

IMPACTO DEL RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE INGRESO POR SEXO EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

Data de submissão: 09/08/2024

Data de aceite: 01/10/2024

Karina Aurora Sánchez Cortés

INTRODUCCIÓN

Desde la creación de las primeras universidades, alrededor del siglo XIII y hasta avanzado el siglo XX, el acceso de las mujeres a la educación universitaria estuvo restringido y se encontraba reservada solamente a personas con condiciones sociales específicas que, en su mayoría, eran hombres de orígenes sociales privilegiados. Entre 1910 y 1950, el registro de mujeres inscritas en alguna institución de educación superior en el mundo oscilaba entre 20% y 30%. Fue a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en el marco de procesos de la ampliación de los sistemas de educación superior y de las transformaciones sociales vinculadas a la reivindicación de derechos de las minorías y grupos vulnerables que las mujeres ingresaron a las universidades e instituciones de educación superior de forma sistemática y creciente.

Dicha incorporación es considerada uno de los fenómenos educativos más relevantes del siglo XX y, actualmente, las mujeres son reconocidas como las mayores beneficiarias de los procesos de democratización y de pugna por la igualdad en el ámbito educativo (Bartolucci, 1994; Reay et al., 2005; Mingo, 2000; Bourdieu, 2007; Billarín, 2015; Dubet, 2015; Villa Lever, 2019).

Actualmente, las mujeres representan más del 52% de los estudiantes inscritos en el mundo en educación superior y cuentan con mejores condiciones institucionales, sociales y culturales para acceder este nivel educativo (UIS-UNESCO, 2024). No obstante, la mayor participación de las mujeres en este nivel educativo difunde una falsa ilusión de igualdad de género. Autores de la talla de Bourdieu (2007:112-213) y Dubet (2015:30) plantean que el incremento en el número de mujeres inscritas en las instituciones de educación superior no significa la erradicación de la desigualdad de género en el ámbito escolar. Para Bourdieu (2007),

la distribución de mujeres y hombres en los diferentes campos de conocimiento y carreras son un ejemplo de desigualdad puesto que, la elección de carrera se hace bajo un patrón que tiene relación con las prácticas y códigos sociales de género. De modo que, es justo en la distribución de los estudiantes por sexo donde podemos observar los residuos del régimen de género, ya que gran parte de las mujeres se concentran en campos de conocimiento y carreras que, tradicionalmente, son asimiladas como “femeninas” (Bourdieu, 2007:112-213; Dubet, 2015:30; Billarín, 2015).

Así, este capítulo tiene como fin explicar las lógicas que adquiere el régimen de género en el ámbito del ingreso a la educación superior en el ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México y que contribuyen a la perpetuación de desigualdades de género en el momento del ingreso a la universidad a partir del análisis de la distribución de la matrícula por sexo y los patrones que se generan en relación con dicho régimen de género.

MUJERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la incorporación sistemática de las mujeres a las universidades estuvo estrechamente relacionada con la expansión del sistema educativo superior que comenzó en 1960 pero tuvo su máxima expresión en el crecimiento de la matrícula entre 1970 y 1980. Consideremos que, a principios de la década de 1960, la población mexicana ascendía a 34,923,129 habitantes con una proporción de 50.1% mujeres y 49.8% hombres y solamente había 83,065 jóvenes en educación superior. En esa época, México era un país donde el 49% de la población vivía en zonas rurales (INEGI, 1960; SEP, 2018), así que la capital del país concentraba a la mayor parte de los estudiantes universitarios que, en 1961, eran 67% y el 33% estudiaban en alguna institución de educación superior de otro estado. Sobra decir que en la Universidad Nacional recaía la mayor parte de la demanda estudiantil del nivel bachillerato y superior del México (Bartolucci, 1994:64-65).

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

En los últimos cuarenta años, la tasa de crecimiento de la matrícula de mujeres ha sido de 184%, en contraste, la de los hombres sólo ha sido de 38% (Del Valle Díaz y Garay, 2012:39; UNESCO, 2012). Esto constata que “las mujeres poco a poco han logrado ingresar a determinados espacios sociales antes reservados casi exclusivamente a los

hombres; en este caso, a la educación superior” (Del Valle Díaz y Garay, 2012). Desde el año 2010 a la fecha las mujeres continúan sosteniendo su proporción de mayoría en las matrículas de educación superior confirmando así una tendencia general de feminización de la matrícula.

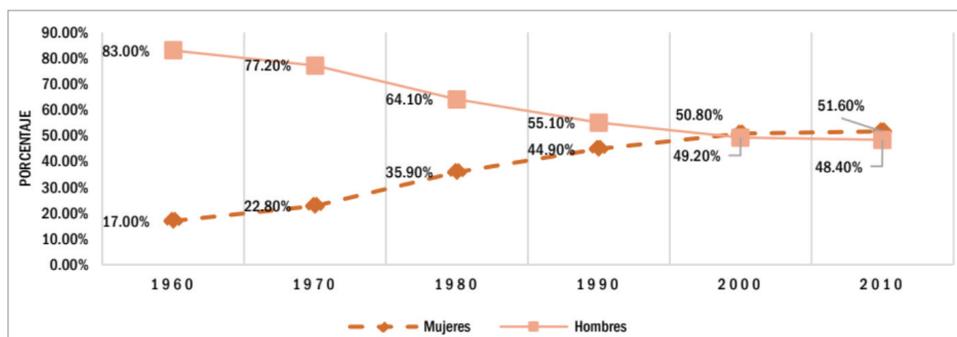
De igual forma, en México, la distribución entre mujeres y hombres en las áreas de formación de educación superior se hace evidente la tendencia diferenciada en la participación, en algunas predominan las mujeres mientras que en otras son mayoría los hombres (Del Valle Díaz y de Garay, 2012; Lechuga,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

UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GÉNERO EN LA UNAM

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

Entre 1970 y 1975, el incremento proporcional de la matrícula de la UNAM fue de 109%, entre 1975 y 1980 fue de 32%. En 1980 la UNAM tenía 294,542 alumnos, pero, a partir del siguiente año, la matrícula universitaria comenzó se estancó y, en algunos periodos temporales disminuyó. Por ejemplo, entre 1980 y 1985 la población se redujo en un 13% y para el siguiente lustro en un 9%. A finales del siglo XX, el número de estudiantes universitarios se mantuvo constante y para el año 2010 llegó a 314,557 (Guzmán y Serrano, 2010: 37). El mayor número de estudiantes de la UNAM se concentra en el grado de licenciatura donde las Facultades y Escuelas Profesionales pasaron de tener 15,000 estudiantes inscritos en 1960 a 98,000 en 1980. En el año 2000, los estudiantes de las facultades y escuelas profesionales ascendían a más de 128,000 y, en 2015, llegó a registrar más de 200,000.

En contraste con la primera parte del siglo XX, a lo largo de la segunda mitad del siglo y hasta la fecha, las estudiantes han aumentado su hasta llegar a equilibrar las proporciones por sexo en la matrícula universitaria. En los últimos cincuenta años el registro de alumnas de la UNAM se ha multiplicado por 10, mientras que el total de alumnos lo ha hecho por 4.¹



Gráfica 1. Población por sexo de alumnos inscritos en Facultades y Escuelas Profesionales de la UNAM (1960-2010)

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

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

La matrícula de la Facultad de Filosofía y Letras pasó de 1,577 alumnos en 1960 a 5,496 en 1990 y, en 2015, alcanzó 8,069. En esta facultad la proporción de mujeres se ha mantenido por encima de 60% desde 1960 y, algo tendrá que ver, el tipo de carreras que en esta facultad se imparten. Por otro lado, en 1960, la Facultad de Arquitectura, tenía 3,278 alumnos y, en 2015, eran más de 7,000. En esta facultad, el incremento en la proporción de mujeres se observa después de 1970, pasando de 9.4% a 27% en 1990 y, llegando a 49% en 2015. En contraste con las facultades mencionadas, la Facultad de Música (antes Escuela Nacional de Música) no tuvo un incremento de matrícula general tan significativo, su matrícula se mantiene por debajo de 1,000 estudiantes. Y, considerando que las artes eran otro de los espacios “ideales” para el desarrollo de las mujeres pero que han venido perdiendo valor en el ámbito profesional, es notoria la reducción en la proporción de mujeres que fue de 50% en 1960, a 44% en 1990, a 36% en 2015 (UNAM, 2020).

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

El espacio vinculado a la salud ha sido uno de los más concurridos y valorados por mujeres desde que las pioneras comenzaron a elegir carreras profesionales. La evolución de la matrícula de mujeres en la Facultad de Medicina da cuenta de ello y, mientras en 1960 solo registraba 14% de mujeres, para 2015, eran más de 60%. También, la Facultad de Odontología ha tenido un proceso de feminización de matrícula, pasando de 33% de mujeres en 1960 a más del 70% en 2015 (UNAM, 2020). Por su parte, la Facultad de Psicología, inaugurada en 1975 ha mantenido una tendencia de más del 70% de población de mujeres año y, en 2015, registró a más de 80% de alumnas. Lo mismo pasa con la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, la cual, es la única escuela de estudios superiores que no se ha convertido en facultad. En ella, la predominancia de mujeres desde hace un siglo es constante y los hombres no rebasan el 20% del total de los alumnos (UNAM, 2020).

Por otro lado, las áreas de Ciencias Sociales y Administración adquirieron un estatus significativo en la educación superior durante la segunda mitad del siglo XX y, del mismo modo que en las otras áreas de formación, incrementaron consistentemente su matrícula. Actualmente, es una de las áreas que tiene las matrículas más paritarias, es decir, existe prácticamente el mismo número de mujeres que de hombres como estudiantes de alguna carrera relacionada a las ciencias sociales. En cuanto a las Facultades de Derecho y de Contaduría y Administración, el equilibrio en la matrícula por sexos se ha mantenido constante desde 1960. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales la cantidad de mujeres se ha incrementado y pasó de representar 27% en 1960 a 57% en 1990, para 2015 la proporción de mujeres rebasaba el 65%. La Facultad de Economía es la única donde la participación de mujeres no ha tenido el mismo impacto que en otras de la misma área de formación y, desde 1960, las estudiantes son menos del 40% (UNAM, 2020).

