienen esta edad.

La tendencia encontrada nos lleva a pensar que la población que aspira ingresar a la UNAM es heterogénea y tiene trayectorias distintas, tanto académicas como laborales. Por una parte, se encuentra el caso de los aspirantes que al no ser aceptados en el concurso de un año, lo intentan de nuevo y con ello, se van preparando y adquiriendo mayor experiencia, que la que tiene un recién egresado del bachillerato. Por otra parte, se encuentran quienes cuentan ya con una licenciatura y buscan estudiar otra carrera, de tal manera que un aspirante de 30 años tiene una trayectoria discontinua, pero no necesariamente de rezago, sino que estudió otra carrera o cuenta con experiencia laboral (Rama, 2005), lo cual lo pone en ventaja frente a los más jóvenes. Aunado a lo anterior, los aspirantes de mayor edad suelen ser más maduros y de alguna manera han resuelto la transición a la vida adulta.

Resulta interesante preguntarnos si, en el caso de México, estamos transitando hacia un escenario que Rama (2005) encuentra en varios países: diversificación de la clientela estudiantil, cambio en la composición demográfica de las instituciones y con crecimiento permanente del acceso universitario de mayores de 25 años.

El inexorable peso de los antecedentes académicos

De acuerdo con el modelo aplicado, los antecedentes académicos tienen un gran peso en la probabilidad de ingresar a la UNAM, particularmente el tipo de escuela del que provienen los estudiantes, así como el promedio obtenido en el bachillerato.

En cuanto al tipo de escuela que cursaron los aspirantes, se encontró que una vez controladas las demás características de los jóvenes, el efecto mayor se aprecia cuando éstos realizaron la educación básica y media superior en escuelas privadas, ya que rebasa en 50% la frecuencia de los alumnos aceptados comparados con los que provienen de escuelas públicas. La razón de momios aunque decrece ligeramente, sigue siendo altamente significativa cuando los jóvenes estudiaron primaria y secundaria en escuelas privadas (1.4). En cambio, en el caso de haber estudiado sólo preparatoria en escuelas privadas, se aprecia una asociación negativa ya que disminuye en 35% la frecuencia de los alumnos aceptados, comparados con los que provienen de escuelas públicas. Es importante destacar el peso de la educación básica en la trayectoria educativa, ya que es en esta etapa en la que se sientan las bases del aprendizaje y que permitirán dar continuidad, facilitar u obstaculizar las etapas posteriores. Llama la atención que cursar sólo el bachillerato privado incide negativamente, lo cual puede deberse a que muchos jóvenes que no pueden ingresar al plantel que desean, ya sea por su bajo promedio de calificaciones o porque no alcanzaron el puntaje requerido, acuden a instituciones privadas de dudosa calidad, que evidentemente no los prepara adecuadamente para ingresar al nivel superior.

Los resultados obtenidos nos llevan, por una parte, al debate entre la calidad de las escuelas privadas y las públicas y por la otra, a la manera como incide el tipo de escuela en los resultados educativos. En primera instancia, no

se puede soslayar el hecho de que en los resultados de pruebas como Enlace, Excale y PISA, entre otras, muestran mejores resultados los alumnos de escuelas privadas (Sánchez Pérez, 2006; Casassus, 2005; Backhoff *et al*, 2006).⁷

Ante tales tendencias se tienen dos explicaciones. La primera se apoya en que los mejores resultados de las escuelas privadas se encuentran en relación con los factores internos de la escuela, esto es, el tipo de enseñanza que se imparte y las condiciones con las que cuentan, una mejor infraestructura, grupos más reducidos, personal calificado (Casassus, 2005), lo cual puede traducirse en un mejor nivel académico. La segunda explicación se basa en los factores externos a la escuela, esto es, el tipo de alumnos que asisten a las escuelas privadas ya que, como es sabido, son los hijos de familias con recursos económicos medios y altos quienes pueden pagar una escuela privada y, por tanto, es probable que estén mejor alimentados, que hayan contado con un mayor acceso a recursos educativos y culturales y que sus padres cuenten con mayor escolaridad. Desde esta perspectiva, se trata más que de una mejor educación, de la presencia de condiciones económicas y culturales que favorecen a estos alumnos (Mingo, 2006; Casassus, 2005; Guzmán y Serrano, 2007). O bien, podemos plantear como tercera explicación la interacción de los factores internos de la escuela con los factores económicos y culturales.

