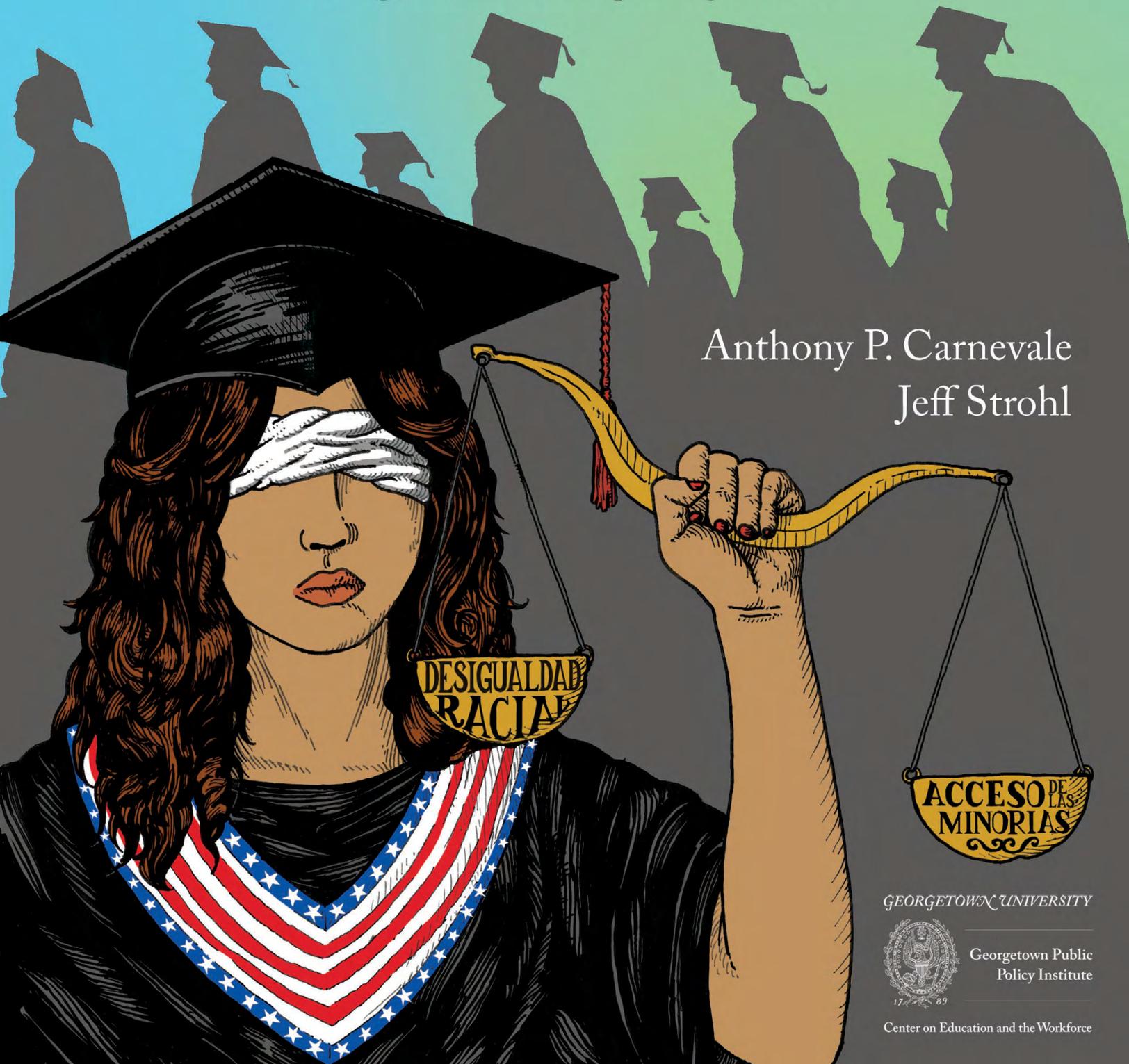


& SEPARADOS & DESIGUALES

Cómo la educación superior fomenta la reproducción
intergeneracional del privilegio racial



Anthony P. Carnevale
Jeff Strohl

GEORGETOWN UNIVERSITY



Georgetown Public
Policy Institute

Center on Education and the Workforce

SEPARADOS Y DESIGUALES

*Cómo la educación superior fomenta la reproducción
intergeneracional del privilegio racial*

Julio 2013

Reconocimientos

Queremos expresar nuestra gratitud a los individuos y a las organizaciones que han hecho posible este informe.

Primero, agradecemos a la Fundación Bill y Melinda Gates, la Fundación Lumina y a la Fundación Joyce por su apoyo a nuestra investigación durante los últimos años. En particular, agradecemos el apoyo a Daniel Greenstein y a Elise Miller de la Fundación Bill y Melinda Gates, Jamie Merisotis y Holly Zanville de la Fundación Lumina y a Whitney Smith de la Fundación Joyce. Nos sentimos honrados de ser compañeros en su misión de promover el acceso y el término exitoso de la educación superior para todos los estadounidenses. Nuestro especial agradecimiento a Richard Kahlenberg, quien por más de una década, ha acompañado nuestros esfuerzos por entender la política de combate contra la discriminación basada en raza y en clase social, conocida como “la acción afirmativa”. También queremos agradecerles a Cindy Decker y a Juan Carlos Guzmán por proveernos una excelente asistencia con la investigación y análisis de los datos; a Josías Castorena y Enrique Portillo - los diseñadores del informe, por su fenomenal trabajo creativo; Nancy Lewis y Stephanie Soutoras Schlick - la editora del informe y la editora del texto, por su paciencia y arduo trabajo en llevar este informe a su finalización; y a todos los que trabajan en Mosaic, encargados de la impresión de este informe, especialmente Michael Orr y Tim Keagy.

Les agradecemos también a nuestros colegas, cuyo apoyo fue vital para nuestro éxito: Andrew Hanson y Artem Gulish por proveer asistencia editorial y de investigación en la preparación del informe; Nicole Smith y Stephen J. Rose por contribuir con la toma de decisiones metodológicas y editoriales; Andrea Porter por su orientación estratégica en el diseño y la producción del informe; Ana Castañón por asistir con la logística y su apoyo en general; y Andrew Debraggio por su apoyo bibliográfico. Un agradecimiento a Isabel Macdonald, traductora y a Josías Castorena por el diseño.

En especial agradecemos a la Dra. Diana Natalicio, Frank Pérez, y Ernesto Castañeda de la Universidad de Texas El Paso y a Pedro Fernández Fanjul por sus valiosos aportes en la revisión de este documento en español. Finalmente, queremos agradecerles a otros colegas, demasiados como para mencionarlos aquí, que nos brindaron apoyo y perspectiva a través del proceso. Muchos han contribuido con sus pensamientos y sugerencias durante la producción de este informe. Dicho esto, todos los errores, las omisiones y opiniones son responsabilidad de los autores. Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no representan necesariamente aquellas de la Fundación Bill y Melinda Gates, la Fundación Lumina o la Fundación Joyce, ni de sus oficiales o empleados.

Índice

- 3** *Reconocimientos*
- 4** *Índice*
- 5** *Lista de ilustraciones*
- 7** *Introducción*
- 16** *Primera parte*
El acceso de los afroamericanos y los hispanos a la educación superior está aumentando, pero a la vez, crece la polarización racial.
- 24** *Segunda parte*
Es importante la polarización racial y étnica en la educación superior porque los recursos importan.
- 29** *Tercera parte*
El sesgo de la raza en la educación superior persiste incluso cuando se toma en cuenta el nivel de preparación.
- 36** *Cuarta parte*
Tanto la raza como la clase social importan en la determinación de los resultados en la educación superior, pero clase social y raza no son lo mismo.
- 38** *¿Cómo elegir?*
- 42** *Notas finales*
- 46** *Apéndice A. Datos y la selectividad de Barron.*
- 49** *Apéndice B. Las matrículas, los flujos de inscripción y la desproporcionalidad en la matriculación.*
- 56** *Apéndice C. La fruta madura – Estudiantes minoritarios exitosos que no completan o no asisten a la universidad.*
- 57** *Apéndice D. Guía de comprensión de términos.*
- 58** *Bibliografía*



Lista de ilustraciones

- 14** **Cuadro 1.** Los estudiantes blancos de padres con educación universitaria, tienen el triple de probabilidades de obtener un diploma universitario (BA) que los estudiantes afroamericanos e hispanos con un padre que abandonó la universidad u obtuvo un título técnico.
- 17** **Cuadro 2.** Entre 1995 y 2009, la matrícula en la educación superior creció significativamente para los afroamericanos e hispanos en comparación con los blancos.
- 19** **Cuadro 3.** Entre 1995 y 2009, la matrícula en las mejores universidades creció en una tasa casi cuatro veces superior a la de las universidades de admisión abierta.
- 19** **Cuadro 4.** El porcentaje de la matrícula de los estudiantes blancos en las universidades de admisión abierta se desplomó en 12 puntos porcentuales.
- 20** **Cuadro 5.** Los nuevos estudiantes blancos se han matriculado en las 468 universidades más selectas, mientras que los estudiantes afroamericanos e hispanos se han limitado mayormente a matricularse en las universidades de admisión abierta.
- 21** **Cuadro 6.** Desde 1995, los estudiantes blancos capturaron la mayor parte del crecimiento de la matrícula en las mejores universidades (72%) pero no tuvieron crecimiento en las universidades de admisión abierta. Los afroamericanos y los hispanos capturaron prácticamente todo el crecimiento de la matrícula en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (92%), pero muy poco del aumento de la matrícula en las 468 universidades más selectas (17%).
- 22** **Cuadro 7.** Desde el 2009, en relación al porcentaje de la población juvenil blanca, los estudiantes blancos fueron sobrerrepresentados en las mejores universidades y los estudiantes afroamericanos e hispanos fueron subrepresentados.
- 25** **Cuadro 8.** Las 82 universidades más selectas gastan casi cinco veces más recursos y las 468 universidades más selectas gastan dos veces más en la instrucción por estudiante que las universidades de admisión abierta.
- 26** **Cuadro 9.** Los beneficiarios de títulos de carrera universitaria (BA) de las universidades más selectas, obtienen el título de postgrado uno punto cinco veces más que los estudiantes con títulos similares, egresados de las universidades de admisión abierta.
- 27** **Cuadro 10.** Los estudiantes igualmente calificados tienen una tasa mayor de graduación en las universidades más selectas con mejores recursos.
- 28** **Cuadro 11.** Los estudiantes afroamericanos e hispanos con promedios por encima de la media en el SAT/ACT, se gradúan a un ritmo de 73 por ciento de las mejores universidades, en comparación con una tasa de graduación del 40 por ciento de las universidades de admisión abierta.
- 30** **Cuadro 12.** 111,000 estudiantes afroamericanos e hispanos que se posicionan al graduarse en la mitad más alta de la escala de notas de las escuelas secundarias de la nación, no se gradúan de la universidad; 62,000 provienen de la mitad más baja del grupo con más bajos ingresos familiares.
- 31** **Cuadro 13.** Entre los estudiantes de promedios sobresalientes en la escuela secundaria, el 30 por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos asisten a las universidades o escuelas técnicas de dos años, en comparación con el 22 por ciento de los estudiantes blancos.
- 32** **Cuadro 14.** Independientemente de los resultados de los SAT/ACT, los estudiantes blancos tienen mayores tasas de graduación con certificados y títulos (universitario de dos años, cuatro años y postgrado) que los estudiantes afroamericanos o los hispanos igualmente calificados.
- 33** **Cuadro 15.** Los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos con las mejores calificaciones tienen el mismo porcentaje de asistencia a la universidad.
- 33** **Cuadro 16.** Los estudiantes blancos con las mejores calificaciones terminan la universidad en un porcentaje mucho más alto que los estudiantes afroamericanos e hispanos igualmente calificados.
- 34** **Cuadro 17.** Los estudiantes blancos con calificaciones altas en preparatoria que ganan un reconocimiento postsecundario, obtienen un diploma universitario (BA) o un título de grado superior, con más frecuencia que los estudiantes afroamericanos e hispanos.
- 35** **Cuadro 18.** El título de diploma universitario (BA) es el umbral en el que las diferencias raciales y étnicas en los niveles educativos empiezan a disminuir.



*Separados y Desiguales:
Cómo
la educación superior
fomenta la reproducción
intergeneracional del
privilegio racial*



Introducción

El éxodo de residentes blancos de la ciudad hacia las mejores escuelas en los verdes suburbios, ha llegado finalmente a los campus de las mejores universidades de la nación. La estratificación por raza y etnia, en cuanto a las oportunidades educativas consolidadas en el sistema educativo K-12 de los Estados Unidos, se ha reproducido fielmente en la amplia gama de las instituciones de educación superior.¹ La estratificación por raza permea las universidades de cuatro años, las universidades técnicas de dos años y el sistema universitario en su conjunto, en las más de 4,400 instituciones analizadas en este estudio (véase el apéndice A).²

Aún más llamativo es la creciente polarización entre las universidades más selectas y las de admisión abierta. Hoy en día, los estudiantes blancos se concentran cada vez más, en relación a su porcentaje de la población, en las 468 universidades de cuatro años más selectas y mejor financiadas del país. Por otra parte, los estudiantes afroamericanos e hispanos se concentran cada vez más en las 3,250 universidades de dos y cuatro años, con menor financiamiento.³

A pesar del aumento en el acceso de las minorías a la educación superior, el sistema educativo estadounidense es un sistema dual de instituciones separadas y desiguales. La polarización en el sistema de educación superior, por raza u origen étnico, ha llegado a ser el punto culminante en la desigualdad manifiesta en el sistema educativo K-12 y en los complejos mecanismos económicos y sociales que la han creado. En términos de la preparación educativa, el sistema postsecundario imita y amplía la desigualdad racial y étnica heredada del sistema educativo K-12, para luego proyectarla en el mercado laboral.