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

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

RÉGIMEN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

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

De modo que, la educación como un sistema social creado y recreado en contextos específicos tiende a reproducir cierto tipo de esquemas de jerarquización y ordenamientos sociales donde se asienta un cuestionamiento básico sobre el género: ¿qué lugar ocupan las mujeres en los diversos órdenes sociales en relación con el que ocupan los hombres? (Bourdieu y Passeron, 1996; Buquet, 2013; Tarrés, 2013:11; Billarín, 2015:20; Villa Lever, 2016; Palomar, 2017:109). En este sentido, hablamos de género en correspondencia con las prácticas, funciones y valores de los hombres y de las mujeres que están ancladas en la construcción de representaciones ideales de lo que “debería ser”. Dichas representaciones, no son neutrales o “naturales” y, más bien, se instituyen en el marco del desarrollo histórico y cultural de cada sociedad (Anthias y Yuval-Davis, 1983:66; 1992:13).

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

Se entiendo que el género es el conjunto de normas y predisposiciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenina, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el ying), establece estereotipos, las más de las veces rígidos que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 2013:114).

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

En gran parte del mundo, las funciones laborales y profesionales se organizan en relación con aquello que diferencia a los géneros. De modo que, las nociones de feminidad están estrechamente relacionadas con las lógicas emotivas de sumisión, expresión, cuidado, organización doméstica, mientras que las de masculinidad, tienden a ubicarse en la fuerza, introversión, razón, conocimiento, abstracción (Anthias y Yuval Davis, 1983:67; Acker, 2006).

Así que, de ninguna manera se puede abstraer la distribución de la matrícula por sexo de la significación social sobre las prácticas femeninas y las masculinas, es decir, de la división sexual del trabajo. El análisis de la distribución de la matrícula por sexo permite ubicar, analizar y explicar las construcciones simbólicas que derivan en patrones de comportamiento que forman parte de la subjetivación del individuo y también de la sociedad (Acker, 1994:250). Puesto que, la organización social basada en el género tiene como característica la jerarquización u ordenamiento de la sociedad en función de las representaciones de género. Dicha jerarquización, en cualquier período histórico y en cualquier parte del mundo, supone una superioridad de lo masculino sobre todo lo femenino (Acker, 1994:250; Buquet, 2013:11; Scott, 2019:290).

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

Según Conell (2009:73), los patrones de género que se ubican en las organizaciones puede llamarse régimen de género y en una gama muy amplia de organizaciones, como son escuelas, oficinas, fábricas, ejércitos, fuerzas policiales, clubes deportivos, se encuentran regímenes de género específicos. Los regímenes de género son una característica habitual de la vida organizacional, éstos también cambian a lo largo del tiempo y a partir de nuevas configuraciones sociales (Connell 2009:73). Cuando se analiza un conjunto de arreglos de género, ya sea el régimen de género de una institución o el orden de género de toda una sociedad, se observa un conjunto de relaciones: formas en que las personas, los grupos y las organizaciones están conectadas y divididas.

Ahora bien, en el sistema educativo subyacen ámbitos de expresión del orden de género porque, como bien indica Durkheim (2001:49-50), la educación es un sistema de ideas, sentimientos, costumbres que expresan en nosotros los grupos o grupos a los que estamos integrados. Por lo tanto, las creencias religiosas, opiniones y prácticas morales, así como las tradiciones nacionales o profesionales se encuentran en la base de la reproducción de la educación. Así, la localización de cada sujeto en el ordenamiento social en relación con la construcción de género que prevalece en el determinado contexto social, definirá las lógicas de los patrones de género y, por lo tanto, del régimen de género existente en el sistema educativo y al interior de las instituciones. Así que, ante la mayor participación de las mujeres en la educación superior hay que contraponer algunas nociones como la igualdad de oportunidades, la igualdad de género y la discriminación, todo a la luz, de un orden social específico que define los valores superiores y los inferiores en relación con el género (Bourdieu y Passeron, 1996:235; Billarín, 2015:23).

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

IMPACTO DEL RÉGIMEN DE GÉNERO EN EL INGRESO A LA UNAM

Con base en el caso del ingreso de una generación de estudiantes a las licenciaturas del sistema escolarizado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha trazado una línea de la permanencia que tiene el régimen de género en la educación superior. La información utilizada para este análisis fue recabada por la el área administrativa de la institución al momento de que las y los estudiantes realizaron su proceso de ingreso a la universidad y fueron admitidos en alguna carrera y se utiliza para delinear las características personales, socio económicas y académicas que definen a cada uno de los estudiantes y, por ende, al grueso de la población estudiantil.

Se analizó al grupo de estudiantes que ingresaron a la UNAM en agosto de 2015 y, formalmente, pertenecen a la generación 2016-1.² Los estudiantes de esta generación forman parte de los más de 2 y medio millones que comenzaron sus estudios básicos obligatorios durante el ciclo escolar de 2003 y 2004, de los cuales muchos estudiantes no llegaron a la educación superior. Conforme los estudiantes avanzaban en el sistema educativo, las brechas entre las cifras de ingreso y egreso en cada uno de los niveles de enseñanza fue creciendo (Bartolucci, 2018) y más de un millón de estudiantes que comenzaron sus estudios básicos en el ciclo escolar 2003-2004 tuvieron algún rezago o abandonaron los estudios a lo largo de la trayectoria escolar.