Siguiendo con la importancia del tipo de escuela de la que procede el alumno, el bachillerato cursado juega un papel importante. Destaca que el mayor impacto se presenta cuando el estudiante realiza sus estudios en la vocacional, ya que ingresa a la UNAM con una frecuencia dos veces mayor que cuando el alumno realiza sus estudios en el Colegio de Bachilleres. Las razones de mermos de los que provienen de las escuelas incorporadas a la UNAM resultaron ser un poco menores, pero altamente significativas: 1.7 comparada con la categoría de referencia. La incidencia del tipo de bachillerato cursado se encuentra en relación con la cercanía o la lejanía entre el currículo de dichas escuelas, con el de las instituciones de educación media superior, en tanto que el examen de ingreso contempla el manejo de ciertos conocimientos que se cubren dentro de la UNAM. De allí que los egresados del sistema incorporado a la UNAM, cuentan con mayores probabilidades de ingresar, o en el caso de quienes egresan de la vocacional, que manejan conocimientos de matemáticas que contiene el examen de admisión. Por su parte, se confirma que dado que el examen tiene un contenido académico, el éxito o fracaso en el resultado obtenido descansa en gran parte en el tipo de bachillerato cursado.

El acceso a la universidad está asociado también con el desempeño previo en el bachillerato: a mayor calificación promedio obtenida, mayor es la frecuencia de los jóvenes que son aceptados. Sobre todo, esto ocurre cuando el promedio de calificaciones en el bachillerato es superior a 9, ya que la

⁷ Sánchez Pérez (2006) toma como base los resultados en español y matemáticas de la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, administrado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y Excale (Examen de calidad y logro educativo, administrado por el Instituto Nacional de Evaluación), es importante señalar que encuentra también gran heterogeneidad entre las escuelas privadas.

frecuencia o razón de momios aumenta entre 3.4 y 5 veces más comparados con los estudiantes con promedios entre 7 y 7.5. Estos resultados muestran que el desempeño en el nivel medio superior repercute en las oportunidades para ingresar a la UNAM y que este promedio de calificaciones concentra los logros obtenidos a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden plenamente con otras investigaciones, ya sea para el caso del ingreso, de la permanencia o de los logros (Millán, 2006; Mingo, 2006; Kisilevsky y Veleda, 2002; Sánchez, 2010). Se puede afirmar que hay consenso del gran peso que tiene el promedio alcanzado en el bachillerato, tanto para lograr el ingreso al nivel superior, como predictor del desempeño académico (Bobadilla *et al*, 2007; De Garay, 2005; Romo *et al*, 2007; Chain, 2007; Cu Balan *et al* 2004 y 2007 -citado en Sánchez, 2010; Sánchez, 2010). Este indicador ha ganado tal fuerza, que hay instituciones de nivel superior que toman en cuenta como criterio de selección o como condición de ingreso, el promedio de calificaciones obtenido (Sánchez, 2010, Bobadilla *et al*, 2007). De acuerdo con lo expuesto, parece vislumbrarse un escenario en el que el destino educativo se construye desde los inicios de la escolarización y forma una ruta que no permite dar marcha atrás. De la misma manera se cargan los logros que las deficiencias. Cada paso, cada etapa, tiene repercusiones en las subsiguientes y pareciera que difícilmente puede romperse el rumbo que se ha trazado.

Los factores socioeconómicos nuevamente a debate

Como hemos mencionado, uno de los puntos centrales en el debate en torno a las desigualdades educativas es el peso del origen social de los individuos en el acceso a la educación. Este hecho, como se mencionó al inicio, se constituye en uno de los argumentos centrales de las corrientes reproducciónistas y el supuesto que subyace es que el acceso diferencial a los recursos materiales y culturales incide directamente en las oportunidades educativas y, por tanto, la escuela se convierte en una instancia de reproducción de las desigualdades sociales. En este debate se ha considerado a los aspectos socioeconómicos como factores externos a la escuela, que actúan de manera diferenciada en la posibilidad de ingresar a la institución deseada, en el desempeño escolar, la reprobación, el rezago, la permanencia o el egreso.