En teoría, el sistema educativo es imparcial al color, pero de hecho, opera por lo menos en parte, como una barrera sistemática para la obtención de una educación superior para muchas minorías, quienes terminan la preparatoria sin estar preparadas para la universidad. También limita las oportunidades educativas y las

carreras de muchos afroamericanos e hispanos quienes están preparados para la educación superior, pero que son guiados a instituciones educativas grandes y mal financiadas, donde tienen menores oportunidades para graduarse o desarrollarse plenamente. El incremento en la polarización racial y étnica, parece ser inseparable de un mayor acceso a las oportunidades educativas estadounidenses, primero en los grados K-12 y ahora, en el sistema de educación superior.⁴

Es importante la polarización en el sistema de educación superior, porque importan los recursos. Las 468 universidades más selectas gastan de dos y hasta casi cinco veces más recursos por estudiante. Los gastos mayores conducen a porcentajes de graduación más altos, más acceso a instituciones profesionales y de postgrado, y mejores resultados económicos en el mercado laboral, comparado con los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos que están igualmente calificados pero asisten a las instituciones educativas menos competitivas. Los mayores recursos y las tasas de finalización de estudios para los estudiantes blancos que se concentran en las 468 instituciones más selectas, les confiere ventajas sustanciales en el mercado laboral. Éstas incluyen mayores ingresos de por vida de más de 2 millones de dólares por estudiante, acceso a empleos profesionales y gerenciales de élite, y carreras que otorgan más poder a nivel personal y social.⁵

Los estudiantes blancos adinerados así como las universidades de cuatro años en búsqueda de prestigio, gravitan hacia los niveles altos de selectividad, mientras que los estudiantes de bajos recursos, provenientes de las minorías, inundan las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años. Mientras crece el número de instituciones clasificadas en los niveles altos de selectividad, disminuye el número de instituciones de admisión abierta de cuatro años. Esta dinámica resulta en el aumento del gasto por estudiante en las instituciones más selectas, en contraste con el hacinamiento y menores recursos por estudiante en las universidades de admisión abierta (véase el apéndice A y B, tablas 1 y 4).



El sistema postsecundario es cada vez más pasivo y cómplice, permitiendo la sistemática reproducción intergeneracional del privilegio. Cuanto más alto sea el porcentaje de culminación del ciclo universitario de parte de los padres blancos, mayores ganancias obtendrán, alimentando así la reproducción intergeneracional del privilegio, al poder transmitir a sus hijos las ventajas educativas que adquirieron. Los ingresos más altos permiten comprar casas más costosas en los suburbios con acceso a las mejores escuelas y mayor apoyo académico de parte de los compañeros, factores que facilitan los logros educacionales. La sinergia entre el valor económico creciente de la educación y la clasificación por el valor de la vivienda, hace que la educación de los padres sea el indicador más fuerte para los logros educacionales de los hijos y de sus futuros ingresos.⁶ Como resultado, el país también posee la movilidad educativa intergeneracional más baja entre las naciones más desarrolladas.⁷

La preparación para la educación superior es importante para tener acceso y éxito en las 468 universidades más selectas, pero eso no es todo. Las diferencias en el acceso, en la culminación de los estudios superiores y en los ingresos persisten aún entre los estudiantes blancos, los afroamericanos y los hispanos igualmente calificados. La relativa falta de preparación K-12 de los afroamericanos y los hispanos, no explica completamente la creciente estratificación racial y étnica en la finalización de los estudios postsecundarios y en los resultados económicos posteriores.

El sistema postsecundario no trata por igual a los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos con calificaciones similares, y con ello disminuyen las oportunidades del individuo y se desperdician valiosos talentos. Muchos afroamericanos e hispanos no están preparados para la universidad, pero los estudiantes blancos que tampoco están preparados, obtienen mayores oportunidades para obtener estudios superiores. Por otra parte, los estudiantes afroamericanos e hispanos que están preparados para la universidad, son desproporcionadamente guiados

hacia las universidades de dos años, hacinadas y deficitarias en recursos, y a las universidades de cuatro años con poca selectividad en el ingreso. El sistema postsecundario deja a un número considerable de estudiantes calificados que pertenecen a minorías en caminos educativos que no les permiten desarrollar su potencial educativo y profesional.

- Más del 30 por ciento de los afroamericanos e hispanos con un promedio de secundaria (GPA) mayor a 3.5 asisten a universidades técnicas de dos años (community colleges) comparado con el 22 por ciento de los estudiantes blancos con el mismo GPA (véase el cuadro 13).
- Entre los estudiantes universitarios afroamericanos e hispanos que obtienen más de 1200 de los 1600 puntos posibles en el SAT/ACT, el 57 por ciento eventualmente obtiene un certificado, un grado de técnico, o un diploma universitario (BA) o un nivel superior. Este porcentaje sube a 77 para los estudiantes blancos (véase el cuadro 14).⁸
- Entre los estudiantes universitarios afroamericanos e hispanos que obtuvieron entre 1000 y 1200 puntos en el SAT/ACT, el 47 por ciento de los afroamericanos y el 48 por ciento de los hispanos obtienen un certificado, un grado de técnico o un diploma universitario (BA) o superior, comparado con un 68 por ciento para los estudiantes blancos.
- Entre los estudiantes universitarios afroamericanos e hispanos quienes obtuvieron arriba de 1200 puntos en el SAT/ACT, el 57 por ciento de los afroamericanos y el 56 por ciento de los hispanos se gradúan con un certificado, un grado de técnico o un diploma universitario (BA) o superior, comparado con un 77 por ciento para los estudiantes blancos (véase el cuadro 14).



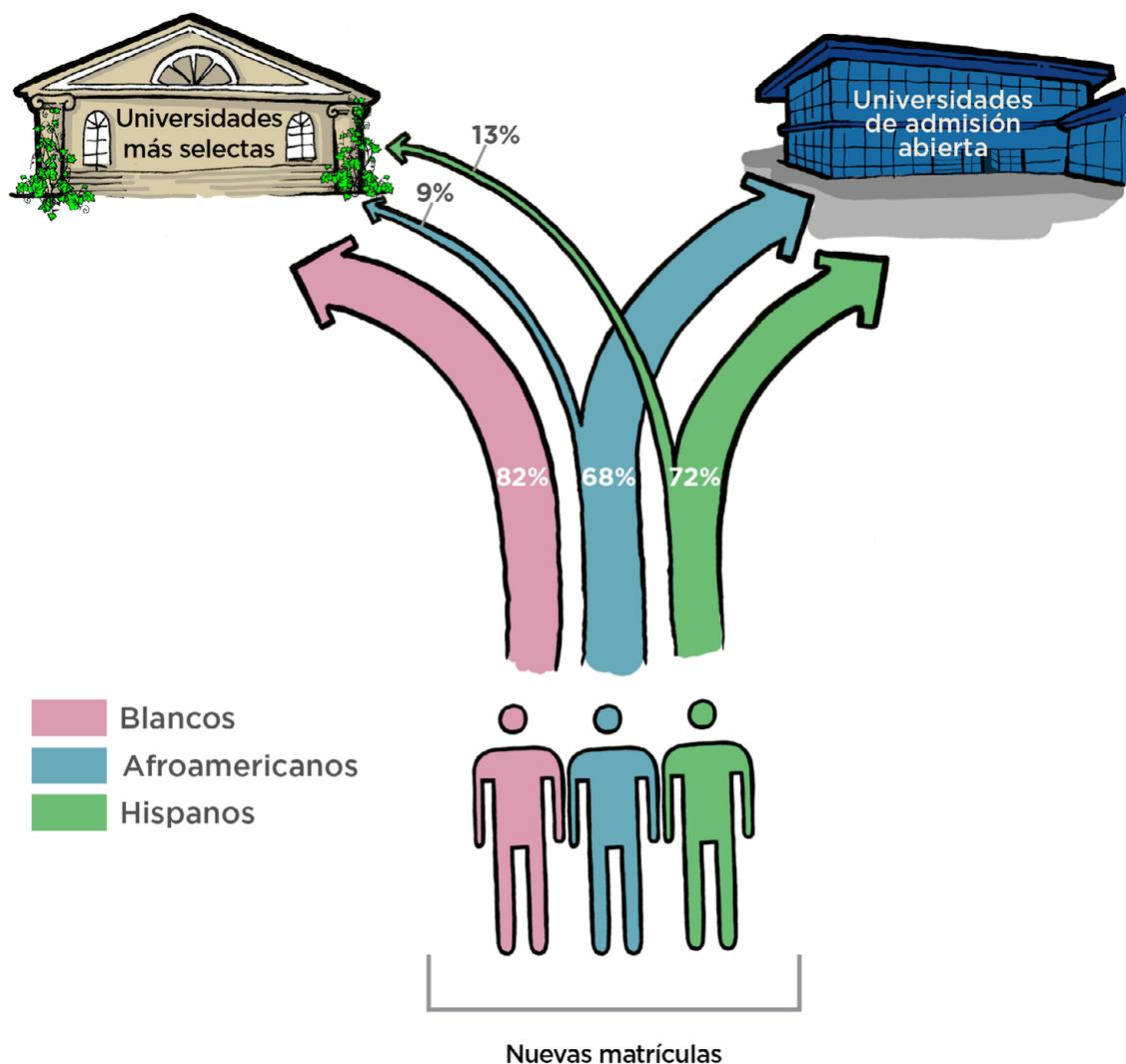
El acceso a la educación superior para los afroamericanos y los hispanos durante los últimos 15 años, ha sido una historia de buenas y malas noticias. La buena noticia es que hubo un aumento significativo en el acceso a la educación superior para los afroamericanos y los hispanos. La mala noticia es que ambos grupos están perdiendo terreno en el acceso a las universidades más selectas, en relación a su creciente porcentaje de la población.

Han aumentado notablemente los números absolutos de los estudiantes afroamericanos e hispanos que asisten a las instituciones de educación superior, y su porcentaje de inscripción en las 468 mejores universidades ha aumentado levemente desde los años noventa. Sin embargo, entre 1995 y el 2009, más de 8 de cada 10 nuevos estudiantes blancos, han ido a las 468 universidades más selectas y más de 7 de cada 10 de los nuevos estudiantes afroamericanos e hispanos han ido a las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años.⁹

Del mismo modo, el mayor crecimiento en las plazas universitarias ha sido en los niveles más selectivos, en comparación con las universidades de admisión abierta. Las matrículas en las universidades más selectas y mejor financiadas crecieron significativamente (78%), reflejando una demanda ascendente para una educación superior de alta calidad. La vasta mayoría de estos nuevos cupos fue asignada a estudiantes blancos. El crecimiento ha sido significativamente más lento (21%) en las universidades de admisión abierta de cuatro años, y allí se concentraron los incrementos netos en las matrículas para las minorías, resultando en mayores niveles de hacinamiento y menores recursos por estudiante.



Desde 1995, el 82 por ciento de las nuevas matrículas de los estudiantes blancos fueron en las 468 universidades más selectas, mientras que las nuevas matrículas de los estudiantes afroamericanos (68%) e hispanos (72%), fueron en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años.



Como resultado de estos flujos desiguales, la proporción de espacios para los estudiantes blancos se ha incrementado en las 468 mejores universidades, mientras que ha disminuido en las universidades de admisión abierta en relación a la proporción de la población blanca en edad universitaria (18-24 años). A la inversa, la proporción relativa de nuevas plazas para los estudiantes afroamericanos e hispanos en las 468 universidades más selectas ha bajado, mientras que el cupo para los estudiantes afroamericanos y los hispanos en las 3,250 universidades de admisión abierta se ha incrementado, en relación al porcentaje de la población afroamericana e hispana en edad universitaria.

Los indicadores más reveladores de la polarización racial en la educación superior, son las comparaciones de las matrículas de los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos, en relación al porcentaje de la población en edad universitaria. Los estudiantes blancos han incrementado su cuota de inscripción en las 468 universidades más selectas en relación al porcentaje de la población blanca en edad universitaria (véase el apéndice B para un análisis detallado).

- En 1995, el porcentaje de la población blanca en edad universitaria era del 68%, con un porcentaje de matrícula del 77% en las mejores 468 universidades, un 9% de ventaja en la matrícula en relación al porcentaje de su población.
- En el 2009, el porcentaje de la población blanca en edad universitaria era del 62%, con un porcentaje de matrícula del 75% en las mejores 468 universidades, un 13% de ventaja en la matrícula en relación al porcentaje de su población y un aumento de 5 puntos porcentuales entre la población en edad universitaria (véase el cuadro 7 y el apéndice B).

El porcentaje de las matrículas de los estudiantes blancos en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, ha decrecido en relación al porcentaje de la población blanca en edad universitaria.

- En 1995, el porcentaje de la población blanca en edad universitaria era del 68%, con un porcentaje de matrícula del 69% en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, reflejando un balance entre la matrícula y el porcentaje de la población.
- En el 2009, el porcentaje de la población blanca en edad universitaria era del 62%, con un porcentaje de matrícula del 57% en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, reflejando un déficit porcentual en la matrícula del 5% en relación al porcentaje de la población y una baja de 6 puntos porcentuales entre la población en edad universitaria.

El porcentaje de las matrículas de los estudiantes afroamericanos e hispanos en las mejores 468 universidades, disminuyó en relación al porcentaje de su población en edad universitaria.

- En 1995, el porcentaje de la población afroamericana e hispana en edad universitaria era del 27%, con un porcentaje de matrícula del 12% en las mejores 468 universidades, reflejando un déficit porcentual en matrícula del 15% en relación al porcentaje de su población.
- En el 2009, el porcentaje de la población afroamericana e hispana en edad universitaria era del 33%, con un porcentaje de matrícula del 15% en las mejores 468 universidades, reflejando un déficit porcentual en matrícula del 18% en relación al porcentaje de su población y una baja de 3 puntos porcentuales entre la población en edad universitaria.

