

# Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior<sup>1</sup>

29

## Mónica López Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México, México.  
mlramirez.soc@gmail.com

Laboratorio

## Santiago Andrés Rodríguez

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México, México.  
sarodriguez513@gmail.com

## Resumen

La desigualdad social se manifiesta en diversos ámbitos. El artículo se enfoca en la desigualdad educativa en el nivel medio superior y superior en México. Esta se describe a través de la revisión de investigaciones recientes que permiten caracterizar sus rasgos en cinco factores: origen social de los estudiantes, la trayectoria escolar previa, las expectativas y aspiraciones educativas, los entornos institucionales y ejes como el género, el origen étnico y la condición de discapacidad. El artículo finaliza con una reflexión sobre un enfoque interseccional para analizar la desigualdad en transiciones y trayectorias educativas.

Palabras claves: desigualdad – educación superior – educación media superior – origen social

---

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte de dos proyectos PAPIIT-UNAM: i) IA301119 y ii) IA300919

## Summary

Social inequality manifests in different areas. The paper focuses on educational inequality in the upper secondary and higher education in Mexico. This is described through the review of the contemporary's researches that allows characterize its attribute in five factors: social origin of students, previous school trajectory, educational expectations and aspirations, institutional environments and axes such as gender, ethnic origin and disability status. The paper concludes with a reflection on an intersectional approach to analyze inequality in transitions and educational trajectories.

Keywords: inequality – higher education – upper secondary – social origin

Recibido: 17 de mayo de 2019.

Aprobado: 19 de septiembre de 2019 .

## Introducción

América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, el caso de México no está ajeno de esta cuestión. Existe una multiplicidad de desigualdades sociales que prevalecen a lo largo del tiempo: en el ámbito de la salud las desigualdades se concentran en el acceso limitado a servicios sanitarios del Estado y los gastos asociados a enfermedad; respecto al primero un 17.3% de la población no se encuentra afiliado a ningún servicio de salud (INEGI, 2015); en el segundo caso, el “gasto de bolsillo” corresponde al 41% de los ingresos personales en salud (OCDE, 2017).

En el mercado laboral persisten barreras para acceder a un empleo de calidad: 45% de quienes cuentan con un trabajo carecen de seguridad social, cerca del 10% tienen contratos temporales y hasta un 45% no tiene contrato según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para el 2017. Respecto a los ingresos, México se encuentra dentro del 25% de los países con mayores niveles de desigualdad en el mundo, el coeficiente de Gini<sup>2</sup> para el 2016 alcanzó el 0.4625 (Oxfam, 2016).

El artículo se focalizará en la desigualdad de oportunidades educativas, ya que la educación atraviesa y se entrelaza con diversos dominios del curso de vida de los individuos: la entrada al mercado de trabajo, la emancipación familiar, la entrada a la primera unión, etc. Desde la perspectiva sociológica de la desigualdad social, la

---

<sup>2</sup> Medida de desigualdad en la que el 0 equivale a igualdad perfecta y 1 a desigualdad perfecta.

educación en el proceso de estratificación social tiene un doble papel: por un lado, se pensaba que con la expansión educativa los individuos de estratos desfavorecidos podrían ascender en la estructura social y lograr mayores niveles de bienestar; por otro lado, la escuela podría contribuir a reproducir las desigualdades sociales e impactar en las oportunidades a lo largo de la vida de los individuos. De ahí la importancia de describir el papel que está jugando la educación en ampliar o reducir la desigualdad en un contexto específico como el caso de México.

Un panorama general sobre desigualdades educativas en México evidencia que existen niveles bajos de desigualdad socioeconómica en la educación básica (primaria y secundaria), pero que, respecto al acceso, la permanencia y el egreso en el nivel medio superior y superior, las desigualdades educativas siguen siendo severas (COLMEX, 2018).

Cabe destacar que el nivel medio superior es obligatorio a partir de la reforma constitucional del 2012 y se plantea alcanzar su universalización para el ciclo escolar 2021-2022; y en el superior se aprobó recientemente la obligatoriedad del nivel. En ambos casos, el carácter obligatorio refiere a que el Estado debe brindar el servicio a aquellas personas que cuenten con los antecedentes necesarios para acceder a estos niveles. Ello implica, además, la consideración de los costos de estos servicios, ofrecer educación de calidad, así como garantizar los lugares necesarios para la demanda.

El objetivo del artículo es mostrar la discusión sobre las desigualdades de oportunidades en educación y cómo operan en un contexto específico como el mexicano, con énfasis en el nivel medio superior y superior. Con base en el objetivo planteado, este artículo se organiza en cuatro secciones. En la primera se describe la estructura del sistema educativo en México, prestando atención al nivel medio superior y superior. En la segunda se repasan los principales aportes teóricos para el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas. En la tercera sección se plantean de manera sucinta los principales factores ligados a la desigualdad de oportunidades en estos niveles de escolaridad a través de la revisión de diversos estudios empíricos actuales. Por último, en la cuarta sección, se delinea una agenda de investigación actual sobre la temática.

## **El contexto educativo mexicano**

México es uno de los países con mayor desigualdad: ocupa el lugar 52, de 177 de acuerdo con su desarrollo humano (PNUD, 2007), las familias en el decil más alto concentran 62% de los ingresos y aquellas en el más bajo un 0.4%. Para 2016 un 7.6% de la población vivía en extrema pobreza. A esta desigualdad se suma las disparidades entre las entidades federativas<sup>3</sup>, y también la diversidad

<sup>3</sup> Según el índice de Marginación del Consejo Nacional de Población (CONAPO), algunas entidades como la Ciudad de México, Nuevo León presentan un nivel bajo de este índice (-1.45 y

cultural, 10% de la población es indígena y 6.5% hablante de lenguas originarias (INEE, 2018), entre quienes se profundizan las desigualdades (Blanco, 2017a).

Al igual que otros países de América Latina en el ámbito educativo México enfrenta desigualdades de acceso a la educación superior que pueden restringir la movilidad social ascendente. Si se analiza el ingreso a este nivel por estrato socioeconómico de pertenencia, en México la probabilidad de ingreso de las personas provenientes de estratos sociales altos no alcanza el 50%; mientras que, para las personas de estratos bajos apenas supera el 10%. En términos comparativos con países de la región, México es el país con menor probabilidad de ingreso a la ES para personas de estratos altos (en ese caso destaca Chile con una fuerte reproducción para la cúspide la estructura). Al analizar la probabilidad de ingreso a la ES para personas provenientes del quintil socioeconómico más bajo entre los diferentes países, se observa que México está por encima de Perú, Colombia, Brasil y Uruguay (CEDLAS-Banco Mundial, 2015). Estudios recientes de estratificación y movilidad de clase en América Latina, indican que, aunado a este contexto, en las últimas décadas se han restringido las oportunidades para la movilidad intergeneracional hacia posiciones de mayor estatus que implican credenciales educativas de nivel superior (Solís, 2016).