Para acercarnos al nivel socioeconómico de los aspirantes tomamos como base el ingreso familiar de los estudiantes, como un indicador directo de su situación económica; la escolaridad de la madre, en tanto que está documentado su importante peso en el nivel de acompañamiento de los hijos y en el tipo de trayectorias que despliegan; en tercer lugar, se toma en cuenta el acceso a los recursos culturales de la familia del aspirante, que en términos de Pierre Bourdieu correspondería al capital cultural objetivado, tales como libros, enciclopedias y acceso a internet.

Los resultados muestran que existe una enorme brecha de oportunidades de acceso a la universidad entre los estudiantes de más bajos y más altos ingresos: la razón de momios de ingresar a la universidad entre los estudiantes

con ingresos superiores a los 10 salarios mínimos es 100% superior a los que perciben menos de dos salarios mínimos. También es importante destacar que la relación entre el ingreso familiar y el ser aceptado en la UNAM es claramente lineal, ya que en la medida que aquél se incrementa, aumenta la frecuencia de alumnos aceptados. Estos resultados ponen en evidencia el gran peso que reviste el origen socioeconómico de los jóvenes al ingresar al nivel superior, que si bien pueden diluirse durante la estancia en la Universidad, en el proceso de selección juegan un papel muy importante.

Por su parte, los resultados evidencian el impacto que tienen en el acceso a la UNAM los distintos niveles de educación de la madre de los aspirantes. Los estudiantes aceptados con mayor frecuencia son los que su madre estudió mínimo el nivel de educación media superior. Así, aquellos estudiantes cuya madre cursó hasta bachillerato ingresa o es aceptado 1.1 veces más que las que cuentan sólo con primaria. Esta frecuencia de ingreso se incrementa hasta 1.3 veces cuando la madre rebasa los estudios de licenciatura o más. Estos resultados muestran, por una parte, que las madres con mayor escolaridad son también las que tienen un mayor nivel socioeconómico y, por otra parte, que una madre con altos niveles de escolaridad cuenta con recursos para apoyar a los hijos materialmente, para orientarlos y para apoyarlos en las tareas educativas. Este peso de la escolaridad de la madre coincide con lo que encontrado por Mingo (2006) para el caso del rendimiento académico: en la medida que aumenta la escolaridad de la madre y especialmente cuando las madres cuentan con estudios superiores, aumenta el rendimiento académico. De esta manera se muestra cómo el acompañamiento de una madre escolarizada, a lo largo de la trayectoria educativa, es de gran importancia en la medida que se traduce en apoyos y seguimiento en el ámbito escolar de los hijos.

Finalmente, otro factor que influye para ser aceptado en la UNAM es el ambiente cultural al que pertenecen los jóvenes, abordado muy frecuentemente como el capital cultural, con base en los planteamientos de Pierre Bourdieu, y que se objetiva a través de los libros, enciclopedias, acceso a internet, recursos que por una parte apoyan las labores educativas, pero por otra dan cuenta de la posibilidad económica de contar con dichos recursos. Para estos factores consideramos tres niveles según sea el acceso a los recursos culturales, que se expresan a través de un índice. Los aspirantes que cuentan con acceso a recursos culturales altos ingresan a la UNAM con mayor frecuencia que quienes pertenecen a un ambiente cultural bajo: una vez controladas las demás variables, la oportunidad de los alumnos de ser aceptados cuando pertenecen al estrato de acceso a la cultura media y alta crece en 1.3 y 1.6 veces más que los que no cuentan o cuentan con pocos recursos materiales de consulta. Estos estudiantes con accesos a recursos culturales altos pertenecen a las familias de mayor nivel socioeconómico.

En lo que se refiere específicamente a las oportunidades de ingreso a la educación superior, diversos estudios en diferentes países han mostrado el acceso diferencial de los jóvenes, de acuerdo con su nivel socioeconómico (Rama, 2006 para el caso de Uruguay; Kisilevsky y Veleda, 2002, de Argentina), lo cual coincide plenamente con los resultados de este estudio.