Se incrementó el porcentaje de la matrícula de los estudiantes afroamericanos e hispanos en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, en relación al porcentaje de su población en edad universitaria.



- En 1995, el porcentaje de la población afroamericana e hispana en edad universitaria era del 27%, con un porcentaje de matrícula del 24% en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, reflejando un déficit de 3 puntos porcentuales entre la matrícula y el porcentaje de la población.
- En el 2009, el porcentaje de la población afroamericana e hispana en edad universitaria era del 33%, con un porcentaje de matrícula del 37% en las 3,250 universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, reflejando un promedio porcentual en matrículas del 4% por encima del porcentaje de su población.

La preparación universitaria es importante para explicar las bajas tasas de finalización de los estudios, pero la polarización de los recursos en el sistema de educación superior es una de las principales causas del aumento en el abandono de los estudios universitarios y en el tiempo requerido para completar un título universitario.

Por cada 300 graduados, la educación superior ahora produce 200 personas que abandonan sus estudios universitarios.¹⁰ La tasa de finalización en las 468 universidades más selectas de cuatro años es del 82 por ciento, comparada con el 49 por ciento en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (véase el cuadro 10). Prácticamente todo el aumento en las tasas del abandono y la desaceleración en las tasas de graduación, se concentra en las universidades de admisión abierta, en gran parte por su hacinamiento y la falta de fondos.¹¹

Los afroamericanos y los hispanos tienen más probabilidades de ir a una universidad de admisión abierta de dos y cuatro años, y debido a esto, menos probabilidades de lograr un diploma universitario (BA) o un nivel más alto. En última instancia, esto da lugar a diferencias de ingreso de gran alcance y a una capacidad reducida para las inversiones intergeneracionales en la educación de los niños.

Esta dinámica conlleva mucha pérdida de talento entre las minorías y los estudiantes de bajos recursos.

Este estudio también encontró que cada año, más de 240,000 estudiantes de preparatoria que se ubican al graduarse en la mitad superior de su clase, provenientes de la mitad inferior de la tabla de distribución del ingreso, no obtienen un título de dos o de cuatro años dentro de los ocho años posteriores a su graduación de la escuela preparatoria. Los datos muestran que

aproximadamente uno de cada cinco (62,000) de estos estudiantes de alta puntuación y de bajos ingresos, son afroamericanos o hispanos (véase el apéndice C).

Más de 111,000 estudiantes afroamericanos e hispanos que se gradúan cada año de la escuela preparatoria que se ubican en la mitad superior de su clase, no obtienen un título de dos o cuatro años en los siguientes ocho años. Si estos estudiantes hubieran asistido a una de las mejores 468 universidades y se hubieran graduado con la misma frecuencia, el 73 por ciento podría haberse graduado (véase el cuadro 11 y 12).

Los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos que obtienen una calificación dentro de la mitad superior en las pruebas SAT/ACT, van a la universidad en tasas similares (90%). Sin embargo, los estudiantes blancos tienen mayores tasas de graduación y asistencia a las escuelas de postgrado, ya que asisten a las universidades más selectas.

Entre los estudiantes que tienen una calificación que esté en la mitad superior del puntaje en las pruebas tomadas en las escuelas preparatorias del país y que asisten a la universidad:

- El treinta por ciento de los estudiantes blancos no asisten o no completan la universidad, en comparación con más del 48 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 51 por ciento de los estudiantes hispanos.
- El cincuenta y siete por ciento de los estudiantes blancos obtienen un diploma universitario (BA) o un nivel superior, en comparación con aproximadamente el 37 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 36 por ciento de los estudiantes hispanos.

Entre los que se gradúan de la universidad:

- Más del 81 por ciento de los estudiantes blancos consiguen un diploma universitario (BA) o un nivel superior, en comparación con un poco más del 72 por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos.
- Menos del 19 por ciento de los estudiantes blancos solamente obtienen un certificado o un grado de técnico, en comparación con aproximadamente el 27 por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos.



El acceso a las 468 universidades más selectas de cuatro años y sus mayores tasas de finalización, son especialmente importantes para los estudiantes afroamericanos e hispanos.

- Los estudiantes afroamericanos y los hispanos tienen la ventaja de ganar un 21 por ciento más en sus ingresos cuando asisten a las universidades más selectas, en comparación con el 15 por ciento para los estudiantes blancos que asisten a las mismas universidades.¹²
- Entre los estudiantes afroamericanos y los hispanos que obtienen una puntuación que se ubica en la mitad superior del puntaje en las pruebas SAT/ACT, el 73 por ciento de los que asisten a una de las 468 mejores universidades se gradúa, en comparación con una tasa del 40 por ciento para las minorías igualmente calificadas, que asisten a una de las universidades de admisión abierta (véase el cuadro 11).
- Una tercera parte de los estudiantes afroamericanos e hispanos con altas notas, que obtiene un diploma universitario (BA) en una de las 468 mejores universidades, alcanza un título de postgrado, en comparación con el 23 por ciento de las minorías que asiste a las universidades de admisión abierta (véase el cuadro 18)¹³
- Los estudiantes afroamericanos e hispanos se benefician del acceso a las universidades selectas aun cuando los resultados de sus pruebas están varios cientos de puntos por debajo de los promedios de estas instituciones.¹⁴

Por otra parte, los datos de este estudio apoyan el axioma de que el diploma universitario (BA) es el umbral postsecundario crucial para la igualdad racial y étnica

Los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos que se gradúan de las 468 universidades más selectas con un diploma universitario (BA), continúan con estudios de postgrado al mismo ritmo. Los estudiantes afroamericanos y los hispanos que se gradúan con un diploma universitario (BA) de las universidades de admisión abierta, continúan con estudios de postgrado en tasas ligeramente más altas (23%) que sus homólogos blancos (20%).

La estratificación por ingreso es fuerte. Las investigaciones anteriores demuestran que la subrepresentación por ingreso es bastante sombría (ver Carnevale y Strohl, 2010). Los estudiantes de altos ingresos estuvieron sobrerrepresentados por 45 puntos porcentuales, en comparación con el porcentaje de su población en las universidades más selectas, mientras que los estudiantes blancos estuvieron sobrerrepresentados por “sólo” 15 puntos. Los estudiantes afroamericanos e hispanos estuvieron subrepresentados por 9 puntos porcentuales en las universidades más selectas, en relación a su porcentaje poblacional; los estudiantes de bajos ingresos estuvieron subrepresentados por 20 puntos porcentuales. Mientras que la estratificación por el ingreso es fuerte, este hecho no le quita o mitiga la fuerte y persistente estratificación racial.

Las desigualdades en el acceso a la educación basadas en raza y clase social se superponen considerablemente, pero la raza tiene un efecto negativo único en relación a las oportunidades para una educación superior y una carrera. Los afroamericanos y los hispanos son especialmente vulnerables a las desventajas económicas basadas en clase, porque están más concentrados en los grupos de bajos ingresos y porque están más aislados, tanto geográfica como socialmente.

Los afroamericanos y los hispanos por lo general permanecen concentrados en los barrios más pobres, incluso a medida que aumenta el ingreso familiar individual. Como resultado, la raza fortalece más los efectos negativos de los bajos ingresos y limita los efectos positivos del aumento de los ingresos, mejores escuelas, y otras mejoras educativas.¹⁵ Por lo tanto, las minorías son desproporcionadamente perjudicadas por el aumento de la desigualdad de ingresos y no se benefician tanto como los blancos de las mejoras generacionales en el nivel de instrucción o en el crecimiento de los ingresos.

La educación de los padres, que es el canal tradicional de la movilidad intergeneracional, pierde su valor para los afroamericanos y los hispanos (véase el cuadro 1). En comparación con los estudiantes blancos cuyos padres no estudiaron más allá de la escuela preparatoria, los estudiantes afroamericanos y los hispanos abandonan la universidad en tasas más altas (34% vs. 27%), obtienen certificados o títulos técnicos más a menudo (21% vs. 18%), y no alcanzan un diploma universitario (BA) con tanta frecuencia (8% vs. 14%).

Al otro lado del espectro de la educación de los padres, el problema es incluso peor. Los afroamericanos y los hispanos se benefician menos que los blancos de los

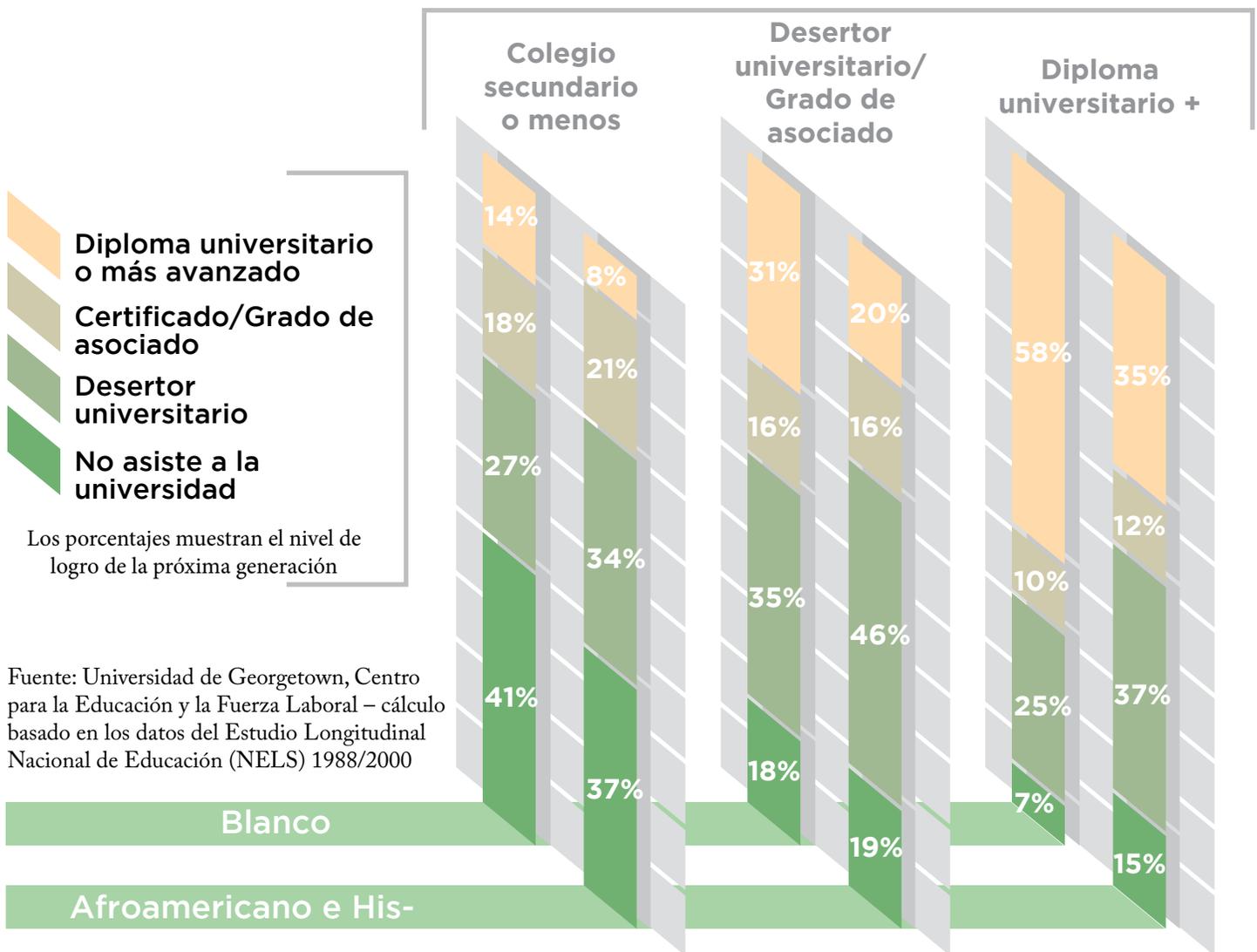


logros educativos de sus padres. Entre los estudiantes cuyos padres han logrado al menos un diploma universitario (BA), los estudiantes afroamericanos y los hispanos que no van a la universidad doblan la tasa de los estudiantes blancos en situación similar (15% vs. 7%), abandonan la universidad con más frecuencia (37% vs. 25%), y se gradúan con un diploma universitario (BA) o un nivel más alto (35% vs. 58%) con menos frecuencia. (véase el cuadro 1).

Este problema se exagera por el hecho de que el estatus de bajo ingreso parece frenar aún más el nivel de instrucción de los afroamericanos e hispanos, más que los blancos en una situación similar. En

comparación con los estudiantes blancos cuyas familias se encuentran en la mitad inferior de la distribución del ingreso, los estudiantes afroamericanos (55%) y los hispanos (59%) abandonan la universidad con mucho más frecuencia que los estudiantes blancos (45%) mientras que los afroamericanos dejan de asistir a la universidad en tasas muy significativas (24% vs. 17%). Los estudiantes blancos de bajos ingresos tienen más probabilidades de graduarse con un diploma universitario (BA) (23%) que los afroamericanos (12%) y los hispanos (13%) de bajos ingresos.¹⁶

Educación de los padres



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculo basado en los datos del Estudio Longitudinal Nacional de Educación (NELS) 1988/2000

Cuadro 1. Los estudiantes blancos de padres con educación universitaria tienen el triple de probabilidades de obtener un diploma universitario (BA) que los estudiantes afroamericanos e hispanos con un padre que abandonó la universidad u obtuvo un grado de asociado.



Es difícil marcar claramente el punto donde termina la discriminación racial y donde comienza la privación económica, pero está demostrado que ambas afectan negativamente las oportunidades educativas y económicas y que son mucho mayores cuando se combinan. La interacción de las desventajas de raza y clase resultan en el aislamiento geográfico, social y económico que conlleva dificultades persistentes. Es por eso que algunos indicadores de clase que reflejan desventajas en su forma más extrema, como las diferencias en la riqueza, la estructura familiar, la educación de los padres y el estatus laboral, pueden ser usados en lugar de representar la raza en la admisión universitaria.