En este contexto social, la educación cobra un papel importante. En México la educación está regulada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se organiza en tres niveles educativos: a) el nivel básico que comprende la educación preescolar, la cual se cursa entre los 3 y 5 años y tiene una duración de 3 años; la primaria, cursada entre los 6 a 11 años, con una duración de 6 años; y la secundaria, cursada entre los 12 a 14 años con una duración de 3 años; todas ellas obligatorias; b) el nivel medio superior, también obligatorio desde 2012, se imparte después de la secundaria con una duración de 2 a 5 años; y finalmente, c) la educación superior, que comprende la educación técnico superior universitario, licenciatura, y el posgrado (Cuadro 1).

El nivel educativo más consolidado es la primaria por el tiempo que tiene como obligatoria, los otros niveles aún no alcanzan ese grado de progreso. Para los niveles en los que se enfoca el artículo, medio superior y superior, en las últimas décadas se incrementó la cobertura, al pasar de 34.3% en el ciclo escolar 2000-2001 al 62% en el 2016-2017 en el nivel medio superior, y de 19.2% en el ciclo escolar 2000-2001 al 38.4% en el ciclo 2016-2017 para el nivel superior<sup>4</sup> (SNIEG, 2018).

---

-1.39, respectivamente), en contraparte Chiapas (2.41) y Guerrero (2.56) presentan un nivel muy alto de carencias básicas (CONAPO, 2016).

4 Tasa neta de cobertura en el nivel medio y tasa bruta de cobertura en el superior.

**Cuadro 1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano (SEM)**

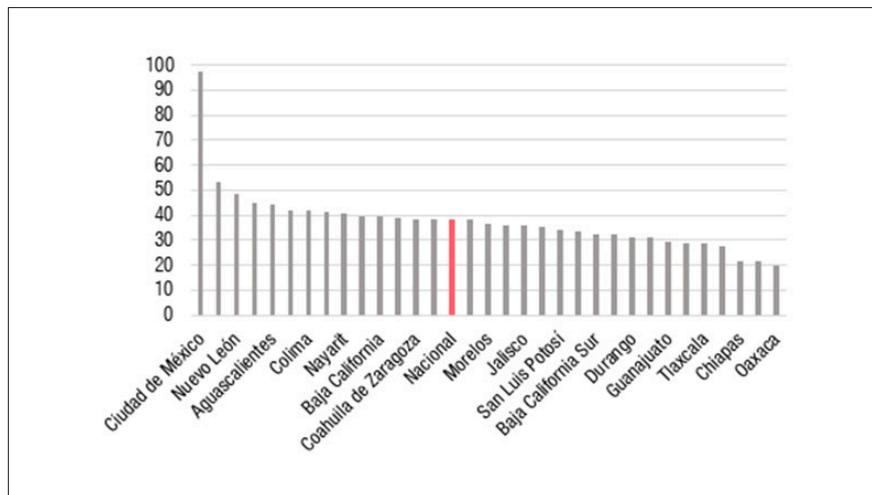
Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años	Carácter	Cobertura Ciclo 2016-2017
<b>Educación básica</b>	Preescolar	Cendi General Indígena Comunitario	3 a 5	3	Obligatoria a partir de 2002	73%
	Primaria	General Indígena Comunitario	6 a 11	6	Obligatoria a partir de 1934	98.4%
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores	12 a 14	3	Obligatoria a partir de 1993	86.2%
<b>Educación media superior</b>	Bachillerato o equivalente y educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato general Bachillerato tecnológico Profesional tecnológico	15 a 17	2-5	Obligatoria a partir de 2012	62%
<b>Superior</b>	Licenciatura	Educación normal Universitaria y tecnológica	-	-	Aprobación del Senado de la obligatoriedad Mayo 2019	38.4%
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado	-	-		

Fuente: elaboración propia a partir de datos del INEE (2018) y SEP (2017).

La expansión de la cobertura redujo las brechas de género en ambos niveles: en el nivel medio superior la proporción de mujeres representa el 64.1% para el ciclo escolar 2016-2017 (INEE, 2017); mientras que, en el superior, alcanza un 50.3% en el ciclo 2017-2018 (ANUIES, 2018). A pesar de este incremento, resulta difícil alcanzar la universalización en el nivel medio superior para el ciclo 2021. Entre los factores que obstaculizan el ingreso destacan determinantes territoriales, de origen social y sociodemográficos (Solís, 2018). Estas restricciones en un contexto de obligatoriedad implican una vulnerabilidad de los derechos de quienes desean acceder a este nivel educativo que tendrían que estar garantizados por el Estado (INEE, IPE-UNESCO, 2018).

De quienes egresan de la educación media superior, un bajo porcentaje ingresan a la superior; además de que existen diferencias en la cobertura por regiones en el país: en algunos estados como la Ciudad de México, la tasa de cobertura llega al 97.5%, mientras que, en otros, como Oaxaca (19.7%), Guerrero (21.5%) y Chiapas (21.8%) apenas supera el 20% (INEGI, 2018) (Gráfica 1).

**Gráfica 1. Tasa de cobertura bruta de educación superior por estados, 2017.**



Fuente: elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. Catálogo Nacional de indicadores.

Una de las características del SEM es la heterogeneidad de las instituciones que lo conforman. En el nivel medio superior la oferta institucional está estratificada, en primer lugar, por modalidad. Actualmente este nivel se ofrece en las modalidades de: a) bachilleratos generales, que preparan a los estudiantes para continuar con estudios superior y que ofrece una formación de contenidos cien-

tíficos, técnicos y humanísticos; b) bachilleratos tecnológicos, que ofrecen formación técnica bivalente que permite a sus titulados incorporarse al mercado laboral o estudiar una carrera técnica; y c) el bachillerato profesional técnico, que ofrece una formación técnica en diversas especialidades para ocupar diversos cargos en el mundo profesional. Una segunda segmentación la establece el tipo de sostenimiento, que puede ser público (con 83.7% de la matrícula) y privado (16.3%) (SEP, 2017). Además, en el sector público la oferta distingue entre bachilleratos de universidades (UNAM, IPN, UAEM) y planteles incorporados a Instituciones de Educación Superior (IES) que brindan opciones de bachillerato general o técnico y permiten el acceso al nivel superior. En el sector privado la oferta también es diversa, ya que existen escuelas de élite y otras de bajo prestigio y menor costo. Finalmente, un criterio más de segmentación es la modalidad presencial, abierta o a distancia.