Si bien en el caso de las oportunidades de ingreso a la educación superior, el peso de los factores socioeconómicos es contundente, no lo es en el caso de las etapas posteriores al ingreso, como el desempeño escolar, la reprobación, el rezago educativo. Con base en un estudio de la UNAM, Mingo (2006 y 2007) encuentra evidencias sobre la importancia de los orígenes sociales diferenciados en el desempeño académico y en la eficiencia terminal, de tal manera que a medida que se incrementa el nivel socioeconómico mejoran los indicadores, como el promedio, concluir los estudios a tiempo, presentar exámenes extraordinarios o recurrir a materias. Sin embargo, reconoce que el origen social influye de manera diferenciada según el área de conocimiento, es en las ciencias exactas y naturales donde están sobrerrepresentados los grupos socioeconómicos altos, así como en educación y humanidades los grupos socioeconómicos bajos. Reconoce también que para el caso de la UNAM, el sexo tiene un mayor peso que el origen social. A diferencia de este estudio, diversas investigaciones coinciden, de acuerdo con sus evidencias, en que el origen socioeconómico no tiene una influencia directa en lo que se refiere al desempeño escolar ni a los resultados logrados –por tanto– en la reprobación, en el rezago, en la permanencia, así como tampoco en el egreso. En uno de los trabajos pioneros sobre trayectorias escolares en la UNAM, Bartolucci (1994) analiza a una generación que ingresó a la UNAM en 1982 y encuentra que el nivel socioeconómico de los alumnos no es un factor que incida en las trayectorias, así como tampoco en el logro educativo, sino más bien considera que se trata de la interacción de variables tales como género, el origen social y los antecedentes escolares. Millán (2006), con base en un análisis de regresión logística y para el caso también de la UNAM, rechaza la hipótesis de que una mejor posición socioeconómica reduce el abandono y aumenta el egreso. Considera que sus resultados pueden deberse a que la población que ingresa a la UNAM es selectiva, o bien porque la UNAM cumple la misión social de las instituciones de educación superior de subsanar las desigualdades socioeconómicas al ingreso a la universidad en el transcurso de sus estudios, para colocarlos en iguales condiciones. Sánchez (2010) encuentra para el caso de la UAM-Azcapotzalco resultados similares. En el mismo tenor y con base también en el caso de la UAM-Azcapotzalco, De Garay (2005) encontró que la escolaridad del padre no es un factor que incide en el tipo de trayectoria, sea continua, discontinua o de rezago. Romo (2007), con base en un estudio en cinco instituciones de educación superior del país, coincide también en que el hecho de proceder de familias con bajos recursos no pronostica un bajo desempeño en los estudios superiores. Si bien Acosta (2008), coincide en que las condiciones de origen de los estudiantes no determinan la deserción ni el rezago escolar, reconoce que de alguna manera intervienen estos factores, ya que a los estudiantes de bajos recursos les resulta difícil sufragar los gastos escolares tales como libros, fotocopias, transporte y alimentación.

Podemos concluir que si bien es polémico el efecto de los factores socioeconómicos en el desempeño educativo, el aprovechamiento y la eficiencia terminal, no lo son en el ingreso por concurso de selección, ya que estos factores inciden de manera directa y sin contrapesos.

Una vez claros los efectos de los factores socioeconómicos que se ponen en juego en el ingreso a la UNAM por medio del concurso de selección, es importante también comparar las características de los estudiantes que ingresan por esta vía y por medio del pase reglamentado, con el fin de contar con una visión global de los estudiantes de nuevo ingreso y de los mecanismos de entrada a la universidad. Al tomar como base los indicadores socioeconómicos antes utilizados: ingresos familiares, escolaridad de la madre y acceso a recursos culturales, se puede observar que quienes ingresan por medio del concurso de selección cuentan con un nivel socioeconómico notoriamente más alto que quienes lo hacen por medio del pase reglamentado. Estas diferencias son constantes en los tres indicadores utilizados y muestran cómo cada una de las modalidades de ingreso favorece a un tipo de público universitario.⁸

Cuadro 1
Regresión logística multivariada

Variables	Nivel de significancia	Razón de momios ajustadas (roA)	Intervalos de confianza	
			Inferior	Superior
Sexo				
Hombre	0.00	1.81	1.72	1.89
Mujer*		1		
Edad				
17 o menos*	0.00	1.0		
18	0.04	1.17	1.01	1.36
19	0.00	1.38	1.19	1.60
20	0.00	1.54	1.32	1.80
21	0.00	1.51	1.28	1.78
22	0.00	1.73	1.46	2.06
23	0.00	1.68	1.40	2.01
24	0.00	1.78	1.46	2.16
25	0.00	1.82	1.48	2.25
26 a 30	0.00	2.09	1.76	2.50
Más de 30	0.00	3.39	2.84	4.05