Por el contrario, el aislamiento racial puede ser un indicador eficaz de la desventaja de pertenecer a una clase social baja. En la discusión en curso sobre la acción afirmativa basada en la raza, un ejemplo sería el uso de la clase social como un efectivo sustituto para la raza. La norma legal vigente en la acción afirmativa establecida en *Grutter vs. Bollinger* y afirmada en *Fisher vs. University of Texas*, es que la diversidad racial es un objetivo legítimo de admisión a la universidad, pero la raza sola no puede ser utilizada como un estándar para la admisión. Debido al aislamiento geográfico de las minorías, señalar áreas geográficas específicas o escuelas preparatorias, puede producir una diversidad racial sin usar únicamente la raza como criterio de admisión. El aislamiento geográfico de las minorías de bajos ingresos es lo que explica el éxito relativo de la acción afirmativa en Texas, que garantiza la enseñanza a cualquier estudiante ubicado en el 10 por ciento superior de la escala de calificaciones de su clase de preparatoria. La solución del 10 por ciento de Texas no utiliza solamente la raza pero permite una diversidad racial sustancial en el sistema postsecundario de Texas, ya que se basa en la continua segregación racial y económica en determinadas zonas y escuelas preparatorias.

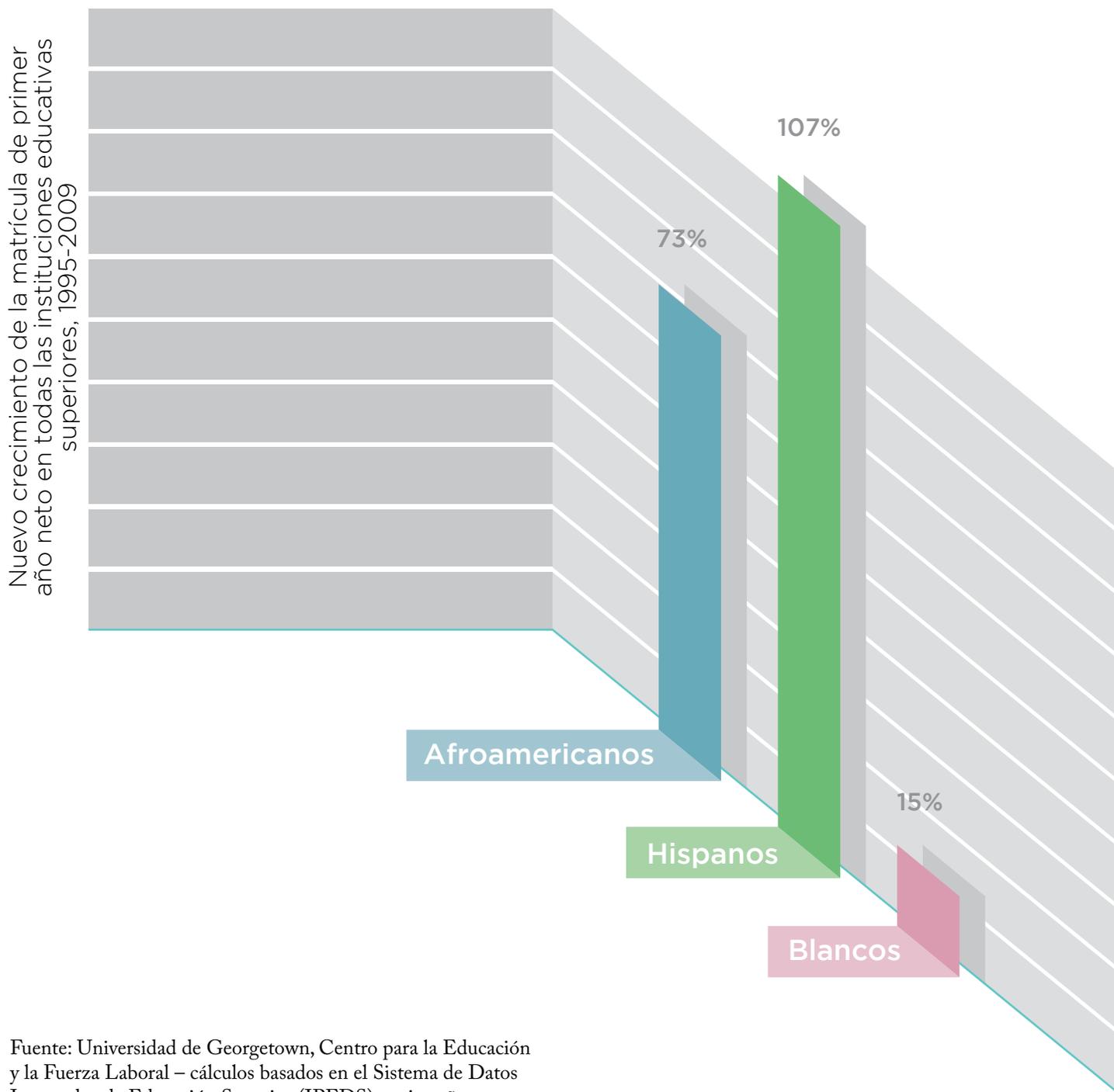


*Primera Parte.
El acceso de los
afroamericanos y los
hispanos
a la educación superior
está aumentando,
pero a la vez, crece la
polarización racial*



La participación afroamericana e hispana en la educación superior está aumentando mucho más rápidamente que la de los blancos. Desde 1995, la matrícula de primer año de los afroamericanos

e hispanos, ha aumentado en un 73 por ciento y un 107 por ciento respectivamente, en comparación con un aumento del 15 por ciento en la población blanca más numerosa.



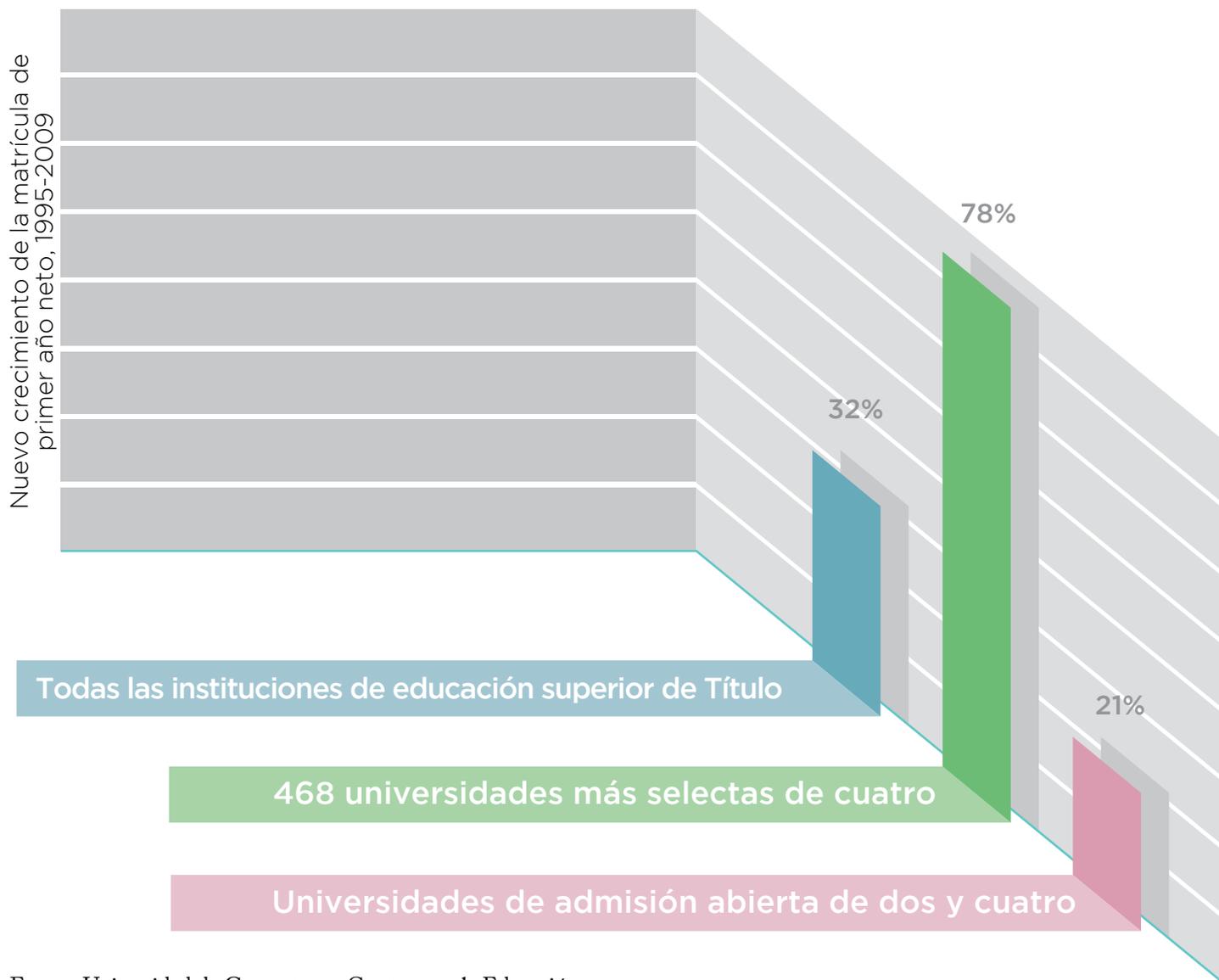
Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en el Sistema de Datos Integrados de Educación Superior (IPEDS); varios años

Cuadro 2. Entre 1995 y 2009, la matrícula en la educación superior creció significativamente para los afroamericanos e hispanos en comparación con los blancos.



Estos cambios demográficos en la matrícula postsecundaria, dieron lugar a una disminución de 10 puntos porcentuales en la proporción de la matrícula de primer año para los estudiantes blancos, y a un incremento de 4 puntos porcentuales para cada uno en las matrículas de los afroamericanos y de los hispanos para el 2009. En ese momento, la cuota de matrícula de primer año de los estudiantes blancos fue de 63 por ciento, 16 por ciento para los afroamericanos y 13 por ciento para los hispanos (véase el apéndice B).

Al aumentar la matrícula de las minorías, la dinámica de la polarización se hizo muy evidente. El crecimiento de la matrícula en las 468 universidades fue del 78 por ciento, capturando los estudiantes blancos prácticamente todo el crecimiento, mientras que el 92 por ciento de las nuevas inscripciones netas en las universidades de admisión abierta, donde el crecimiento fue de sólo el 21 por ciento, fueron de estudiantes afroamericanos (48%) e hispanos (44%) (véase el apéndice B).



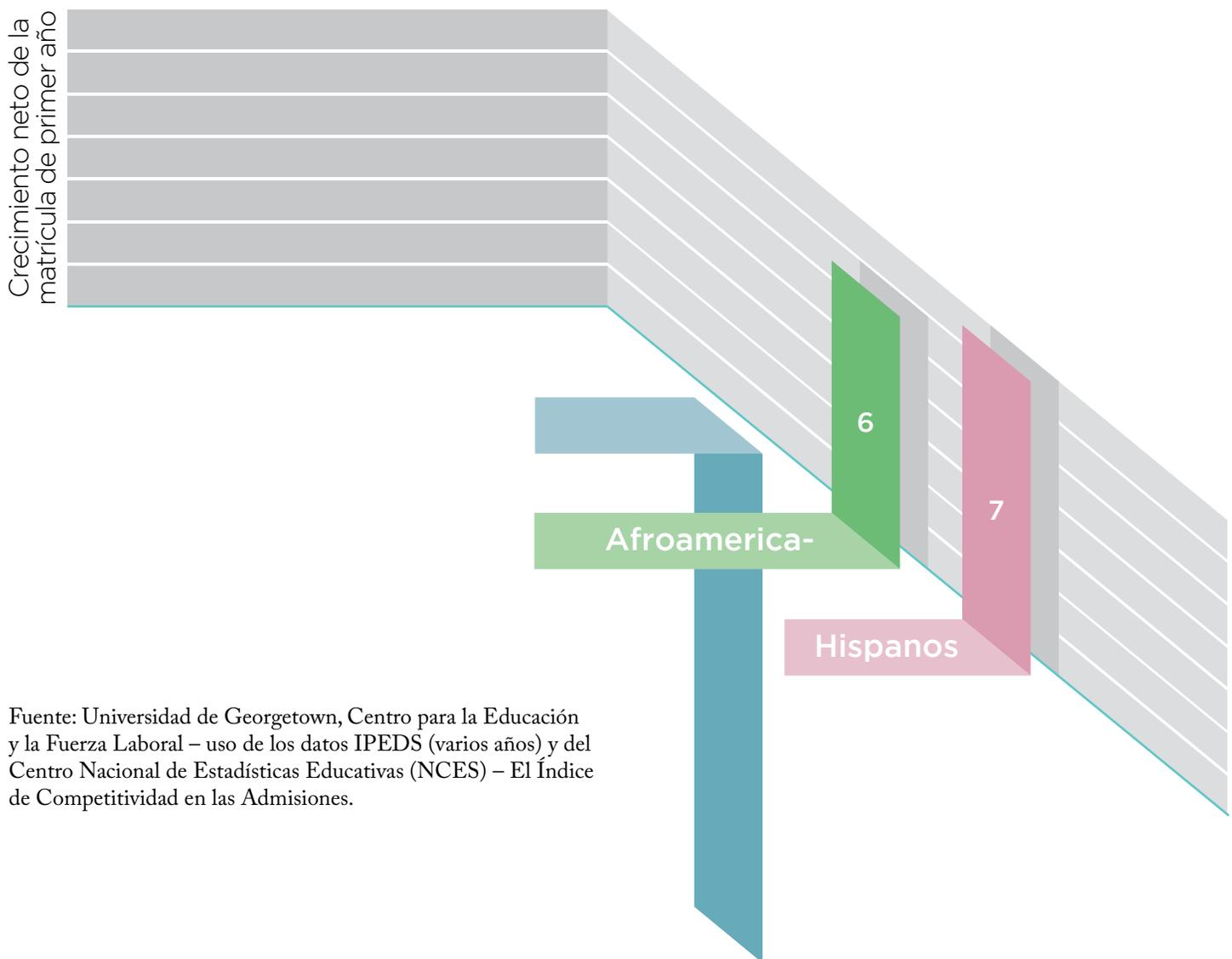
Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – uso de los datos IPEDS (varios años) y el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) – El Índice de Competitividad en las Admisiones.