En 2015, más de 160 mil estudiantes³ participaron en la convocatoria de la UNAM para ingresar a alguna de las carreras universitarias, de los cuales 79% lo hicieron por concurso de selección y sólo una quinta parte por pase reglamentado (21.12%). Del total de aspirantes, 30% fueron ingresaron a alguna carrera en la UNAM (49,934 estudiantes), lo que representa alrededor de 1.5% de los más de 2 millones y medio de estudiantes que comenzaron sus estudios de educación básica primara entre 2003 y 2004.

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

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

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

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

Características de la generación en cuestión

De la población de bajo estudio, 52% son mujeres y 48.1% hombres. En general, para todas las generaciones la edad de ingreso a la universidad se sitúa entre los 18 y 19 años (Bartolucci, 1994; Mingo, 2006; Guzmán y Serrano 2010). De los 44,915 estudiantes que ingresaron en la generación 2016-1 a alguna carrera del sistema escolarizado de la UNAM, 65.5% tenían entre 18 y 19 años y 24.9% estaban entre los 21 y 24 años. En el grupo de las mujeres la proporción de edad típica aumenta a 70.6%, mientras que el mismo dato para los hombres es de 60.1%.

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

En cuanto ser madres o padres al momento de ingresar a la universidad pasa algo similar, puesto que, del total de estudiantes, 94% no tenían hijos al momento de comenzar sus estudios de licenciatura. Destaca que, del total de mujeres que ingresaron a la generación 1,620 dijeron ser madres al momento de ingresar a la licenciatura (7% del total de mujeres). En cuanto a su situación laboral, del total de estudiantes que ingresaron a la UNAM en agosto de 2015, más del 60% no trabajaban, situación en la que se encontraban el 57% de los hombres y el 71% de las mujeres.

Además, esta generación planeta un origen familiar específico el cual es necesario considerar a partir de los datos aportados por la escolaridad y ocupación de los padres. Estos datos contribuyen a identificar el tipo de trayectoria escolar a la cual pueden acceder las y los estudiantes, es decir, su medio familiar puede determinar el nivel de ventajas o desventajas de los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

En el marco del proceso de ingreso a las licenciaturas de la UNAM, la institución fija parámetros académicos mínimos. Los estudiantes que son seleccionados (asignados) o que tienen derecho de inscribirse a alguna carrera, deben contar con un promedio de nivel medio superior en el rango mínimo de 7 y máximo de 10. En la generación 2016-1, los promedios de bachillerato se concentran entre 8.1 y 8.5.⁴ Las variaciones se observan en las modalidades de ingreso y, principalmente, en el hecho de ser mujeres u hombres.

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

La distribución de promedios de ingreso a la universidad presenta diferencias entre mujeres y hombres,⁵ mientras que las primeras muestran una distribución más cercana a la tendencia general. La proporción de hombres tiene un incremento en los rangos con menor puntuación, 22% tuvieron un promedio bachillerato en el rango de promedios de 7 a 7.5 20% (20% pase reglamentado y 24% concurso de selección). Las mujeres se concentran en los promedios más altos, 19% con promedios ubicados en los rangos de 9.1 a 10.

Ingreso a las áreas de formación académicas

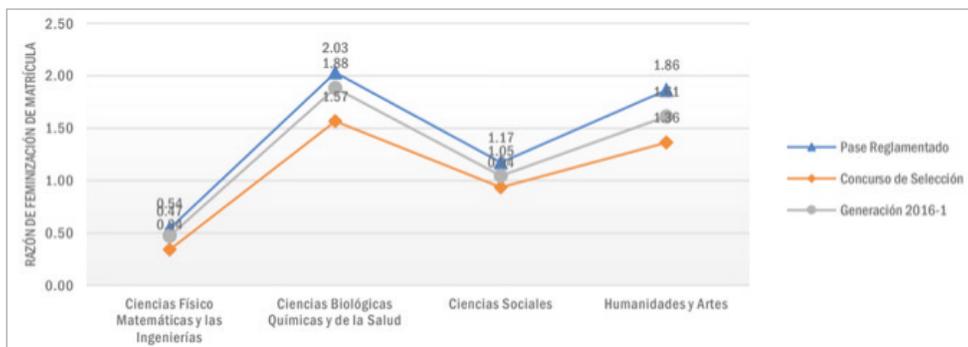
En la UNAM, la oferta educativa de licenciatura se agrupa en cuatro grandes áreas: 1) Físico-Matemáticas e Ingenierías; 2) Biología y de la Salud; 3) Sociales; y, 4) Humanidades y de las Artes. Cada una de estas áreas concentra carreras con diversas disciplinas que ordenan cada área en relación a los conocimientos específicos, dichos conocimientos, en términos organizativos, de una u otra manera, representan la relación que tiene el conocimiento con el régimen de género que impera en la universidad.

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

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

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

En contraste, el área con menor valor de RFM es la de Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías (0.47), la presencia de mujeres está lejos de la paridad y, por lo tanto, se define como un área de formación masculinizada. Este indicador, se reduce significativamente en el ingreso por concurso de selección (0.34), pero, aunque continúa lejos de la paridad, en el caso del pase reglamentado supera los valores de la generación (0.54) (Gráfica 2).