⁸ El análisis de los datos socioeconómicos del total de jóvenes que ingresan a la UNAM muestra diferencias importantes y significativas (prueba de chi-cuadrada con $p < 0$) según el tipo de modalidad de ingreso: pase reglamentado y concurso de selección. El ingreso familiar entre los jóvenes que provienen del bachillerato de la UNAM es menor que el de los jóvenes que presentan examen de selección. Así, se tiene que la mitad de los jóvenes con pase reglamentado cuentan con ingresos familiares por debajo de los cuatro salarios mínimos mensuales, mientras que solamente el 38% de los que ingresan por concurso se encuentran en esta condición. En contraste, en el rango de mayores ingresos (más de ocho salarios mínimos), la proporción de los estudiante de primer ingreso por concurso de selección (25%) es bastante superior a la proporción de los de pase reglamentado (12%). La proporción de alumnos en que la madre cuenta con licenciatura o más es de 27% para los que ingresan por medio de concurso, mientras que para los alumnos con pase reglamentado esta situación se presenta solamente en el 17% de los casos. El número de estudiantes que ingresan a la UNAM por concurso de selección con acceso a recursos culturales medios y altos, donde se concentra el 54%, es más elevado que el de los estudiantes que ingresan por pase reglamentado (43%).

Tipo de escuela				
Todas en privada	0.00	1.51	1.40	1.63
Sólo primaria	0.04	1.14	1.00	1.29
Sólo secundaria	0.14	1.17	0.95	1.43
Sólo Prepa	0.00	0.65	0.59	0.71
Primaria y secundaria	0.00	1.41	1.25	1.60
Primaria y prepa	0.06	0.84	0.71	1.00
Secundaria y Prepa	0.08	1.13	0.98	1.31
Todas públicas*		1		
Carácter de la escuela de procedencia				
Incorporada a la UNAM	0.00	1.74	1.60	1.88
Incorporada a la SEP	0.62	1.02	0.95	1.09
Colegio de Bachilleres*	1	1		
Escuela estatal o municipal	0.00	1.53	1.40	1.67
Vocacional	0.00	2.11	1.86	2.38
Normal superior	0.00	1.41	1.12	1.76
Promedio en el bachillerato				
7 a 7.5*		1		
7.6 a 8	0.00	1.17	1.09	1.25
8.1 a 8.5	0.00	1.56	1.46	1.67
8.6 a 9	0.00	2.13	1.97	2.30
9.1 a 9.5	0.00	3.38	3.11	3.68
9.6 a 10	0.00	5.03	4.50	5.64
Escolaridad de la madre				
Primaria o menos*		1		
Secundaria	0.84	1.01	0.94	1.08
Preparatoria y profesional media	0.00	1.10	1.03	1.17
Licenciatura o más	0.00	1.28	1.18	1.38
Ingresos mensuales				
Menos de 2*	0.00	1		
De 2 a menos de 4	0.00	1.31	1.20	1.42
De 4 a menos de 6	0.00	1.41	1.29	1.55
De 6 a menos de 8	0.00	1.59	1.44	1.75
De 8 a menos de 10	0.00	1.64	1.47	1.83
Más de 10	0.00	1.91	1.72	2.13
Acceso a recursos culturales				
Bajo*		1		
Medio	0.00	1.34	1.27	1.41
Alto	0.00	1.56	1.47	1.65
* Categoría de referencia				

Si tomamos en cuenta que 64% de la población de nuevo ingreso proviene del pase reglamentado, esto significa que son los sectores de menor nivel socioeconómico los que logran entrar por esta modalidad de ingreso y nutren a una buena parte de la población estudiantil. Estos resultados muestran también que, a medida que los mecanismos de ingreso son más competitivos –como en el caso del concurso de selección–, los estudiantes con mayores recursos son los que ganan los lugares y se van quedando fuera los estudiantes de menos ingresos.

A manera de cierre...