Cuadro 3. Entre 1995 y 2009, la matrícula en las mejores universidades creció en una tasa casi cuatro veces superior a la de las universidades de admisión abierta.



Al desplazarse fuera de las universidades de admisión abierta, los estudiantes blancos capturaron el crecimiento en las mejores 468 universidades. Estas plazas vacantes fueron ocupadas por los estudiantes afroamericanos y los hispanos. La cuota de la matrícula de primer año de los estudiantes blancos disminuyó en 12 puntos porcentuales en las universidades de admisión abierta, mientras que el porcentaje de los estudiantes afroamericanos e hispanos incrementó en 6 y 7 puntos respectivamente.

- La participación de los estudiantes blancos se desplomó del 69 al 57 por ciento.
- La participación de los estudiantes afroamericanos aumentó del 14 al 20 por ciento, y la de los estudiantes hispanos, del 10 al 17 por ciento.



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – uso de los datos IPEDS (varios años) y del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) – El Índice de Competitividad en las Admisiones.

Cuadro 4. El porcentaje de la matrícula de los estudiantes blancos en las universidades de admisión abierta se desplomó en 12 puntos porcentuales.



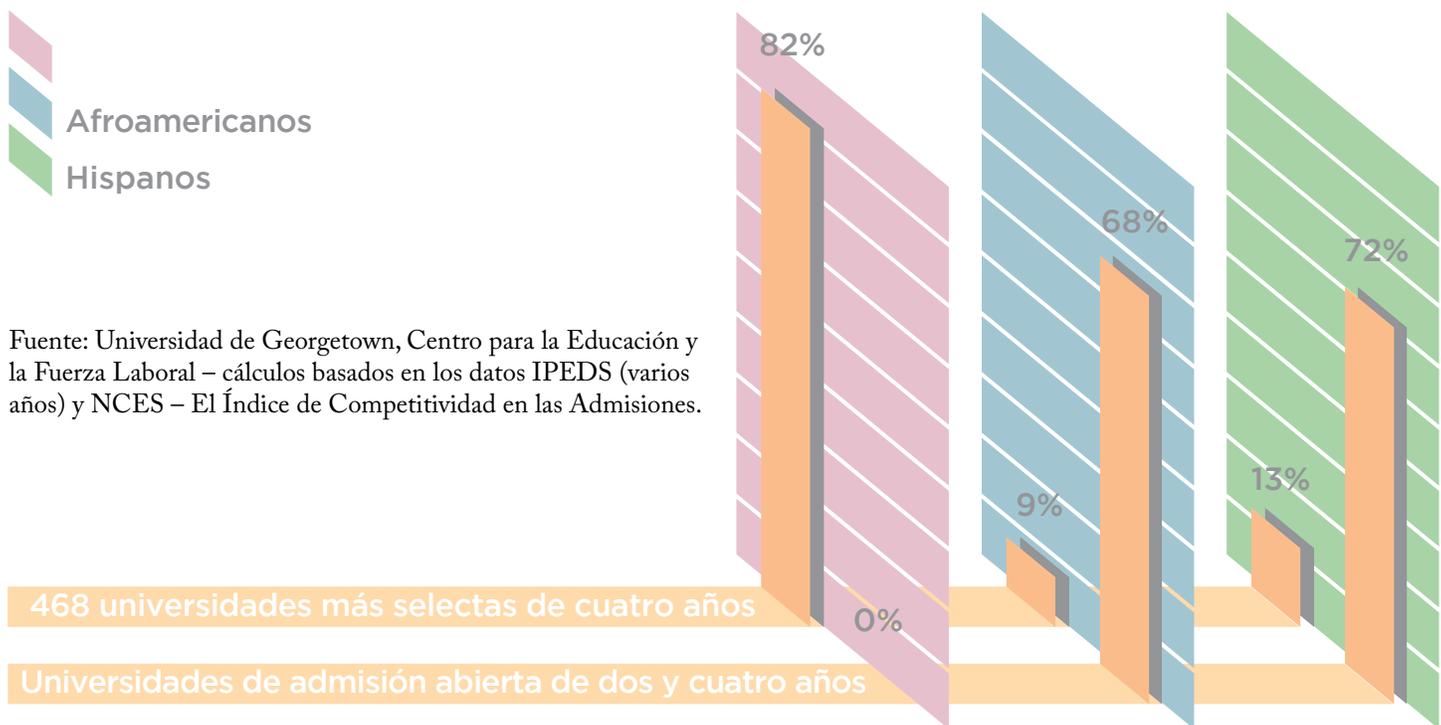
Los estudiantes blancos han mantenido su dominio en la matrícula en las 468 mejores universidades. Al mismo tiempo que el porcentaje total de la matrícula de los estudiantes blancos de primer año se redujo del 73 al 63 por ciento, casi no hubo disminución en el porcentaje de los estudiantes blancos en las mejores universidades. Esto limitó tanto el espacio para los estudiantes afroamericanos e hispanos como las oportunidades de ambos grupos. Para el 2009, las tasas de matrícula de primer año en las mejores universidades eran:

- 75 por ciento de estudiantes blancos
- 7 por ciento de estudiantes afroamericanos
- 8 por ciento de estudiantes hispanos.

La polarización racial se ha intensificado rápidamente a medida de que los estudiantes blancos han capturado las matrículas en las 468 universidades más selectas, consolidando su sobrerrepresentación histórica en las mejores universidades del país (véase el cuadro 5). Desde 1995, los estudiantes afroamericanos e hispanos se han quedado atrás en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años.

- El ochenta y dos por ciento del crecimiento de la matrícula de estudiantes blancos de primer año se ha dado en las 468 universidades más selectas de cuatro años.
- En comparación, sólo el 9 por ciento del aumento de la matrícula estudiantil afroamericana y el 13 por ciento del aumento de la matrícula de estudiantes hispanos, se ha dado en las universidades más selectas.
- En el mismo período, el 68 y 72 por ciento de las nuevas matrículas de estudiantes afroamericanos e hispanos respectivamente, se han dado en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años.

Crecimiento neto de la matrícula de primer año, 1995-2009



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos IPEDS (varios años) y NCES – El Índice de Competitividad en las Admisiones.

Cuadro 5. Los nuevos estudiantes blancos se han matriculado en las 468 universidades más selectas, mientras que los estudiantes afroamericanos e hispanos se han limitado mayormente a matricularse en las universidades de admisión abierta.

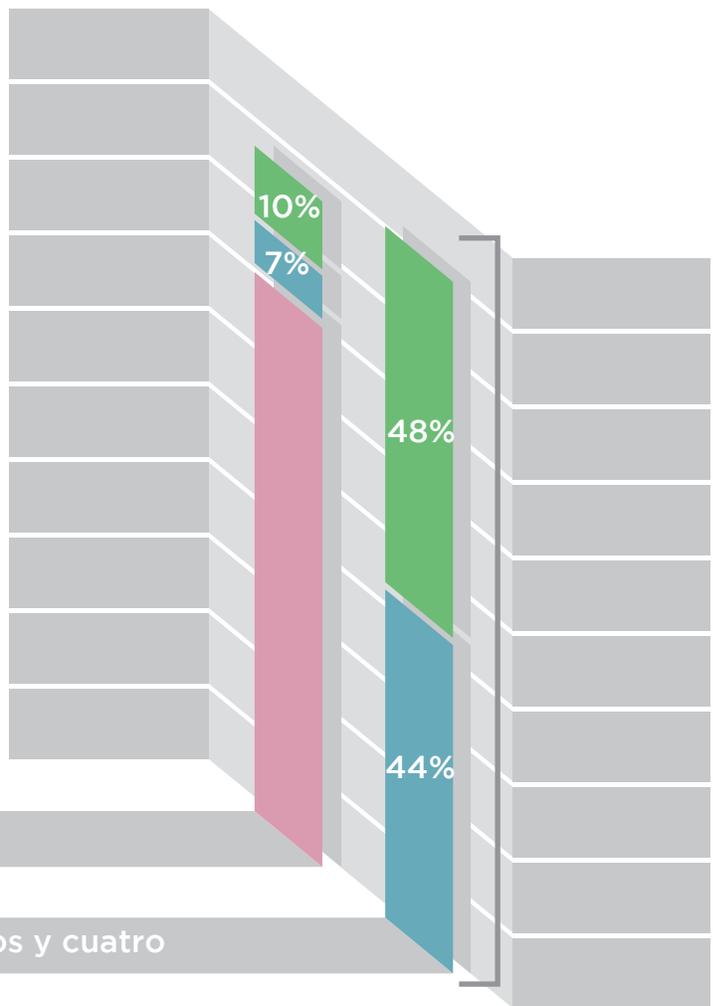
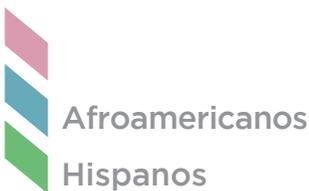


Los estudiantes afroamericanos e hispanos se matriculan cada vez más en las grandes y mal financiadas universidades de dos y cuatro años. Aunque relativamente más afroamericanos asisten hoy a la universidad, el 72 por ciento aún está concentrado en las instituciones educativas con menos financiamiento. El sistema educativo postsecundario cabida a la llegada de muchos más afroamericanos e hispanos, guiándolos a las instituciones superiores con menores recursos: el 74 por ciento de las matrículas de primer año de los hispanos se da en las instituciones de admisión abierta de dos y cuatro años (véase el apéndice B).

Otra manera de ver los patrones de matrícula muestra una polarización igual de sombría. Del total de 254,000 registros en las mejores 468 universidades desde 1995, 182,000, o sea el 72 por ciento, fueron para estudiantes blancos de primer

año. Los afroamericanos obtuvieron 17,000 plazas y los hispanos 25,000, para un total de 17 por ciento dentro de las nuevas capacidades institucionales. *Esto ocurrió al mismo tiempo que las matrículas globales de los blancos, los afroamericanos y los hispanos eran relativamente similares (véase el cuadro 6):*

- 233,000 estudiantes más - un 34 por ciento de aumento en la matrícula de los blancos
- 186,000 estudiantes más - un 28 por ciento de aumento en la matrícula de los afroamericanos
- 192,000 estudiantes más - un 29 por ciento de aumento en la matrícula de los hispanos.



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos IPEDS (varios años) y NCES –El Índice de Competitividad en las Admisiones, archivos de datos de Barron.

468 universidades más selectas

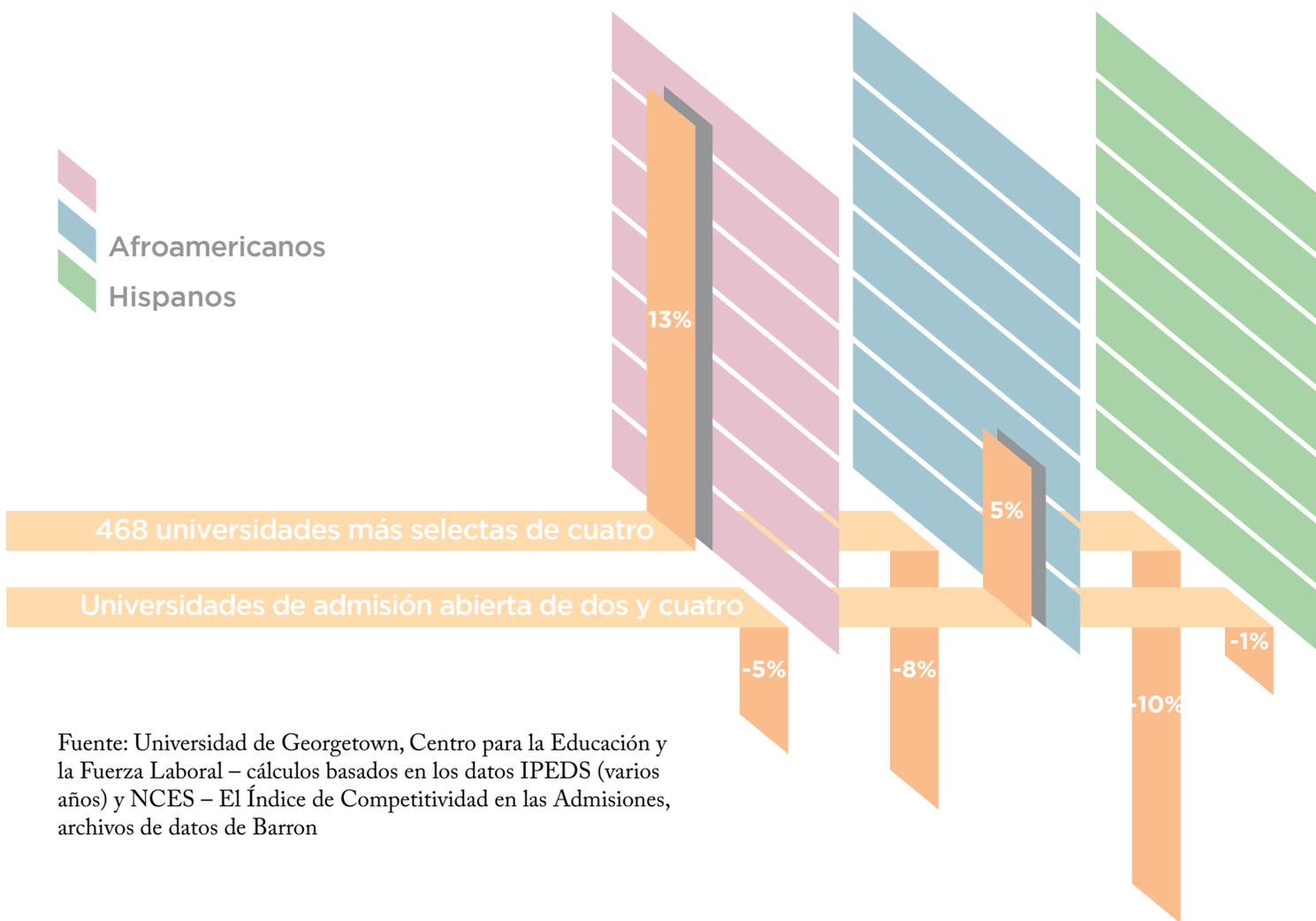
Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años

Cuadro 6. Desde 1995, los estudiantes blancos capturaron la mayor parte del crecimiento de la matrícula en las mejores universidades (72%) pero no tuvieron crecimiento en las universidades de admisión abierta. Los afroamericanos y los hispanos capturaron prácticamente todo el crecimiento de la matrícula en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (92%), pero muy poco del aumento de la matrícula en las 468 universidades más selectas (17%).