Gráfica 2. RFM por área de conocimiento según modalidad de ingreso Generación 2016-1

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

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

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

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

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

En este contexto, la elección que realizan los estudiantes se sitúa en un marco estructural que toma en cuenta elementos socio educativos como son el origen social y el desempeño escolar, así como la modalidad de ingreso. En cada área, las carreras que tienen el ingreso más feminizados tienen elementos simbólicos y estructurales que ubican a las mujeres en las funciones para las cuales son 'aptas', tales como Enfermería (Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud), Trabajo Social (Ciencias Sociales), Pedagogía (Humanidades y artes) y Ciencias de la Tierra (Ciencias Físico Matemáticas y de la Ingeniería). En contraste, las carreras de cada área con más cantidad de hombres son las que tienen características que simbólicamente denotan elementos masculinos.

En este sentido, se seleccionaron 23 carreras que respondieran a uno o varios de los siguientes criterios:

- Mayor concentración de matrícula en el ingreso.
- Mayor contraste en las matrículas de ingreso entre pase reglamentado y concurso de selección.
- Menor valor en la Razón de Feminización de Matrícula.
- Mayor valor en la Razón de Feminización de Matrícula.

La intersección simple entre la Razón de Feminización de Matrícula y el origen social de los estudiantes, medido al interior de las carreras, muestra que las tendencias de ingreso de mujeres en relación con los hombres no muestran brechas tan amplias por estrato social. Pero, destaca que, el ingreso de mujeres de estrato social bajo es más alto que de hombres en la misma condición social en las carreras de Actuaría, Ingeniería Industrial, Médico Cirujano, Enfermería y Trabajo Social.

En el caso de Actuaría el indicador supera el 1.0 esto implica que, hay una presencia mayor de mujeres de extracción social baja en el ingreso a esta carrera que se encuentra en el área de Ciencias Físico Matemática y de las Ingenierías y, la cual, es el área de

formación con mayor cantidad de hombres en el primer ingreso. Las carreras de Medicina, Enfermería y Trabajo Social presentan mayor ingreso de mujeres de extracción social baja, en este sentido, por lo menos en dos de estas carreras, vemos que la posición social, como un hecho de opciones que ocupan las mujeres si este es bajo, tal como planteaban Bourdieu y Passeron (1996:136-137) configuran sus posibilidades objetivas y, frente a esto, la decisión se mantiene en el marco de la reproducción del régimen de género.

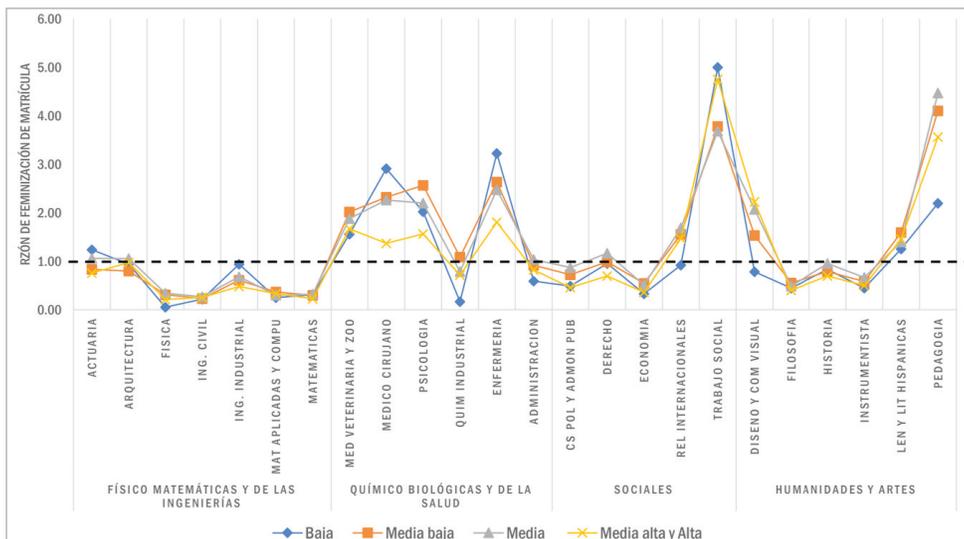
La carrera de Pedagogía, siendo la más feminizada de todas las carreras seleccionadas con una RFM de 4.06, presenta menos ingreso de mujeres de extracción social baja en relación con los hombres. En esta carrera hay un mayor ingreso de mujeres de estratos sociales medio, medio bajo y alto en relación con los hombres en su misma condición, lo cual indica que lo que en este caso impulsa la reproducción del régimen de género no está ubicado en las condiciones de origen social de las estudiantes. En el caso de la carrera de Trabajo social se observa ingresan más mujeres de extracción social baja y alta que hombres en su misma condición (Gráfica 3).

Además de lo anterior, las condiciones de los estudiantes según su origen social y desempeño académico influyen para generar ventajas o desventajas entre mujeres y hombres y, en este sentido, las condiciones más favorables para que las mujeres incrementen su participación en áreas masculinas tiene que ver principalmente con su desempeño escolar y con la modalidad de ingreso.