A partir de los resultados obtenidos, consideramos que el debate en torno a la desigualdad educativa y a la inequidad sigue vigente mientras miles de jóvenes no encuentren un lugar en el sistema educativo o en la opción que ellos desean. Cabe aclarar que en este estudio analizamos únicamente lo que corresponde a las oportunidades de ingreso al nivel superior por medio del concurso de selección y, en este sentido, abarcamos sólo una parte de un complejo problema que incluye, por supuesto, lo referido al ingreso, pero también a la permanencia, a los resultados obtenidos, así como a los beneficios que se derivan. Podemos concluir que los factores socioeconómicos inciden claramente en las oportunidades de ingreso a nivel superior por concurso de selección, a diferencia de la manera como inciden estos factores en otros procesos como el desempeño, la reprobación, el rezago, la permanencia y el egreso, tal como lo documentan algunas investigaciones. Podemos aventurarnos a pensar que los aspirantes, al lograr ingresar a la Universidad, pasaron por un filtro que los convierte en una población selectiva y que dentro de la Universidad se ponen en juego otros factores, tales como habilidades, capacidades y todos los factores propios del entorno social.

Se observó también que las mujeres tienen menos probabilidad de ingresar a la Universidad, a pesar de que se encuentra documentado que tienen un mejor desempeño. Para explicar las inequidades del sistema educativo parece perfilarse un consenso en que es limitado tomar en cuenta sólo los aspectos externos a la escuela, tales como el sexo, la edad y la situación socioeconómica, ya que el espacio escolar se concibe hoy como una instancia clave de mediación que puede ayudar a dirimir las diferencias sociales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, reviste singular importancia considerar factores como la organización escolar, las relaciones de pares, los servicios que presta la institución, la atención a los alumnos, las experiencias subjetivas y las expectativas de los sujetos.

Uno de los resultados más importantes de este estudio es que los antecedentes escolares y particularmente el promedio del bachillerato y el tipo de escuela en la que cursaron los aspirantes, ya sea pública o privada, tiene un gran peso para el ingreso por concurso de selección al nivel superior de la UNAM. Si bien estos factores son de carácter educativo, consideramos que especialmente el tipo de escuela en la que cursan los aspirantes contiene un

fuerte correlato social, que va trazando un camino en el que difícilmente puede haber marcha atrás.

En lo que se refiere al examen de ingreso encontramos que es un instrumento aparentemente neutro, ya que se basa en criterios académicos y concretamente evalúa los conocimientos adquiridos. Sin embargo, mediante el proceso de selección se evalúa por igual a los aspirantes, más allá de las grandes diferencias económicas y culturales que los separa. Asimismo, en el examen de selección subyacen sesgos, en tanto que puede favorecer a los hombres por ciertas habilidades que presentan más frecuentemente que las mujeres; por otra parte, al evaluar los conocimientos, se pone en juego el tipo de trayectorias seguidas por los aspirantes y, de esta manera, quienes estudiaron en escuelas privadas resultan más favorecidos que los que provienen de las escuelas públicas. A partir de que se ha documentado el importante peso del promedio del bachillerato como predictor de permanencia y de desempeño a lo largo de la carrera, algunos especialistas han considerado la pertinencia de incluirlo como un criterio adicional al examen de ingreso, con el fin de valorar los esfuerzos vertidos durante la formación y de no “jugarse” el ingreso en un solo examen, como lo señalan Bobadilla *et al*, 2007. Más allá de dichas recomendaciones, que consideramos válidas, lo central desde nuestro punto de vista, es reconocer que los exámenes están produciendo un proceso de filtración sobre la base de ingresos económicos. Retomando a Lemaitre (2005), habría igualdad de oportunidades cuando la disponibilidad de recursos económicos no constituyera un factor de exclusión de la educación superior.

Podemos concluir que, desde la perspectiva de este debate, el ingreso al nivel superior de la UNAM es inequitativo ya que mediante procedimientos de selección académica se ponen en juego mecanismos de selección social. Lo anterior se sustenta en el hecho de que son los estudiantes que cuentan con mejores condiciones materiales, con apoyo familiar y con un entorno cultural favorable, quienes logran pasar el examen e ingresar a este nivel. De esta manera, se va perfilando un proceso de selectividad que deja de lado a los estudiantes más desfavorecidos. En este sentido la UNAM, sin proponérselo y a través de los exámenes de ingreso, está siendo un filtro social que abre o cierra puertas de acuerdo con la condición social. Por ello, la defensa de las universidades públicas en las que participa la UNAM y la lucha por un mayor presupuesto que permita ampliar la cobertura, es más pertinente que nunca.