Esta polarización es aún más evidente, al comparar las matrículas con el porcentaje de la población juvenil. En el 2009, el porcentaje de matrículas de estudiantes blancos en las 468 mejores universidades era del 75 por ciento, 13 puntos porcentuales arriba del 62 por ciento de su porcentaje a nivel de la población en edad universitaria (18-24 años). El porcentaje de matrículas de estudiantes blancos en las universidades de admisión abierta fue del 57 por ciento, 5 puntos porcentuales menos que el porcentaje de la población blanca. Lo contrario sucede con los estudiantes afroamericanos e hispanos, quienes tenían el 15 y

18 por ciento respectivamente del porcentaje de la población juvenil. Los afroamericanos estaban subrepresentados en 8 puntos porcentuales en las mejores universidades y sobrerrepresentados en 5 puntos porcentuales en las universidades de admisión abierta. Los estudiantes hispanos estaban subrepresentados en 10 puntos porcentuales en las mejores universidades y 1 punto porcentual en las instituciones de admisión abierta (véase el apéndice B para las discusiones más detalladas sobre la desproporcionalidad y los cambios en esta temática)



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos IPEDS (varios años) y NCES – El Índice de Competitividad en las Admisiones, archivos de datos de Barron

Cuadro 7. Desde el 2009, en relación al porcentaje de la población juvenil blanca, los estudiantes blancos fueron sobrerrepresentados en las mejores universidades y los estudiantes afroamericanos e hispanos fueron subrepresentados.



Estos sistemas postsecundarios separados producen resultados desiguales, debido a que las 468 mejores universidades, con predominio de estudiantes blancos, tienen mayores tasas de graduación en todos los niveles. Estos estudiantes tienen más posibilidades de obtener un postgrado y mejores resultados económicos. En el sistema hacinado y subfinanciado de admisión abierta, donde los estudiantes afroamericanos e hispanos están inscritos en masa, las tasas de graduación son mucho más bajas, más estudiantes salen con un certificado o un título universitario técnico de dos años, menos estudiantes siguen con estudios de postgrado y en general, estas universidades de admisión abierta ofrecen mucho menos beneficios económicos.



*Segunda Parte.
Es importante la
polarización racial y
étnica en la educación
superior porque los
recursos importan.*



Desde 1995, los niveles de selectividad han subido en términos de los recursos, los alumnos y las universidades. Los estudiantes blancos han aprovechado las mejores opciones educativas y laborales, afuera de las universidades de admisión abierta de bajos costos y escasos recursos, asistiendo a las 468 mejores universidades con matrículas caras y mejores recursos (véase la nota al pie 12). Los más de 250,000 estudiantes nuevos en las mejores universidades tienden a llegar con el dinero en la mano y los padres dispuestos a pagar. En este mismo período, más de 140 universidades han ascendido de los niveles menos selectivos hacia los tres niveles de Barron, con cobros de matrícula más altos, aumentando los tres niveles más altos de 326 en 1995 a 468 universidades en el 2009. Los recursos han crecido como resultado del aumento en el número de instituciones y el incremento en las matrículas.

Más de 300,000 estudiantes se han inscrito en las universidades de admisión abierta, pero la cantidad de plazas y universidades ha disminuido, sobre todo en las universidades de admisión abierta de cuatro años. El hacinamiento en las universidades reduce las tasas de culminación de estudios, aun entre los estudiantes con las mismas calificaciones, comparado a los estudiantes de las universidades más selectas (véase el apéndice A y B, tablas 1 y 4).

Existen diferencias significativas entre los resultados de los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos, igualmente calificados, que derivan de la creciente relegación de los estudiantes afroamericanos e hispanos a las hacinadas y mal financiadas universidades de admisión abierta. Las diferencias en los desembolsos entre las instituciones de educación superior, también agravan los efectos de la falta

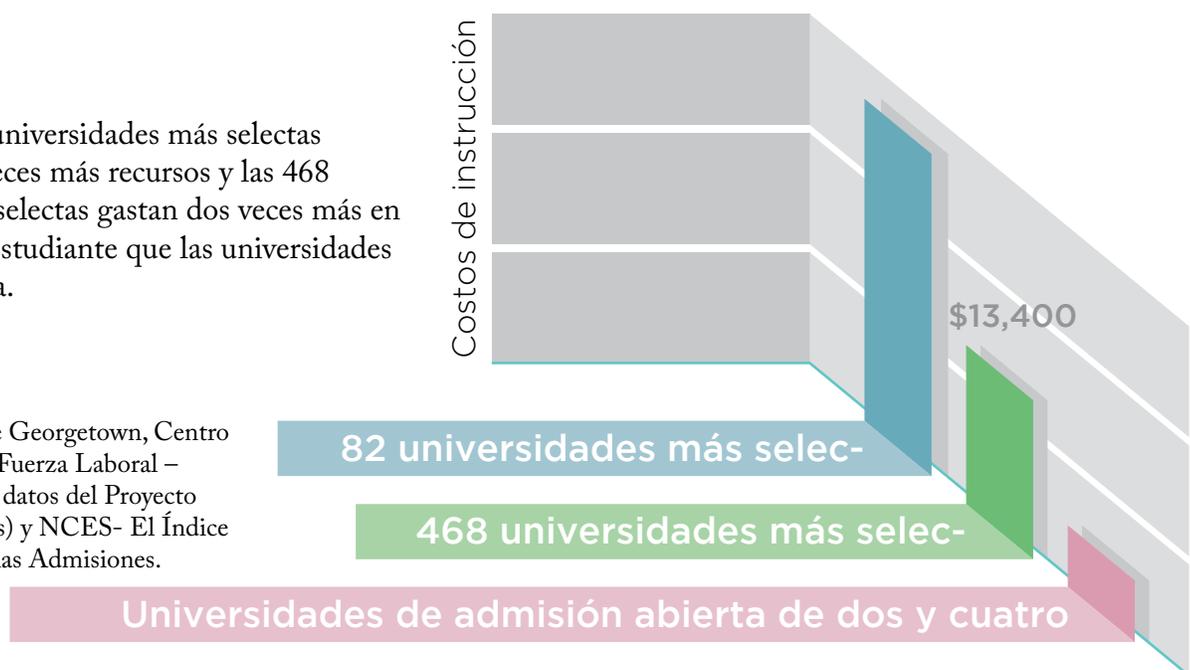
Cuadro 8. Las 82 universidades más selectas gastan casi cinco veces más recursos y las 468 universidades más selectas gastan dos veces más en la instrucción por estudiante que las universidades de admisión abierta.

Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos del Proyecto Delta Cost (varios años) y NCES- El Índice de Competitividad en las Admisiones.

de inversión acumulada en la educación durante la infancia y la adolescencia, que deja a muchos afroamericanos e hispanos sin preparación para la universidad.

Como resultado de estos movimientos desiguales de estudiantes, instituciones y recursos en el sistema superior, se han desarrollado dos sistemas, separados y desiguales. Los estudiantes blancos han capturado una proporción relativamente mayor de las plazas en las mejores universidades. En comparación con las más de 3,250 universidades de admisión abierta, las 468 universidades más selectas ofrecen muchos más recursos por estudiante, lo que lleva a tasas de graduación más altas, permitiendo un mayor acceso a estudios de postgrado y profesionales que producen mayores ganancias de por vida, y, en última instancia, un mayor acceso de los estudiantes blancos a las élites empresariales y profesionales (véase el cuadro 8).

Este estudio encontró en las instituciones y universidades incluidas en los datos, una jerarquía altamente estructurada de selectividad y de recursos por estudiante. La mayor brecha en los recursos (al igual que la diversidad racial, étnica y de clase) se encuentra entre las universidades más selectas y las de admisión abierta de dos y cuatro años. Las universidades selectas ofrecen muchos más recursos por estudiante, incluyendo la disponibilidad para que la cantidad de los profesores que trabajan tiempo completo sea mayor que los que lo hacen a tiempo parcial, tasas más altas de finalización y un mayor acceso a postgrados, incluso entre los estudiantes igualmente calificados.

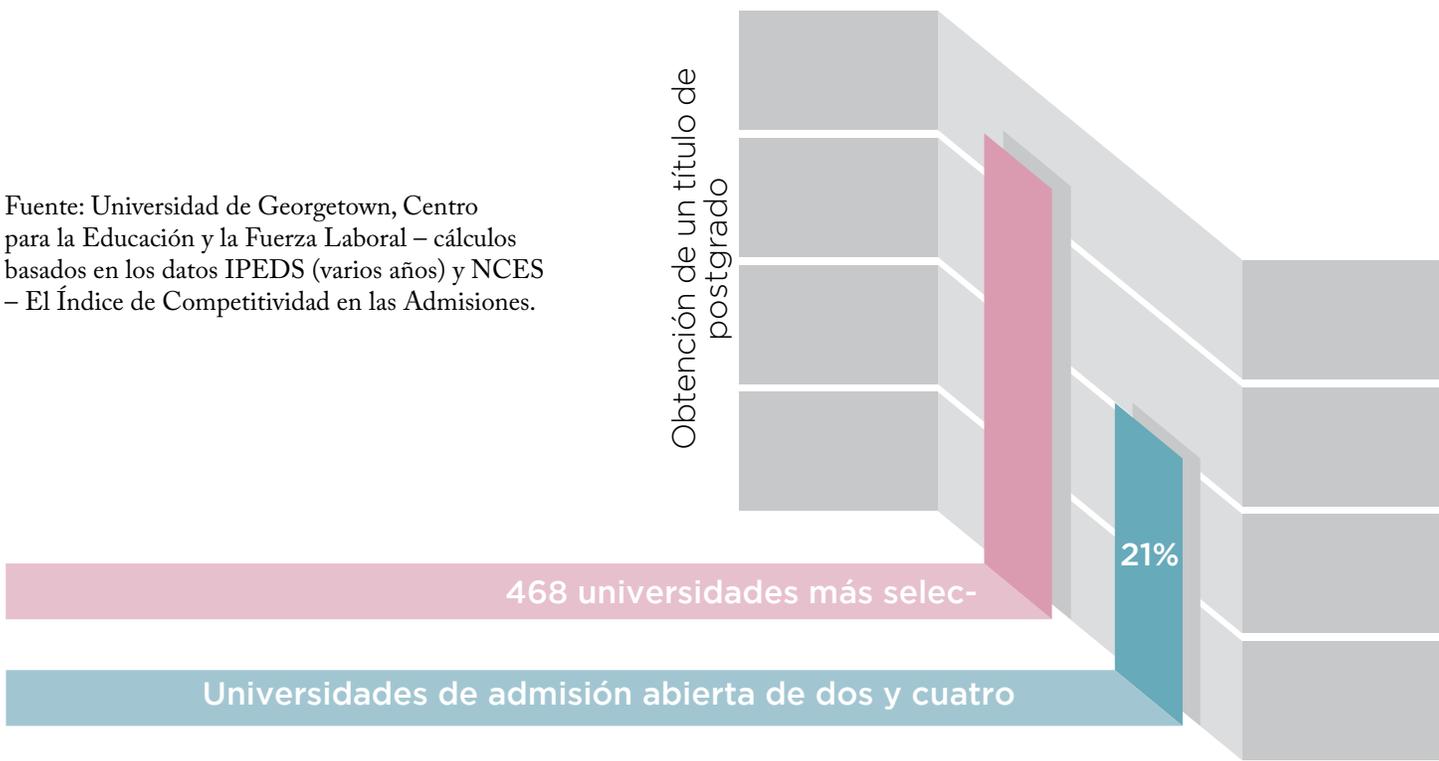


Las diferencias entre los costos de instrucción revelan la disparidad de recursos:

- Las 82 universidades más selectas de cuatro años gastan \$27,900 por estudiante al año en la enseñanza;
- Las 468 universidades más selectas gastan \$13,400 por estudiante al año en la enseñanza, comparado con \$6,000 por estudiante al año, matriculado a tiempo completo en las universidades de admisión abierta;
- La tasa de culminación de estudios de las 468 universidades más selectas de cuatro años es del 82 por ciento, comparado con el 49 por ciento para las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años;
- El hecho de graduarse en una de las universidades más selectas, resulta en mayores tasas de aceptación en las escuelas de postgrado y profesionales, entre los estudiantes igualmente calificados;