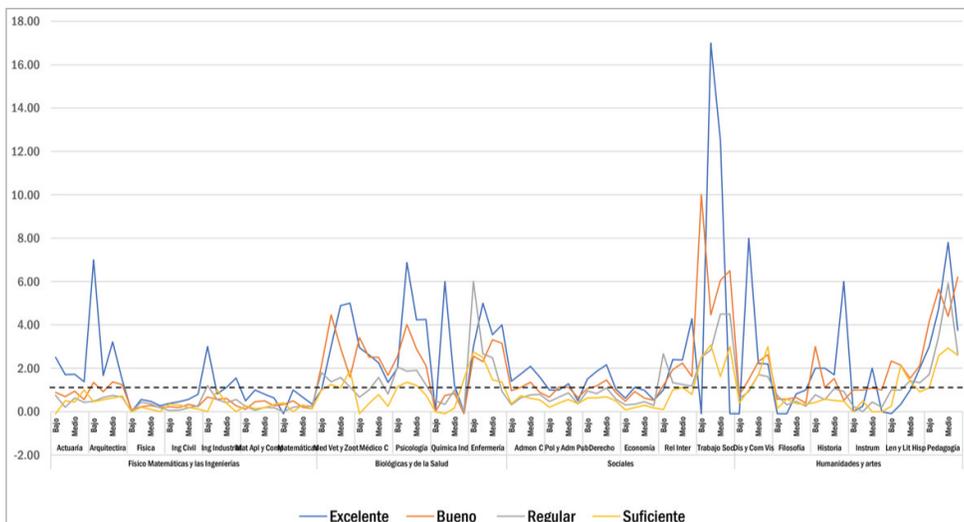
Ahora bien, al realizar un ejercicio donde se relacione la RFM con las dimensiones de origen social y desempeño escolar previo vemos que en la mayoría de las carreras seleccionadas la tendencia de mayor desempeño escolar sobresale en todos los estratos y en todas las áreas (Gráfica 4). En el caso de la carrera de Trabajo social, los valores del desempeño escolar previo excelente se incrementan en los estratos medio-bajo, donde ingresan 17 mujeres por cada hombre y, en el estrato medio, medio donde ingresan 12 mujeres por cada hombre.

Por otro lado, se muestran valores más altos de RFM en el ingreso de las carreras de las áreas de formación de Ciencias Físico, Matemáticas y de las Ingenierías y de Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud para el desempeño escolar excelente, es decir, se el ingreso de mujeres en relación con las de los hombres se incrementa cuando tienen estos niveles de desempeño escolar previo y, claramente, se reducen en los rangos de regular y suficiente. En las otras dos áreas, el ingreso de mujeres y hombres en relación del estrato social y del desempeño académico es más equilibrado, aunque destaca que se mantiene la tendencia de ingreso de más mujeres que hombres con desempeños excelentes, tendencia que en el área de Humanidades y artes disminuye significativamente. Esto habla de las condiciones que establecen las áreas de formación en relación a los conocimientos y desempeños intrínsecos. En este sentido, tal como describe Dubet (2005:79), los estudiantes no ignoran la jerarquía de los cursos, las orientaciones, los establecimientos y las calificaciones, creen tanto o más que los maestros en ellas, no conscientemente, porque en ese espacio rechazan los juicios, pero si dirigen sus acciones y elecciones en términos del lugar que ocupan en la jerarquía escolar.

Siguiendo con esto, la lógica de igualdad de oportunidades basadas en las condiciones académicas no puede estudiarse de manera aislada a lo que implica racionalmente el acceso a la universidad en función de bienes utilitarios y sociales, es decir, qué efecto tendrá la elección en la vida de los estudiantes. El desempeño escolar sitúa a las y los alumnos en el marco de las “concepciones del bien, de lo deseable en términos de conocimiento y de estilos educativos” (Dubet, 2005: 84).



Gráfica 3. RFM por estrato social en las carreras seleccionadas
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.



Gráfica 4. RFM por estrato social y desempeño académico en la muestra de carreras
Fuente: elaboración propia con datos de la DGPA, UNAM, 2016.

CONCLUSIONES

En el marco del ingreso a la educación superior y específicamente a una universidad mexicana, se analizó el impacto que tiene el régimen de género. Lo anterior se enmarca en una condición de mayor presencia de mujeres en la educación superior ya que, a escala mundial, representan más del 52% de los estudiantes inscritos en este nivel educativo. En general, las jóvenes de hoy en día, cuentan con mejores condiciones institucionales, sociales y culturales para ingresar a este nivel educativo, de este modo, la educación universitaria, puede concebirse como un ámbito liberador y potenciador de la autonomía presente y futura de las mujeres. Sin embargo, genera una falsa ilusión de igualdad de género. Las proporciones paritarias de la matrícula en relación al sexo, son una expresión de la igualdad de oportunidades, pero no pueden asumirse como una erradicación de las desigualdades de género, mismas que están basadas en una construcción simbólica, normativa y material de la diferencia sexual donde el acceso a los recursos o bienes se distribuye de diferente manera entre hombres y mujeres.