Por su parte, la educación superior está conformada por más tres mil instituciones públicas y particulares que tienen distintos perfiles tipológicos y misiones (ESPI-México, 2019). El subsector público presenta: universidades federales (ofrecen docencia, proyectos de investigación y extensión y difusión de la cultura), universidades públicas autónomas (asentadas en los diferentes estados), universidades politécnicas (ofrecen un modelo educativo basado en competencias profesionales), universidades interculturales (próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas), institutos tecnológicos federales y regionales (enfocadas en la educación profesional dirigida a las necesidades industriales), universidades tecnológicas (ofrecen educación superior de “ciclos cortos” que consiste en carreras de dos años de duración), instituciones de investigación y posgrado, escuelas normales (encargadas de la formación de profesores de preescolar, primaria y secundaria) y otras instituciones. Por su parte, el subsector privado incluye universidades, escuelas normales y otras IES.

Para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas -privadas y públicas- exige la presentación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I) que está a cargo del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) (SEP, 2000). En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el acceso a instituciones públicas se regula por el examen COMIPEMS (Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior) que tiene un doble objetivo: seleccionar a los candidatos y distribuirlos entre las instituciones<sup>5</sup>.

Para ingresar a la educación superior se requiere el certificado de bachillerato. Existen diferentes métodos en los procesos de admisión que varían por instituciones. En algunas instituciones públicas se solicita el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) a cargo del CENEVAL. En otras, son las propias instituciones que establecen sus pruebas (UNAM, UAM o IPN). Una

---

5 Para mayor detalle sobre el examen COMIPEMS (COMIPEMS, 2018).

tercera alternativa consiste en acceder sin necesidad de realizar un examen; estas opciones son conocidas como pase reglamentado o directo, que se da entre las IES que ofrecen el nivel medio superior en su oferta académica. En las IES privadas el ingreso consiste en acreditar exámenes y/o el pago de inscripciones.

A continuación, se presentan brevemente los principales enfoques teóricos sobre la desigualdad de oportunidades educativas.

## **Discusión general sobre desigualdad de oportunidades educativas**

Los estudios sociológicos sobre desigualdad social distinguen entre la desigualdad de condiciones y la desigualdad de oportunidades. La primera refiere a las diferencias en la distribución de bienes valiosos como educación, ingreso o riqueza en un momento determinado en el tiempo. La segunda alude a la incidencia de las características de origen social sobre el proceso de logro educativo y ocupacional (Breen y Jonsson, 2005; Torche, 2010).

Este apartado se concentra en los estudios sobre la desigualdad de oportunidades educativas, es decir “la diferencia, en función de los orígenes sociales, en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos” (Boudon, 1973:17). A continuación, se describen brevemente los principales enfoques teóricos que frecuentemente se utilizan en el análisis de la desigualdad de oportunidades en educación y algunas hipótesis que se desprenden de estos enfoques.

Desde las ciencias sociales se han utilizado principalmente tres grandes enfoques teóricos para estudiar los efectos de los orígenes sociales de las personas sobre el proceso de logro educativo, a saber: la teoría funcionalista de la industrialización, la teoría de los recursos económicos y culturales y las explicaciones “racionalistas”.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, la teoría de la industrialización de corte funcionalista señalaba que la desigualdad educativa se reduciría en los países industrializados producto de la modernización económica, institucional y cultural. En este caso, el sistema educativo responde directamente a los requerimientos que impone el mercado de trabajo. Este tiene que reclutar a trabajadores altamente especializados y calificados y ofrece paquetes de recompensas diferenciales. La expansión educativa permitiría a las personas de diferentes clases sociales acceder a la educación y, en este contexto, se suponía que el logro educativo no se encontraría supeditado al origen social familiar y, a su vez, determinaría la inserción ocupacional. En suma, el destino social de las personas en las sociedades industriales resultaría del logro educativo y ocupacional donde el mérito individual jugaría un papel primordial (Hallinan, 1988; Simonová y Katriňák, 2011). De esta manera, la función de la educación

es legitimizar las desigualdades, a través del proceso de socialización, naturalizando que la desigualdad es producto del esfuerzo individual.

Los resultados de investigaciones empíricas en países desarrollados mostraron que la desigualdad en relación a logros educativos entre diferentes orígenes de clase no ha disminuido. En la compilación de estudios de Blossfeld y Shavit (1993), los autores analizan el proceso de logro educativo en trece países desarrollados considerando los orígenes sociales y la cohorte de nacimiento de las personas como variables explicativas. La estrategia metodológica consistió en aplicar regresiones lineales donde la variable dependiente refiere a los años de escolaridad aprobados y regresiones logísticas donde la variable dependiente da cuenta de diferentes transiciones entre los niveles educativos. Entre las conclusiones generales del estudio se destacan los siguientes hallazgos: i) la expansión educativa no reduce la asociación entre los orígenes sociales de los estudiantes y el logro educacional, ii) los efectos del origen social en la progresión educativa es fuerte en las primeras transiciones y posteriormente comenzaría a declinar en las transiciones más tardías, iii) existe poco cambio de los efectos de los orígenes sociales a través de las cohortes y, iv) los datos revelan una reducción en las diferencias de género en relación al logro educativo (Blossfeld y Shavit, 1993:20-23). Con base en estos hallazgos de investigación, la conclusión principal del estudio indica que predomina una “*Desigualdad Persistente*” en logros educativos (Blossfeld y Shavit, 1993).

Las teorías sobre la disponibilidad de recursos económicos y culturales es una caja de herramientas muy valiosa para explicar la persistencia de la desigualdad social en logros educativos (Blossfeld y Shavit, 1993; Shavit, Yaish, y Bar-Haim; 2007). Con respecto a la disponibilidad de recursos económicos, las familias con ingresos altos pueden pagar los costos directos de la educación de sus hijos (ej. colegiaturas, materiales didácticos, gastos de manutención y transporte, entre otros) y, su vez, sus hijos permanecen por más tiempo en la escuela ampliando las brechas sociales en el logro educativo. Además, las expectativas que tienen las familias sobre la educación de sus hijos también se originan de manera diferenciada entre los distintos estratos socioeconómicos. Mientras que, para las teorías culturalistas, la organización del sistema educativo reproduce la estratificación y desigualdad social mediante la valoración y transmisión de patrones socioculturales que provienen de las clases altas. Para las teorías culturalistas la reproducción de la desigualdad social en educación descansa en las formas de socialización en la escuela y en los roles jerárquicos que corresponden al sistema de producción capitalista (Bowles y Gintis, 2007), en los códigos sociolingüísticos que reflejan las diferencias de clase (Bernstein, 2001) y en las actitudes y aptitudes de los estudiantes de clase alta que son valorados por la escuela: “Pues la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y *a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le

está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* que son naturales de una clase, porque son la cultura de esa clase” (Bourdieu y Passeron, 2003:41)<sup>6</sup>.