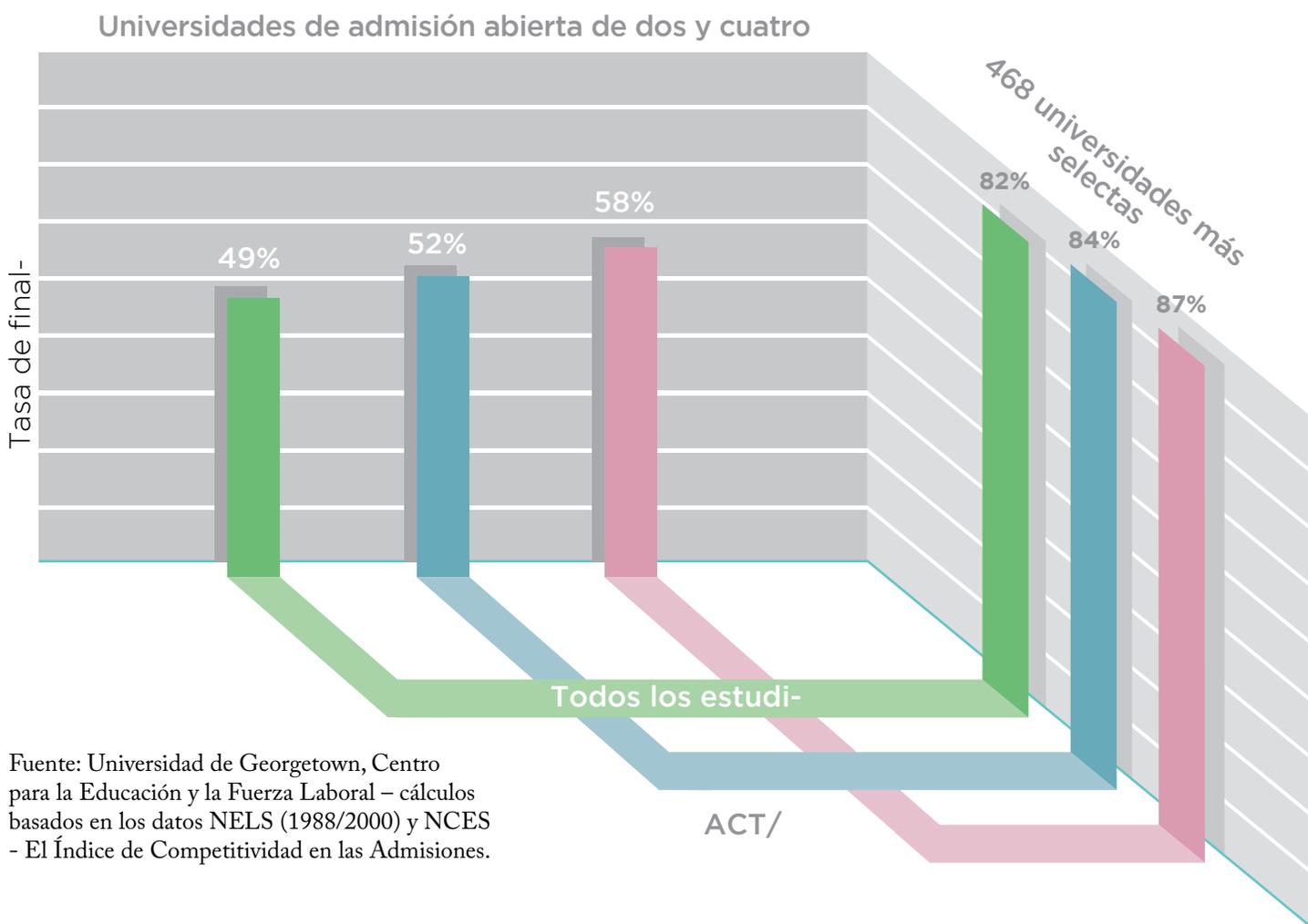
- En las universidades de primer nivel, los estudiantes que se inscribieron con resultados en el SAT con más de 1200, son admitidos en la escuela de postgrado, a razón de 48 por ciento, en comparación con una tasa de aceptación del 26 por ciento para los estudiantes con calificaciones similares que asistieron a una universidad de admisión abierta de cuatro años;
- El treinta y cinco por ciento de los estudiantes en las universidades de primer nivel obtienen un título de postgrado dentro de los 10 años después de haber obtenido su diploma universitario (BA), comparado con el 21 por ciento de los estudiantes de las universidades de admisión abierta (véase el cuadro 9 y 10).

Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos IPEDS (varios años) y NCES – El Índice de Competitividad en las Admisiones.



Cuadro 9. Los beneficiarios de diplomas universitarios (BA) de las universidades más selectas, obtienen el título de postgrado uno punto cinco (1.5) veces más que los estudiantes con títulos similares, egresados de las universidades de admisión abierta.





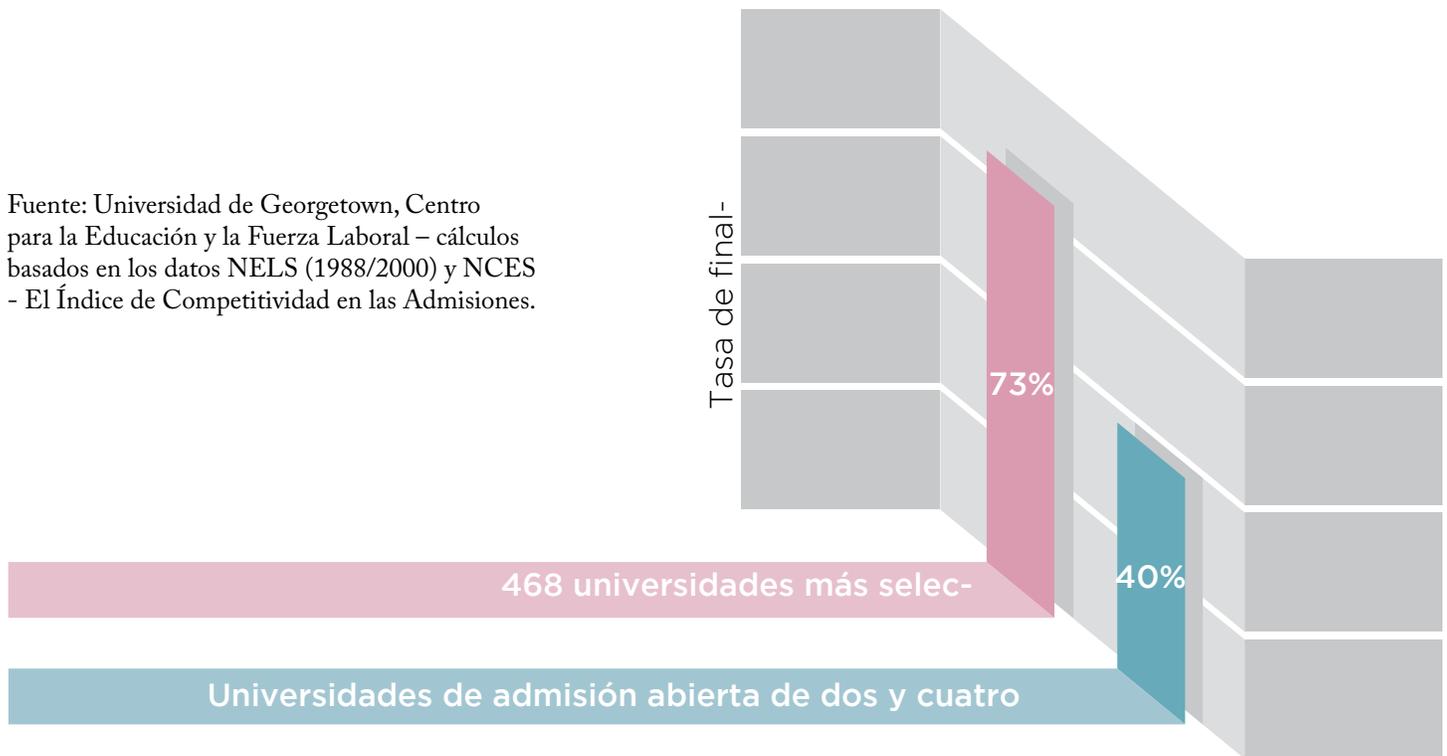
Cuadro 10. Los estudiantes igualmente calificados tienen una tasa mayor de graduación en las universidades más selectas con mejores recursos.

El hecho de asistir a una de las mejores universidades del país, ofrece a los estudiantes, independientemente de los resultados de sus exámenes, una mejor oportunidad para graduarse de la universidad, en comparación con los que asisten a una universidad de admisión abierta. Las diferencias en las tasas de graduación y por consiguiente, la posibilidad de tener mejores opciones y obtener un postgrado, se traducen en ventajas a nivel de ingresos.

Estos resultados contradicen el argumento de que las minorías están mejor en las universidades donde los promedios son más cercanos a los suyos. *Los estudiantes afroamericanos e hispanos claramente se benefician al asistir a las universidades selectas, aun cuando los resultados de sus pruebas están sustancialmente por debajo del promedio institucional de estas universidades (véase el cuadro 11).*



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos NELS (1988/2000) y NCES - El Índice de Competitividad en las Admisiones.



Cuadro 11. Los estudiantes afroamericanos e hispanos con promedios por encima de la media en el SAT/ACT, se gradúan a un ritmo de 73 por ciento de las mejores universidades, en comparación con una tasa de graduación del 40 por ciento de las universidades de admisión abierta.

Al final, los caminos separados son desiguales en cuanto a los ventajosos ingresos económicos obtenidos por los graduados blancos, quienes predominan en las mejores universidades y que lo logran transmitir a su descendencia. Esto incluye una mejor instrucción, al igual que mayores expectativas en cuanto a logros educativos. Los hijos de las

familias encabezadas por padres que abandonaron la universidad, obtienen un diploma universitario (BA) o título superior sólo el 26 por ciento del tiempo, mientras que los hijos de las familias encabezadas por padres con títulos profesionales y doctorados, obtienen un BA o un título superior el 73 por ciento del tiempo (véase la nota al pie 7).



Tercera Parte.
*El sesgo de la raza en
la educación superior
persiste incluso cuando
se toma en cuenta el
nivel de preparación.*



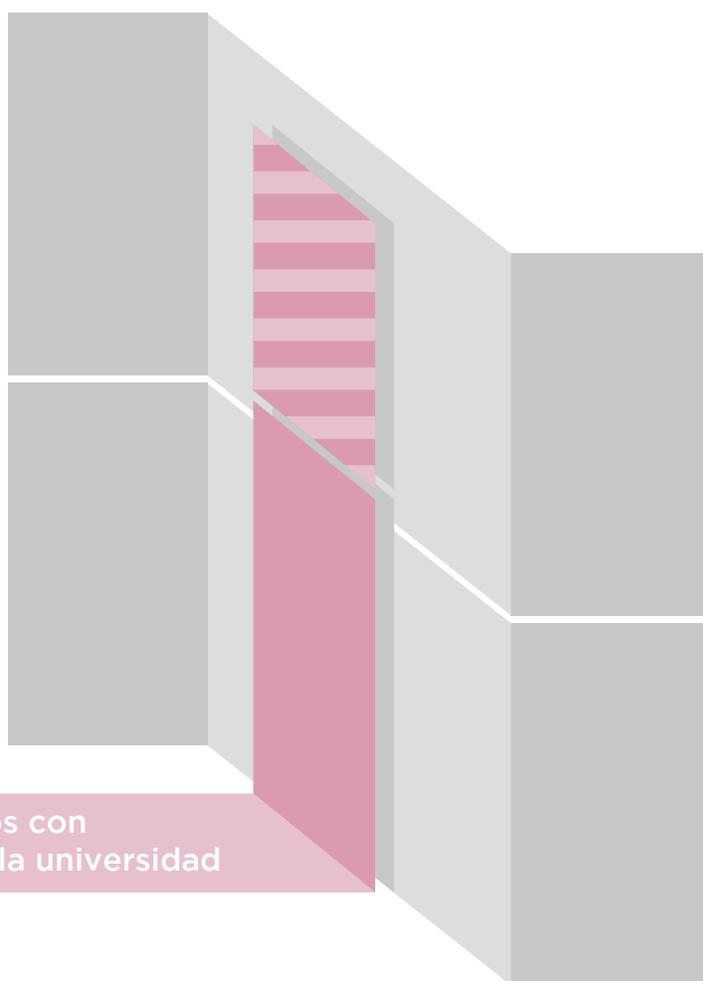
En comparación con los estudiantes blancos igualmente calificados, los estudiantes afroamericanos e hispanos no sólo tienen menos acceso a la educación superior en general, sino también menos acceso a las 468 universidades de élite, a los diplomas universitarios (BA) y a los estudios de postgrado.

La preparación para la universidad es un factor que claramente explica las diferencias en el acceso a la educación selectiva para los estudiantes afroamericanos e hispanos. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que los temas de raza importan; aun tomando en cuenta los factores de preparación, los afroamericanos y los hispanos con altas calificaciones asisten a la universidad en los mismos porcentajes que los estudiantes blancos con notas altas, pero abandonan sus carreras con más frecuencia y tienen

menos probabilidades de graduarse con un diploma universitario (BA).

Esta dinámica lleva a una pérdida significativa de talento. El análisis llevado a cabo en este estudio, demuestra que cada año 111,000 estudiantes afroamericanos e hispanos de preparatoria, pertenecientes a la mitad superior de sus clases, no obtienen un título universitario dentro de los ocho años después de graduarse (véase el cuadro 12). Esto es una tasa de “pérdida” de más de la mitad, el 56 por ciento, de afroamericanos e hispanos con altas calificaciones, comparado con una tasa de “pérdida” del 37 por ciento entre los estudiantes blancos de preparatoria con altas calificaciones. Cerca de 62,000 de estos estudiantes afroamericanos e hispanos de alta puntuación vienen de la mitad más baja de la tabla de distribución del ingreso familiar (véase el apéndice C).

-  La mitad superior de la tabla de distribución del ingreso familiar
-  La mitad inferior de la tabla de distribución del ingreso familiar



Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos NELS (1988/2000).