Referencias

- Backhoff, E., Andere, E., Poen, M. y Sánchez A. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad México-UNAM/Editorial Porrúa.
- Bobadilla, Jorge; Ma. Guadalupe Huerta y Mario Larqué (2007). *El ingreso a la Universidad: ¿Azar o mérito?* ix Congreso de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.

- Bolivar, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol.3, núm. 2. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55103205>
- Casassus, Juan (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. México, Castillo.
- Chain, Ragueb y Nancy Jacome (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Veracruz, Universidad Veracruzana.
- De Garay, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México (Colección Biblioteca de la Educación Superior).
- De Garay, Adrián (2005). *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar que los alumnos emplean en el primer año de estudios en la universidad*. México, Ediciones Éon-México.
- Dubet, Francois (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- Escamilla, Guadalupe (2006). Los resultados del concurso de ingreso a bachillerato 2005 en la ZMCM. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. núm. 7.
- Guzmán, Carlota y Olga V. Serrano (2007a). Detrás del concurso de selección: un análisis de los factores que inciden en el ingreso a la licenciatura de la UNAM. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida Yucatán.
- Guzmán, Carlota y Olga V. Serrano (2007b). Los cambios en la composición social de los estudiantes de la UNAM (1985-2003), en Mingo, Araceli (coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE-UNAM. pp. 164-208.
- Guzmán, Carlota (2005). “Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.). *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. pp. 669-692.
- Guzmán, Carlota (2002). “Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología estudiantil francesa”, en *Perfiles Educativos*, núm. 97-98. pp. 38-56.
- Hosmer, David y Stanley Lemeshow (1989). *Applied Logistic Regression*. Nueva York, Edit. John Wiley.
- Jovell, A. J. (2005). *Análisis de regresión logística*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. (Cuadernos metodológicos).
- Kisilevsky, Marta y Cecilia Veleda (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- UNESCO.
- Latapí, Pablo (1993). “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23,2, pp. 9-41.
- Lemaitre, María de José (2005). “Equidad en la educación superior: un concepto complejo”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Vol. 3, núm. 2. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55103206.pdf>
- Manzano, Vicente (1997). *Inferencia Estadística*. México, Grupo editor Alfaomega.
- Martínez Rizo, Felipe (2002). “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, núm. 16, pp. 415-443.
- Millán Ríos, Valeria (2006). *Trayectoria académica de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México: egreso y abandono, un análisis de cohorte*. Tesis de maestría en demografía. México, El Colegio de México.
- Miller, Dinorah (2009). *La equidad en la Universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México, ANUIES.
- Mingo, Araceli (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México, UNAM- Fondo de Cultura Económica.
- Mingo, Araceli (2007). “La conclusión de los estudios universitarios y su relación con el sexo y origen social del alumnado”, en Mingo, Araceli (coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. pp. 209-279.

- Pascarella, Ernest T. Terenzini, Patrick T. (1991a). *How college affects students*. Jossey-bass Publishers. San Francisco.
- Rama, Claudio (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. IESALC-UNESCO/IPASME.
- Romo, A (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, México, ANUIES. Serie Estudios.
- Silva, Marisol (2010). *Dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior y los mecanismos institucionales de apoyo*, México: INIDE-UIA. (Material de trabajo).
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tinto, Vincent (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM-ANUIES.
- Sánchez Pérez, Hídalia (2006). “Consideraciones sobre las diferencias en el logro educativo entre los sectores público y privado: resultados de PISA 2003 y EXCALE 2005”, en *2001 Educación*. XII: 139. pp. 28-34.
- Sánchez, Roberto Leonardo (2010). *El efecto del ambiente institucional y organizacional en las trayectorias escolares en el primer año de estudios. El caso UAM-Azcapotzalco*. Tesis de maestría en sociología. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2007). *Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura de la UNAM 2006-2007*, Secretaría de Planeación y Reforma Universitaria. Dirección General de Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Agenda Estadística*. México: UNAM 2007.