Según Blossfeld y Shavit (1993) la tesis de la “desigualdad mantenida al máximo” (MMI, siglas en inglés) planteada por Raftery y Hout (1993) constituye una versión radical de la teoría de la reproducción (Blossfeld y Shavit, 1993:8). Esta tesis señala que, si la demanda de un determinado nivel educativo es saturada por las clases altas, es decir, si sus tasas de transición se aproximan o alcanzan el 100%, entonces las razones de momios disminuyen (la asociación entre orígenes sociales y educación se debilita) (Raftery y Hout, 1993:57). Una crítica importante a la tesis de la “desigualdad mantenida al máximo” (MMI) es que ignoró el hecho de que los sistemas educativos se encuentran segmentados y los estudiantes deben elegir entre varios circuitos/caminos al interior del sistema. En el marco de esta crítica, Lucas (2001) plantea la tesis de la “inequidad efectivamente mantenida” (EMI, siglas en inglés). Esta tesis tiene dos supuestos analíticos, a saber: i) cuando un nivel educativo no es universal los estratos socioeconómicos altos utilizan sus ventajas y recursos para asegurarse el acceso al nivel (ventaja cuantitativa) y ii) cuando la cobertura en un nivel educativo se ha vuelto universal la inequidad de origen se manifiesta a través de ventajas cualitativas (Lucas, 2001:1652). Es decir, las personas de estratos socioeconómicos altos buscarán ingresar a instituciones educativas de prestigio al interior de un sistema educativo estratificado (“Desigualdad horizontal”)<sup>7</sup>.

Desde la óptica analítica de la teoría de la acción racional, Goldthorpe y Breen (2010) analizan la persistencia de los diferenciales de clase en el logro educativo. Siguiendo los postulados de Boudon (1973), sugieren que los diferenciales de clase en el logro educativo se cristalizan debido a dos tipos de efectos: primarios y secundarios. Los efectos primarios se refieren a la asociación que existe entre la clase social de origen y el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes. En cambio, los efectos secundarios se refieren a la incidencia de la clase social de origen sobre la toma de decisiones educativas que determinan las trayectorias de los estudiantes. Es decir, los efectos secundarios expresan las elecciones reales que hacen los estudiantes, probablemente con sus padres, en sus trayectorias al interior del sistema educativo que, ade-

6 Si bien las teorías culturalistas ofrecen una explicación sobre la persistencia de la desigualdad social en logros educativos, han recibido duras críticas: “Los defensores de las teorías de la reproducción cultural parecen haber sido traicionados por una comprensión bastante errónea del grado en que han aumentado y se han explotado en las sociedades modernas las oportunidades de movilidad educativa -y de clase- ascendente entre las generaciones” (Goldthorpe, 2010:291).

7 Existe una hipótesis alternativa a estas explicaciones, la cual menciona que a mayor edad los efectos del origen social se reducen, porque los individuos tienen otros referentes sociales (padres) y se ha logrado una mayor independencia del hogar familiar.

más, incluye la elección de abandonar los estudios. Las elecciones educativas reflejan una acción de los padres y sus hijos que se entiende como racional: “es decir, reflejan las evaluaciones que hacen de los costes y beneficios de las posibles alternativas –por ejemplo, los costes y beneficios de abandonar o seguir los estudios o los de elegir entre un curso de formación profesional o uno más académico– y de las probabilidades de los distintos resultados, como el éxito o fracaso educativo” (Goldthorpe y Breen, 2010:307).

Las diferentes corrientes expuestas plantean la desigualdad de oportunidades educativas desde múltiples factores. El artículo se enfocará en cinco dimensiones específicas: el origen social, las trayectorias escolares previas, las expectativas educativas, los entornos institucionales y algunos ejes de diferenciación social, a través de las cuales se reconstruirán los resultados de investigaciones recientes sobre transición a la educación media superior y superior.

### **Factores sociales asociados a la transición a la educación media superior y superior en México**

En el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas confluyen una multiplicidad de factores, por una cuestión de exposición estos son presentados de forma individual, sin embargo, se debe contemplar que para un análisis holístico sobre el acceso, permanencia y egreso en los diferentes niveles educativos estos factores actúan de manera interrelacionada.

#### **ORIGEN SOCIAL**

El efecto del origen social refiere a la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes sobre distintos resultados educativos (aprendizajes, años de escolaridad, transiciones, etc.) (Shavit, Yaish y Bar-Haim, 2007:39). Estudios recientes señalan que, como resultado de la universalización de la educación básica (véase cuadro 1), la desigualdad socioeconómica de origen se desplaza hacia la transición a la educación media superior y superior. En otras palabras, la desigualdad disminuye en los niveles educativos básicos que se acercan a la universalización (primaria y secundaria), pero se mantiene en la educación media superior y se incrementa en el nivel superior, hecho que lleva a respaldar la tesis de la “desigualdad mantenida al máximo” (Solís, 2013, 2014; Blanco, 2017; Rodríguez, 2018).

Al descomponer el origen social familiar, se destaca un incremento en los efectos de la educación del hogar de origen sobre el acceso a la educación media superior, situación que podría deberse al creciente peso de los exámenes de ingreso como mecanismo de selección, así como a la creciente dificultad de

este nivel para educar a, y mantener las expectativas de, un alumnado crecientemente heterogéneo (Blanco, 2019). Además, dada la naturaleza de la oferta institucional en la educación media superior se potencia la diferenciación y segmentación social (“desigualdad horizontal”). Así, por ejemplo, “los jóvenes del estrato alto no solo tienen riesgos mucho menores de desafiliación, sino también cuatro veces mayores probabilidades de ingresar a la UNAM con respecto a los jóvenes de estrato muy bajo (0.22 frente a 0.05)” (Solís, 2014:98). Cabe destacar que, el ingreso al Bachillerato de la UNAM ofrece un “pase automático” a los estudios superiores en esa institución educativa<sup>8</sup>.

En el ingreso a la educación superior se ha constatado que el origen social tiene una influencia (Covo, 1987), la cual, con la dinámica actual, se ha vuelto más compleja. Se sabe que quienes provienen de un origen social más alto tienen mayores probabilidades de ingresar, pues han contado con mejores condiciones materiales para estudiar, padres con mayor educación y un entorno cultural favorable que promueve y pone a disposición recursos para continuar con los estudios (Guzmán y Serrano, 2011; Rodríguez y Márquez, 2011).