En la Universidad Nacional Autónoma de México desde el siglo XIX existen carreras que son consideradas espacios femeninos, tales como enfermería y obstetricia, continúan siéndolo y, aunque poco a poco se incrementa la participación en espacios que todavía son terrenos de mayoría masculina, el incremento es paulatino. Por otro lado, se establecen dimensiones sociales que, además del género, restringen el acceso a la educación superior, tales como el origen social y la pertenencia étnica. Lo cual se desarrolla en el marco de una política educativa que tiene como propósito reducir las brechas de desigualdad social, garantizar la igualdad de oportunidades y generar condiciones de acceso universal a la educación superior para todos.

En cuanto a lo relativo al régimen de género y su relación con la reproducción de las desigualdades en el ingreso a la educación superior vimos que las preferencias actuales de áreas de estudios en la universidad están alineadas con ideas y construcciones subjetivas que van dando como resultados los estereotipos de género que influyen en la elección de una carrera profesional. El género, entonces, es una categoría que permite entender que las prácticas, funciones y valores están ancladas en la construcción de representaciones ideales de lo que “debería ser y hacer” un hombre o una mujer, según el caso. Estas prácticas se instituyen en el marco del desarrollo histórico y cultural de cada sociedad.

La manera en que se hace presente el régimen de género en una sociedad es a través de las imágenes, símbolos y formas de conciencia que retratan y legitiman las desigualdades y diferencias de género. Los patrones de género que se ubican en las organizaciones constituyen el régimen de género. Según Connell (2009:73) en una gama muy amplia de organizaciones, como son escuelas, oficinas, fábricas, ejércitos, fuerzas policiales, clubes deportivos, se encuentran regímenes de género específicos, éstos también pueden cambiar a lo largo del tiempo y a partir de nuevas configuraciones sociales (Connell 2009:73).

La principal característica del régimen de género en el marco de la educación superior es que presenta una lógica entre aquello que es adecuado al cada sexo y sus funciones de género. Aunque no existen patrones únicos de comportamiento individual que sean apropiados en todas las situaciones para mujeres y hombres, en general, existen diferencias de género obvias y/o sutiles. Cuando una persona no presenta una personalidad de género apropiada, esto pueden conducir a grandes dificultades para lograr el éxito dentro de las organizaciones.

Al observar las asignaturas y carreras bajo la perspectiva del régimen de género se constató que los saberes tienen una jerarquía que responde a la estructura de género de la sociedad. En el caso de las asignaturas o materias jerarquizadas con mayor valor son aquellas que requieren más actividades intelectuales para realizarlas y son las percibidas como más abstractas. Mientras que, las de menor valor, son percibidas como más prácticas y requieren más trabajo físico y menos intelectual. La jerarquía, por lo tanto, se traduce en nivel de organización y esta misma organización podría configurar una base de desigualdad de género, asumiendo que, aquellas carreras con valores más altos estarían equiparadas a los conocimientos masculinos, mientras que, las de actividades y conocimientos prácticos con valores femeninos.

La desigualdad de género en el ingreso a educación superior está acompañada por la extensión del régimen de género a los ámbitos educativos y se entrecruza con otras dimensiones de desigualdad. Una de las perspectivas que consideran en su análisis las múltiples dimensiones de la desigualdad es la interseccionalidad, la cual permite el carácter multidimensional de la desigualdad, toma el contexto social como una base analítica. Por lo tanto, si la organización de la sociedad está relacionada con las localizaciones jerárquicas diferenciales de individuos y agrupaciones de personas en el entramado de poder de la sociedad, la interseccionalidad permite analizar la interacción entre las dimensiones de desigualdad, lo que significa asumir combinaciones de condiciones sociales como un territorio analítico.

Finalmente, los resultados del análisis interseccional del ingreso a las licenciaturas de la UNAM donde se analizó un grupo población de la generación 2016-1 conformada por 44,919 estudiantes que ingresaron a alguna carrera del sistema escolarizado en algún campus del área metropolitana (52% mujeres y 48% hombres). Del este total, 61% ingresaron por pase reglamentado, esto es, concluyeron su educación media superior en algún plantel del bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades), el 39% restante ingresaron por concurso de selección, lo que implica que estudiaron su educación media superior en instituciones que no forman parte de la UNAM. Cabe señalar que menos de mil estudiantes de esta generación dijeron ser indígenas.

Un hecho que se verificó fue que la distribución de mujeres y hombres en las diferentes áreas de conocimiento respondía a lo que ocurre en el ámbito mundial y nacional. Más mujeres en áreas de salud y más hombres en áreas científicas y de ingeniería. Las áreas de formación ofrecen y proyectan distintas oportunidades a los estudiantes en relación con el tipo de conocimientos, valores, normas y reglas que sustenta el carácter de cada una de ellas. La capacidad de reproducción de la desigualdad de género se basa en el hecho de que las y los jóvenes no transgredan los valores y símbolos femeninos y masculinos que condicionan las posibilidades de acción de mujeres y hombres. Los cambios en dicho régimen están en relación con la transgresión de las barreras de género y esos elementos de transgresores podrían estar relacionados con el origen social de los estudiantes, con su condición étnica o con su desempeño escolar.