Estos factores tienen incidencia no solo en la continuación, sino también en la elección de universidades, aquellos con un origen social alto eligen instituciones con independencia del costo económico, apegándose a una decisión de prestigio de la institución y de la voluntad; mientras que, aquellos con un nivel socioeconómico medio-bajo eligen una institución pública por motivos económicos (González, et al., 2017). Estos resultados abonan a la hipótesis propuesta por Lucas (2001) sobre la “inequidad efectivamente mantenida”, ya que el ingreso se encuentra diferenciado por la posición de clase social de la familia de los estudiantes.

Las condiciones socioeconómicas y materiales inciden también a lo largo de los estudios universitarios, al considerar aquellos estudiantes que deben laborar para cubrir gastos ligados a los estudios por carencias en su núcleo familiar (Guzmán, 2004), así como trabajadores que regresan al sistema escolar después de un periodo de ausencia (De Ibarrola, 2002). En ambos casos se ha analizado el papel del trabajo a la par de los estudios como un obstáculo para los estudios o como un puente asociado a la incorporación temprana al mercado de trabajo (Acosta y Planas, 2014).

Es importante señalar que, para el caso mexicano, algunas investigaciones han encontrado poca asociación en el caso de la escolaridad de los padres con el desempeño de los estudiantes en los estudios universitarios (De Garay, 2004; Miller, 2009; Acosta y Planas, 2014). Una hipótesis al respecto es que, dada la alta segmentación del sistema de educación superior en México, tal vez existe una mayor homogeneidad entre instituciones

---

8 Mecanismo mediante el cual los estudiantes del bachillerato de la UNAM (CCH y ENP) acceden a la educación superior sin necesidad de presentar examen de admisión conforme a su desempeño (tiempo de egreso y promedio obtenido).

y mayor variabilidad entre ellas respecto al origen sociocultural de los estudiantes.

### TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA

La trayectoria escolar a través del rendimiento académico previo puede mediar los efectos de los orígenes sociales sobre las transiciones educativas. Al respecto, García Castro y Bartolucci (2007) señalan que “el desempeño escolar previo actúa poderosamente en afianzar o inhibir la aspiración educativa del alumno, al fundamentar la autopercepción de competencia” (García Castro y Bartolucci, 2007:1283). Algunas investigaciones recientes analizaron las elecciones educativas de los estudiantes en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México, considerando el peso de los orígenes sociales y de los antecedentes educativos. Estas investigaciones coinciden en señalar que, cuando se controlan los efectos del nivel socioeconómico familiar, los estudiantes de estratos sociales bajos que cuentan con buenos antecedentes escolares tienen mayores aspiraciones educativas y en el concurso de asignación a la educación media -COMIPEMS- eligen instituciones de alta demanda en el bachillerato (García Castro y Bartolucci, 2007; Rodríguez Rocha, 2014; García Pinzón, 2016).

En el caso de la educación superior, la trayectoria escolar previa, observada a través del rendimiento académico, ha constatado ser uno de los principales factores en el ingreso, rendimiento (principalmente durante el primer año) y egreso de los estudios universitarios (Mingo, 2006; Chain y Jácome, 2007; De Garay, 2005; Miller, 2009). Un estudio realizado con datos de egresados del nivel medio superior de la UNAM que continuaron sus estudios en la misma universidad muestra que alrededor del 25% son regulares en el primer año de licenciatura (Sánchez Mendiola, et al., 2017).

Al rendimiento se ha sumado el tiempo en finalizar los estudios previos y algunos otros indicadores sobre reprobación durante el bachillerato (Bartolucci, 1994, 2019), así como el tiempo entre el egreso de dicho nivel y la incorporación a la universidad como proxy de continuidad o no en las trayectorias previas (De Garay, Miller y Montaya, 2016). La dinámica en la trayectoria formativa puede estar ligada a dominios del curso de vida: como la entrada a la primera unión y la maternidad/paternidad de los estudiantes (Miller y Arvizu, 2016).

## ASPIRACIONES Y EXPECTATIVAS

Las aspiraciones y las expectativas educativas de los estudiantes y sus padres pueden afectar significativamente los resultados académicos alcanzados, las decisiones y la progresión escolar (abandonar o seguir los estudios). En México las investigaciones sobre esta temática señalan que las aspiraciones y las expectativas educativas se asocian a los recursos socioeconómicos y culturales familiares. Por ejemplo, en la educación media superior, los resultados de pruebas estandarizadas -PLANEA<sup>9</sup> - indican que el nivel de escolaridad de los padres se asocia a la permanencia en la escuela y al desempeño educativo de sus hijos. Además, impacta en el acompañamiento académico que les proporcionan, lo cual puede reflejarse en mejores resultados académicos (INEE, 2017). Sin embargo, investigaciones recientes también constataron que las aspiraciones educativas que tienen los estudiantes constituyen un motor del logro educativo: los jóvenes de orígenes sociales bajos con aspiraciones y expectativas educativas incrementan su probabilidad de continuar sus estudios en el nivel medio superior (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013; Rodríguez Rocha, 2016).

En el nivel superior, el rendimiento académico interactúa con el nivel socioeconómico y la percepción del apoyo familiar, estos influyen en las aspiraciones educativas de los estudiantes y en la evaluación sobre sus habilidades y preferencias (Bartolucci, 1994; Figueroa, Padilla y Guzmán, 2015). Así, estudiantes con desempeños académicos altos anhelan alcanzar niveles educativos mayores (Gómez Asura, 2013).

## ENTORNOS INSTITUCIONALES

Los entornos institucionales se presentan como experiencias educativas diferenciadas ya que los estudiantes transitan por distintos caminos en el sistema educativo. En este sentido, el entorno institucional es un filtro de ingreso y asignación de los estudiantes a diferentes instituciones y modalidades educativas. Los resultados de investigaciones actuales indican que el tipo de secundaria, la modalidad y el turno delimitan la progresión y el desempeño en los exámenes de ingreso a la educación media superior (Muñoz Izquierdo y Solórzano, 2007; Cárdenas, 2011, Solís, 2013; Rodríguez Rocha, 2014). En conjunto con niveles socioeconómicos y culturales altos, son mayores las probabilidades de que el estudiante elija instituciones de alta demanda en el examen y la de obtener un lugar en estas opciones (UNAM, IPN) (Uralde,

---

9 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes.

Márquez y Lever, 2006; Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013). Así, por ejemplo, el estudio de Solís, Rodríguez Rocha y Brunet (2013) muestra que “la probabilidad estimada de elegir sólo a la UNAM o el IPN en las primeras dos opciones es 0.68 para los jóvenes del primer cuartil del ios, frente a 0.78 y 0.93 para el tercer y cuarto cuartil, respectivamente” (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet, 2013:1119). Además, se debe considerar que los procesos de admisión a la educación media superior son heterogéneos porque los mecanismos de selección y los procedimientos varían entre las entidades federativas. Al respecto, Hernández Fernández (2016) identifica los actores principales que participan en la admisión a la educación media superior: i) a nivel macro (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación en las entidades e instituciones externas de evaluación -ej. Ceneval-), ii) a nivel meso (sindicato de maestros y medios de comunicación) y, por último, iii) a nivel micro (instituciones privadas que preparan a los aspirantes para los exámenes de admisión, escuelas de educación media superior por modalidad y la decisión de los estudiantes y sus familias en relación a la continuidad escolar) (Hernández Fernández, 2016:8-11).

En el nivel superior las características del bachillerato de egreso (rural-urbano, turno y tipo), impactan en las expectativas de los estudiantes y en las probabilidades de continuidad escolar en el nivel terciario (Gómez Asura, 2013; Navarro, 2017; Rodríguez, 2014). Asimismo, el sector del bachillerato (público/privado) influye en la transición hacia IES del mismo sector (Silas, 2011).

Los procesos de ingreso a la educación superior y a las IES (exámenes o pase reglamentado) pesan en las decisiones de los estudiantes (Silas, 2011; Acosta, 2013). Se han establecido tipos de transiciones que distinguen entre aquellos que ingresan a la ES en su primera opción de carrera e institución, de aquellos que ingresan, pero no en la carrera o institución pretendida, hasta quienes no ingresan (Gómez Asura, 2013). Sobre este último tipo, existen trabajos enfocados en analizar sus experiencias y vivencias (Guzmán, 2012), así como la conformación del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES) (González, 2017). Al respecto también se ha analizado la concentración de la demanda en las instituciones localizadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) y en algunas carreras (Taborga, 2002).

Otro de los factores institucionales refiere a la estratificación espacial de la oferta educativa, por tipo de instituciones (más de 3,000 IES); por su concentración en ciertas regiones del país (Taborga, 2002), lo que a su vez se conjuga con condiciones y criterios con los que operan, lo cual puede conformar “circuitos de educación precaria” (Casillas et al., 2015) y destaca la diferenciación de los espacios universitarios asimétricos (Villa Lever, Canales y Hamui, 2017).

Esta heterogeneidad del sistema de educación superior se ha analizado respecto a los retos que afrontan los estudiantes que realizan esta transición, por el cambio de prácticas y niveles de responsabilidad respecto al nivel anterior (De Garay, 2004; Silva, 2011), la discontinuidad con experiencias anteriores (Ramírez, 2013), diferencias respecto a género (Buquet et al., 2013), el grado de integración que los estudiantes logran a los sistemas sociales y académicos de las IES (De Garay, 2004), aunado a apoyos y recursos que desplieguen las instituciones para hacer este proceso más llevadero (Miller, 2009).

### EJES TRANSVERSALES DE DIFERENCIACIÓN SOCIAL

En la desigualdad educativa no solo se debe considerar el origen social familiar, otros ejes transversales son: el género, la pertenencia a grupos étnicos y la condición de discapacidad. Respecto al género en la educación media superior se ha constatado que se reducen las desigualdades en el ingreso, permanencia y egreso en el nivel (Blanco, 2018), incluso las mujeres obtienen mejor rendimiento y mayor egreso que a los hombres (Bartolucci, 2019). En el nivel superior, existen evidencias sobre la diferenciación por género sobre los destinos educativos. Si bien las mujeres se han incorporado masivamente a la ES, siguen concentradas en determinadas áreas de conocimiento: aquellas que tienen que ver con la salud, cuidado, administración, educación y humanidades (De Garay y Del Valle, 2012). Sin embargo, algunos estudios reportan que estas obtienen calificaciones más altas que los hombres y finalizan en menor tiempo su carrera universitaria (Mingo, 2006).

Sobre la pertenencia a grupos indígenas, se debe considerar que estos grupos han acumulado desventajas sociales a lo largo del tiempo, en cuestiones de acceso a niveles educativos, aprendizajes, interrupción y abandono escolar. A nivel nacional los hablantes de lengua indígena de 15 años y más tienen 5.7 grados promedio de escolaridad, lo que equivale a una primaria incompleta, mientras que, para el resto de la población, el promedio corresponde a 9.2 grados (INEE, 2017b). La población hablante de lengua indígena y español que no completa la transición a la educación media superior representa un 47.3% y quienes solo hablan lengua indígena no tienen acceso a este nivel y, por consiguiente, a la educación superior (Solís, 2017). Al respecto se han analizado tanto las experiencias de los estudiantes indígenas en diversas IES y principalmente en las interculturales (Bermúdez-Urbina, 2017), así como el análisis de políticas y experiencias institucionales sobre la atención de este grupo poblacional (Casillas, Badillo y Ortiz, 2012).

En cuanto a las personas con discapacidad, la mayoría cuenta con estudios primarios, solo uno de cada 10 accede a la educación media superior y el porcentaje en la educación superior alcanza el 6.7%. Al distinguirlo por sexo se

observan brechas entre los hombres y las mujeres; por ejemplo, en la educación superior un 8% de los hombres con discapacidad cuentan con estudios universitarios frente a un 5.7% de las mujeres (INEGI, 2014). Al respecto sobre este tipo de población se han realizado estudios sobre las políticas y estrategias de inclusión de corte institucional (Pérez-Castro, 2019).

## Discusión

El objetivo de este artículo consistió en mostrar la discusión sobre las desigualdades de oportunidades en educación y cómo operan en México, principalmente en el nivel medio superior y superior. A través de la revisión de diversas investigaciones empíricas actuales sobre el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel de bachillerato y licenciatura se evidencia cómo la desigualdad social se ha desplazado hacia estos niveles educativos. El bachillerato y la licenciatura son claves en el curso de vida de las personas y en las dimensiones de la estratificación social ya que la desigualdad en estos niveles restringe las oportunidades de bienestar y movilidad social para las personas de estratos desfavorecidos.

La obligatoriedad en la educación media superior y más recientemente en la superior en México abre un gran desafío sobre las implicancias de la desigualdad social y las oportunidades educativas: garantizar el acceso a grupos que han sido excluidos históricamente, a la par que implica un gasto de financiamiento por parte del Estado, además de la responsabilidad de velar por la calidad institucional, de los procesos de enseñanza y de la permanencia y egreso de los estudiantes.