Se constató que el régimen de género opera en cada una de las áreas de formación y que, dicho régimen, se transgrede con base en elementos institucionales y académicos. Considero que la transgresión del régimen de género por parte de las mujeres sucede, en mayor medida, cuando provienen del bachillerato de la UNAM y tienen por modalidad de ingreso el pase reglamentado. El ingreso al bachillerato universitario tiene un efecto en el desarrollo de los estudiantes en el cual se equilibran los desempeños escolares previos al ingreso a la licenciatura. De modo que, desde la edad de 15 años, las y los estudiantes tienen una mayor seguridad para pensar en su futuro y esto se ve potenciado cuanto el desempeño escolar a lo largo del bachillerato es alto. El análisis de dicho hecho exige entender que en la experiencia social y, específicamente, la escolar tiene una carga de reproducción de desigualdades sociales. Incluso, las condiciones de la igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad en la cual, todo lo que marca una diferencia tiene la potencialidad de generar una desigualdad.

Siguiendo a Dubet (2015: 14-15) el acceso basado en la igualdad de oportunidades desde el éxito escolar, es decir, desde la meritocracia instaurado en las sociedades democráticas contemporáneas permite que todas las personas participen en el acceso a la educación desde una jerarquización que elimina la desigualdades sociales, sexuales y étnicas, entre otras. Es decir, esta base produce desigualdades “justas” y sólo el mérito puede justificar las diferencias de ingreso, prestigio, poder que producirán las diferencias de desempeños académicos.

REFERENCIAS

Acker, S. (1994) *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Acker, S. (2006) *Inequality Regimens, Gender, Class, and Race in Organizations en Gender and Society*, 20(4), pp. 441-464.

Anthias, F. y Yuval Davis, N. (1983) *Contestualizing feminism: Gender, ethnic and class divisions en Feminist Review*, 15 (-), pp. 62-75.

- Anthias, F. y Yuval Davis, N. (1992) *Racialized boundaries: Race, gender, color and class the anti-racist struggle*. Londres: Routledge.
- Aragón M., L.; Arras V., A. M.; Guzmán I., I. (2020) Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género en *Revista de educación superior*, 49 (195), pp. 35-54.
- Bartolucci, J. (1994) *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*. Ciudad de México: CESUMiguel Ángel Porrúa.
- Bartolucci, J. (2020) La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a sus licenciaturas en Santiago y López (Eds.) *Seminario de Trayectorias Escolares*. Ciudad de México: IISUE en prensa.
- Billarín, P. (2015) Los códigos de género en la Universidad en *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (-), pp. 19-38.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007) *La dominación masculina*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buquet, A. G. (2013), *Sesgos de Género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo [Tesis]*, Ciudad de México: Programa de Posgrado den Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Connell, R. (2009) *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Del Valle Díaz, G. y De Garay, A. (2012) Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6). enero-abril, pp. 3-30.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (2001) *Educación y Sociología*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2010) Las puertas de ingreso a la educación superior: el caso del Concurso de selección a la licenciatura de la UNAM en *Revista de la Educación superior*, XL (157), pp. 31-53.
- INEE (2015) *Panorama educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional*, Ciudad de México: INEE.
- Lamas, M. (2013) *La antropología feminista y la categoría de género en Lamas, M. (Comp.), El género. La construcción social de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa, PUEG-UNAM, pp.97-126.
- Leathwood, C. and Read, B. (2009) *Gender and the Changing Face of Higher Education. A feminized future?* Nueva York: Mc Graw Hill.
- Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018) Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México en *Economía UNAM*, 15 (43), pp. 110-139).
- Marsiske, R. (2006) La universidad de México: Historia y Desarrollo en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, pp. 11-34.

- Mingo, A. (2000), ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. Ciudad de México: UNAM-CESU-PUEG-FEC.
- Palomar, C. (2017) Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior. Ciudad de México: ANUIES.
- Reay, D., David, M. E. y Ball, S. (2005) Degrees of choice. Social class, race and gender in higher education. Londres: Institute of Education Press.
- Rodríguez, R. (1996) Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Doctorado. México: Colegio de México.
- Scott, J. (2019) El género: una categoría útil para el análisis histórico en [PDF] Reserva de documentos. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Consultado en mayo. Disponible en <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>
- SEP (2018) Sistema de Información estadística. Bases de Datos y series históricas. Consultado en agosto 2018. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/>
- Tarrés, M. L. (2013) A propósito de la categoría de Género en Estudios Sociológicos, XXXI (9), pp. 3-26.
- UNAM (1985) Anuarios Estadísticos por año de 1959 a 1985, Ciudad de México: UNAM-Dirección de Administración.
- UNESCO (2019) Descifrar el código. La educación de las niñas y las mujeres en las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). París: UNESCO.
- UIS-UNESCO (2024) Data for Sustainable Development Goals. Education. Disponible en <http://data.uis.unesco.org/>.
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015) Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos, en Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 22 (68), pp. 177-202.
- Villa Lever, L. (2013) Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México en Revista de la Educación Superior, XLII (167), julio-septiembre, pp. 81-103.
- Villa Lever, L. (2016) Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes en Universidades, 68, abril-junio, pp. 51-64.
- Villa Lever, L. (2018) University spaces, gender and position of social origin: intersection of inequalities in Gender and Education, 30, julio, pp. 1-19, DOI: 10.1080/09540253.2018.1501004.
- Villa Lever, L. (2019) La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24 (81), pp. 615-631.
- Villa Lever, L.; Canales S., A. y Hamui S., M. (2017) Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, IIS, CONACyT.