La revisión de investigaciones permitió identificar una serie de factores ligados a la desigualdad educativa: el origen social de los estudiantes, la trayectoria escolar previa, las expectativas y aspiraciones educativas, los entornos institucionales y ejes transversales de diferenciación social. Estos factores tienen un efecto individual que se combina entre sí y con la influencia de otros actores (padres, profesores, pares) y otros niveles analíticos (políticas educativas) en el proceso de la desigualdad educativa.

Este supuesto conlleva cuestiones teóricas y metodológicas para el análisis de las desigualdades educativas. A nivel teórico se tendría que adoptar una perspectiva que priorice la interdependencia de los factores sociales asociados a la desigualdad educativa. En ese sentido, la interseccionalidad puede ser útil para analizar la manera en que varios marcadores se construyen e inciden mutuamente en la desigualdad educativa (COLMEX, 2018).

Específicamente la interseccionalidad refiere a la idea de ejes, principalmente aquellos que implican desigualdad o poder, como el género, origen étnico y los antecedentes familiares, que presentan efectos conjuntos en la desigual-

dad de oportunidades (Crenshaw, 1991; Roth, 2013). Si bien este enfoque es utilizado frecuentemente en estudios de género (West y Fenstermaker, 1995) se ha incorporado a otros ámbitos de investigación como el educativo (Gross et al., 2016). Este enfoque es multidimensional y contextual pues considera una multiplicidad de factores implicados en la desigualdad; a diferencia de enfoques aditivos que agregan o suman efectos aislados de los factores, la interseccionalidad contempla una mirada relacional sobre desigualdades complejas (McCall, 2001; Hankivsky y Cornier, 2011).

A nivel metodológico, la desigualdad en transiciones educativas debería analizarse de manera longitudinal considerando los retos que conlleva la incorporación de la perspectiva de interseccionalidad (Cordioli Macmaster y Cook, 2019). Es necesario impulsar el desarrollo de estudios que permitan reconstruir la trayectoria formativa de los estudiantes (acceso a niveles, sostenimiento, turnos, modalidades, cambios, interrupciones, etc.) a la par de otros eventos de su curso de vida y su interrelación, de manera que se tenga una visión holística del proceso formativo y su vínculo con otras fuentes de desigualdad. Por ejemplo, un esfuerzo de investigación en educación que incorpora el enfoque de interseccionalidad es el proyecto “Medidas para la inclusión social y equidad en América Latina” (MISEAL), cuyo objetivo es mejorar las estrategias y mecanismos de acceso a la educación superior, así como las condiciones de permanencia y movilidad de personas provenientes de sectores sociales desfavorecidos en un conjunto de países de América Latina (De Ávila, García-Peter y Zapata Galindo, 2013).

Una constante de diversos estudios ha sido aplicar modelos logísticos para entender la desigualdad en transiciones educativas; sin embargo, se tendría que adoptar una perspectiva metodológica más amplia (modelos de historia de eventos, análisis de secuencias y métodos de variable latente) y profundizar con estudios de corte cualitativo sobre las aspiraciones, expectativas, experiencias, motivos, razones de elecciones educativas y de desigualdades complejas en estos procesos.

Este tipo de acercamientos teórico metodológico permitirían continuar y extender una tradición en investigación sobre desigualdades en transiciones y trayectorias educativas, a la vez que identificar posibles líneas de acción para contrarrestar los múltiples efectos de la desigualdad. A la par se requiere de acciones y políticas que favorezcan la equidad social respecto a cuestiones de salud, trabajo, seguridad social, inclusión e ingresos.

## **Bibliografía**

Acosta Silva, A., Planas Coll J. (coords.) (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. México:

CUCEA- Universidad de Guadalajara.

Acosta, A. (2013). Política, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000100005&lng=es&tlng=es)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Anuarios Estadísticos de la Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: CESU-UNAM/Editorial Porrúa.

Bartolucci, J. (2019). El perfil del alumno de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM: generación 2016-1. *Seminario trayectorias y transiciones educativas en México*, abril 2019, IISUE-UNAM.

Bernstein, B. (2001). *Clases, Códigos y Control*, Vol. II. Madrid: Morata.

Bermudez-Urbina, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. DOI: [org/10/18359/reds.1938](https://doi.org/10.18359/reds.1938)

Blanco, E. (2019). La desigualdad de oportunidades educativas en México: desafíos para la inclusión y el logro educativo. Ponencia presentada en el XXXVII *International Congress of the Latin American Studies Association (LASA)* "Nuestra América: Justice and Inclusion".

Blanco, E. (2018). La desigualdad de oportunidades educativas: un estudio de transiciones en México. *Seminario trayectorias y transiciones educativas en México*, octubre 2017, IISUE-UNAM.

Blanco, E. (2017a). Los Alumnos Indígenas en México: Siete Hipótesis sobre el Rezago en los Aprendizajes de Nivel Primario. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112.

Blossfeld, H. P., Shavit, Y. (1993) (eds.). *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Westview Press.

Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P., Passeron J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bowles, S., Gintis H. (2007). Broken Promises: School reform in retrospect. En Alan Sadovnik (Ed.), *Sociology of education. A critical reader*. New York: Routledge.

Breen, R., Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-244.

Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo A., Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/ IISUE.

Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801-827.

Casillas, M. A., Ortega J. C., Ortiz V. (2015). El Circuito de Educación Precaria en México: una imagen del 2010. *Revista de Educación Superior*, 44(173), 47-83.

Casillas, M. A., Badillo J., Ortiz V. (coord.) (2012). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado en: <https://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>

Casillas, M. A., Chain, R., Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.

CEDLAS/Banco Mundial (2015). "Education", Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean, Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Universidad Nacional de La Plata y Banco Mundial (en línea) <http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/estadisticas/#1496166282724-dd67031b-d343>, acceso 30 de septiembre de 2019.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics,

and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) (2018). ¿Qué es? (en línea) [https://www.comipems.org.mx/template.php?OQR-Tx006D0Gj\\_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-\\_xaaWbhdsM2iFPjRMwJ-j810WPO5bh0JPO-LoNdx7zd\\_OgNiwJOBA](https://www.comipems.org.mx/template.php?OQR-Tx006D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-_xaaWbhdsM2iFPjRMwJ-j810WPO5bh0JPO-LoNdx7zd_OgNiwJOBA), acceso 30 de septiembre de 2019.

Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2016). *Datos abiertos del índice de marginación*. (en línea) [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos\\_Abiertos\\_del\\_Indice\\_de\\_Marginacion](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion), acceso 30 de septiembre de 2019.

Cordioli McMaster, N., Cook, R. (2019). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. *Review of Education*. 7(2), 271-292. DOI: 10.1002/rev3.3116.

Covo M. (1987). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. Educación y realidad socioeconómica*. México: C.E.E.

De Ávila Chan, J., García Peter, S., Zapata Galindo, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Revista ISEES*, 13, 129-146.

De Garay, A., Miller, D., Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica*, 31(88), 95-140.

De Garay, A., Del Valle Díaz Muñoz G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6), 3-30. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2012.6.54>

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México-Barcelona: Pomares.

De Ibarrola, M. (2002). Nuevas tendencias de la formación escolar para el trabajo. En De Ibarrola, María (Coord.), *Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: DIE-CINVESTAV/ Cinterfor-OIT/ Universidad Iberoamericana-León/ Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

El Colegio de México (COLMEX) (2018). *Desigualdades en México 2018*, México: El Colegio de México. Red de Estudios sobre Desigualdades. (en línea) <https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf>, acceso 30 de septiembre de 2019.

Enseignement Supérieur Privé et Inégalités (ESPI) (2019). *Reporte intermedio México*. (en línea) <https://www.ceppe.org/fr/Projets/Projets-Axe-3/article/espi-enseignement-superieur-privé>, acceso 30 de septiembre de 2019.

Figuroa Rubalcava, A. E., Padilla González, L. E., Guzmán Ramírez, C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 18-32.

García-Castro, G., Bartolucci J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1267-1288.

García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 95-118.

Goldthorpe, J., Breen R. (2010). Explicación de los diferenciales educativos. Hacia una teoría formal de la acción racional. En John Goldthorpe, *De la sociología. Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gómez Azura, M. J. (2013). *La transición hacia la educación superior de las estudiantes del último grado de bachillerato. Un acercamiento al bachillerato público en el estado de Aguascalientes*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

González, H. (2017). *De las calles a las aulas: el caso del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior*. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV. México.

Gross, C., Gottburgsen, A., Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. En A. Hadjar, C. Gross (Eds.), *Education systems and inequalities*. Bristol: Policy Press.

Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Educación y exclusión social*, 6(12), 131-164.

Guzmán Gómez, C., Serrano Sánchez, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 157, 31-53.

Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: UNAM.

Hallinan, Maureen T. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology* 14, 249-68.

Hankivsky, O., Cormier, R. (2011). Intersectionality and Public Policy: Some Lessons from Existing Models. *Political Research Quarterly*, 64(1), 217 - 229.

Hernández Fernández, J. (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección de educación media superior. *Sintética Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-15.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: INEE-IIPE-UNESCO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Planea Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación Matemáticas*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017b). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los Pueblos Indígenas*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México: INEE.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2015). *Salud y seguridad social. Derechohabiencia*. México. (en línea) <https://www.inegi.org.mx/temas/derechohabiencia/#>, acceso 30 de septiembre de 2019.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*,

106(6), 1642-1690.

McCall, L. (2001). *Complex inequality: Gender, class, and race in the new economy*. New York: Routledge.

Miller, D. (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.

Miller, D., Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, XLV (1), 17-42.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México: FCE-UNAM-PUEG-CESU.

Muñoz Izquierdo, C., Solórzano, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 29(116), 7-40.

Navarro, J. (2017). ¿Importa la modalidad de bachillerato en la transición de la educación media superior? *Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.

OCDE (2017). *Health at a Glance 2017: OECD Indicators*, París.

Oxfam (2016). *Análisis de la desigualdad con los nuevos datos de la ENIGH 2016*. (en línea) [https://issuu.com/pajaropolitico/docs/an\\_lisis\\_de\\_la\\_desigualdad\\_con\\_los](https://issuu.com/pajaropolitico/docs/an_lisis_de_la_desigualdad_con_los), acceso 30 de septiembre de 2019.

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 79, 145-170.

PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009 Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos*. New York, EE.UU. (en línea) [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2009\\_es\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2009_es_complete.pdf), acceso 30 de septiembre de 2019.

Raftery, A., Hout M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.

Ramírez, R. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la ES? En Guzmán, C. (Coord.), *Los Estudiantes y la Universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Rodríguez Gómez, R. (2014). Bachillerato tecnológico y el examen de admisión de la UNAM. *Campus Milenio*, 68. (en línea) <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1993>, acceso 30 de septiembre de 2019.

Rodríguez Gómez, R., Márquez Jiménez, A. (2011). Las políticas de acceso a la educación en la primera década del siglo XXI: entre el universalismo y la focalización. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.

Rodríguez Rocha, E. (2016). El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos*, XXXIV(102), 639-664.

Rodríguez, S. (2018). La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional. *Perfiles Educativos*, XL(161), 8-31.

Roth, R. (2013). Entangled Inequalities as Intersectionalities: Towards an Epistemic Sensibilization. *Working Paper No. 43*. Berlín: Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

Sánchez-Mendiola, M.; Buzo E., Herrera C., García M., Maya M., Martínez A. (2017). El desempeño escolar de los estudiantes de la educación media superior y su transición al nivel superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. VII CLABES, *Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, Universidad Nacional de Córdoba.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Estadísticas del Sistema Educativo México, ciclo escolar 2016-2017*. (en línea) [http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_15MEX.pdf](http://snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf), acceso 30 de septiembre de 2019.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). *Perfil de la educación en México*, México: Secretaría de Educación Pública.

Silas, J. C. (2011). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre

la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 38, 1-18.

Silva, M., Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.

Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIEG) (2018). *Catálogo Nacional de Indicadores*. México.

Shavit Y., Yaish M., Bar-Haim E. (2007). The Persistence of Persistent Inequality. En Scherer S., Pollak R., Otte G., Gangl M. (Eds.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Simonová, N., Tomáš K. (2011). Conceptual and methodological innovations in research into educational inequalities. *Sociological Theory and Methods*, 26(1), 197-213.

Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, XI(159), 66-89.

Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. México: CONAPRED/CEPAL.

Solís, P. (2016). Algunos rasgos distintivos de la estratificación y movilidad de clase en América Latina: síntesis y tareas pendientes. En P. Solís, M. Boado (Coord.), *Y sin embargo se Mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. México: El colegio de México-CEEY.

Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís, H. Robles (coord.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México-INEE.

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., Brunet, E. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136.

Taborga Torrico, H. (2002). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Contextos y problemas*. México:

## ANUIES.

Torche, F. (2010). Cambio y persistencia de la movilidad intergeneracional en México. En Serrano Espinosa J., Torche F. (Eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México: Centro de Estudios Espinosa e Yglesias.

Uralde, J., Márquez, A., Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I: Zona metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI(29), 547-581.

Villa Lever, L.; Canales Sánchez, A.; Hamui Sutton, M., Roquiñí Ibargüengoytia, M. C. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. México: IIS-UNAM.

West, C., Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender and Society*, 9(1), 8-37.