Los estudiantes hispanos y afroamericanos con calificaciones altas que no se gradúan de la universidad

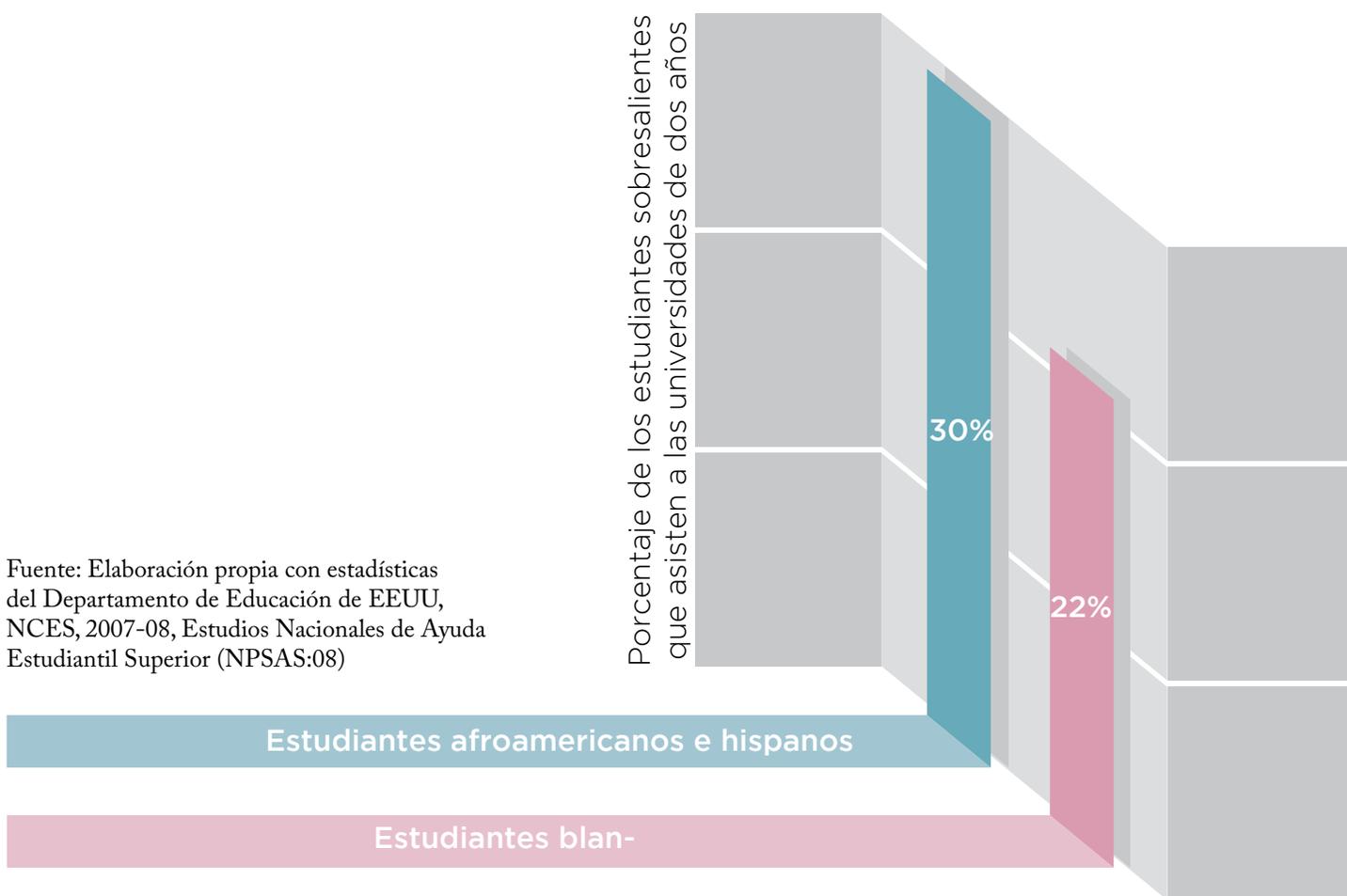
Cuadro 12. 111,000 estudiantes afroamericanos e hispanos que se ubican al graduarse en la mitad más alta de las escuelas preparatorias de la nación, no se gradúan de la universidad; 62,000 provienen de la mitad más baja de la tabla de distribución de los ingresos familiares.



La raza y el origen étnico también son importantes en el tipo de institución al que se asiste, incluso entre los estudiantes igualmente calificados. Alrededor del 53 por ciento de los estudiantes blancos se matricularon en instituciones educativas de dos años o menos de dos años en el 2009, frente a 72 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 74 por ciento de los estudiantes hispanos (véase el apéndice B).

El cuadro 13 muestra que incluso entre los estudiantes con promedios de secundaria de 3.5 o superior, un porcentaje mucho mayor de estudiantes

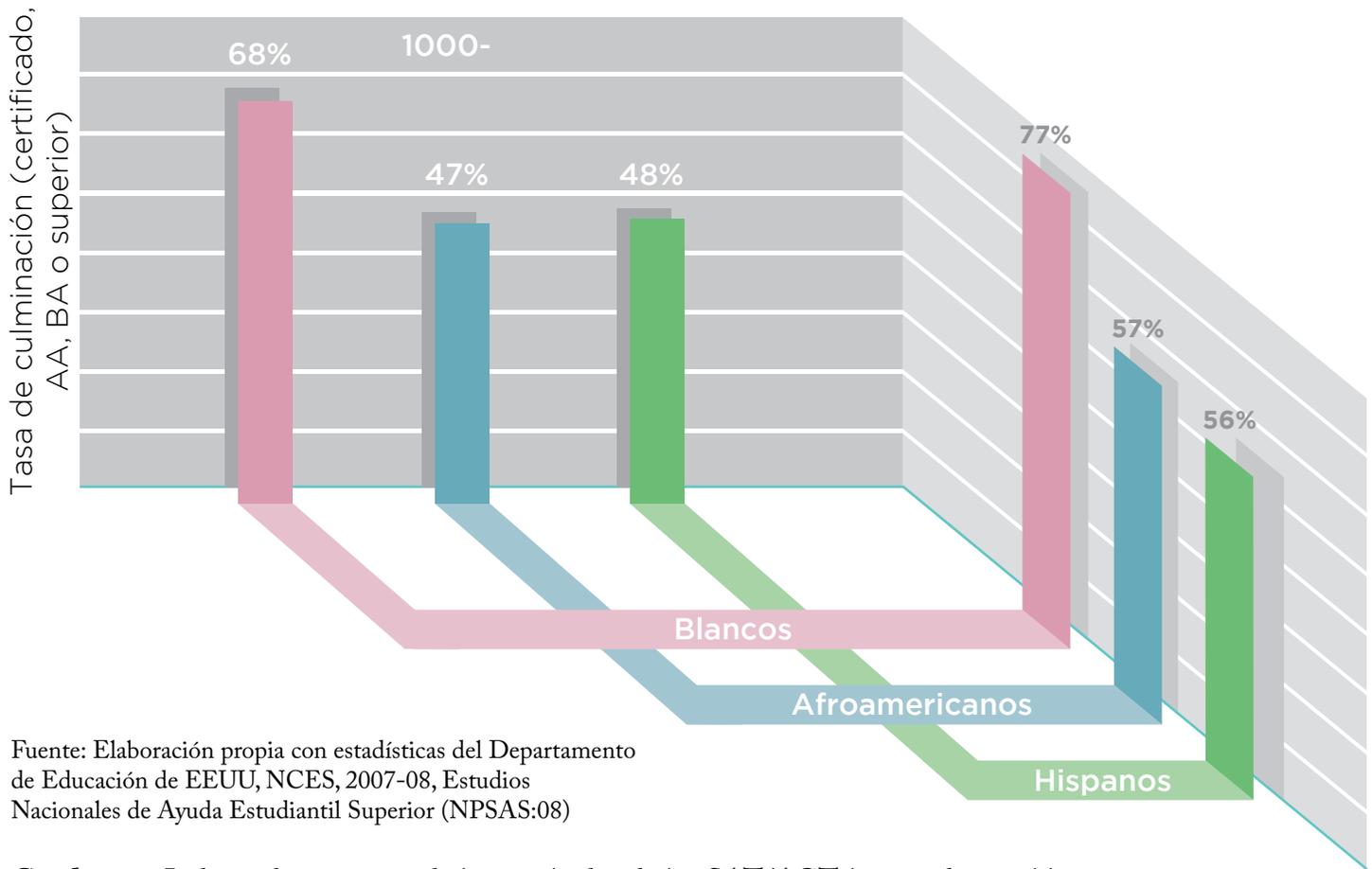
afroamericanos e hispanos asisten a universidades de dos años. El treinta por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos y el veintidós por ciento de los estudiantes blancos, asisten a las universidades de dos años. Por sí mismos, estos caminos separados ayudan a explicar el porqué las minorías, especialmente los afroamericanos, tienden a detenerse con certificados y grados universitarios de dos años, que a su vez conducen a tener ingresos deficitarios de por vida, comparado con estudiantes con calificaciones similares que obtienen una carrera universitaria (BA) o títulos de nivel superior (véase el cuadro 14).



Fuente: Elaboración propia con estadísticas del Departamento de Educación de EEUU, NCES, 2007-08, Estudios Nacionales de Ayuda Estudiantil Superior (NPSAS:08)

Cuadro 13. Entre los estudiantes de promedios sobresalientes en preparatoria, el 30 por ciento de los estudiantes afroamericanos e hispanos asisten a las universidades de dos años, en comparación con el 22 por ciento de los estudiantes blancos.





Fuente: Elaboración propia con estadísticas del Departamento de Educación de EEUU, NCES, 2007-08, Estudios Nacionales de Ayuda Estudiantil Superior (NPSAS:08)

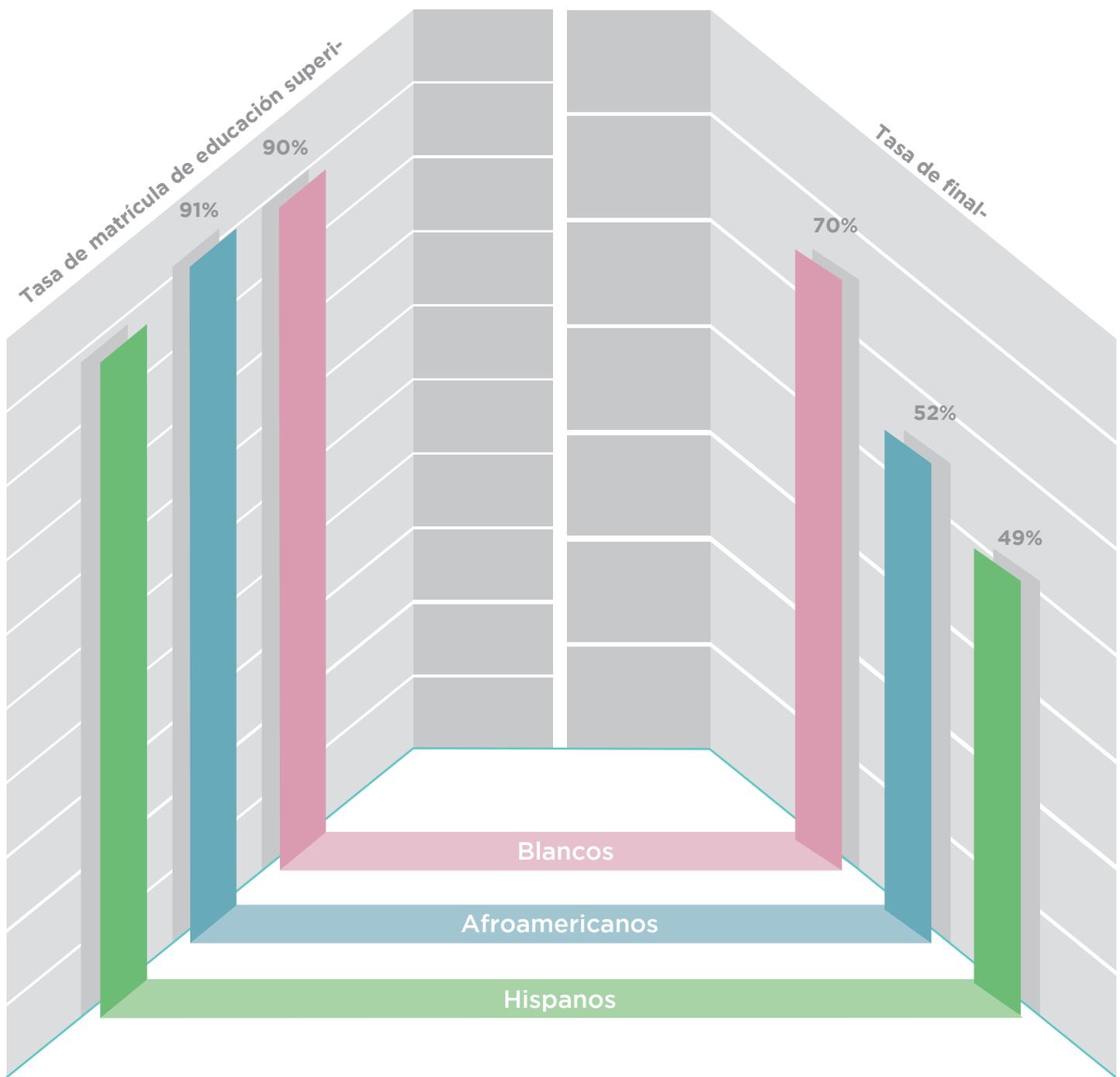
Cuadro 14. Independientemente de los resultados de los SAT/ACT, los estudiantes blancos tienen mayores tasas de graduación con certificados y títulos (universitario de dos años, diploma universitario (BA) y postgrado) que los estudiantes afroamericanos o los hispanos igualmente calificados.

Los estudiantes con las notas de preparatoria más altas a nivel nacional, asisten a las instituciones de educación superior en el mismo porcentaje, independientemente de la raza y el origen étnico, pero los índices de terminación de los estudios favorecen a los estudiantes blancos, en comparación con las minorías igualmente calificadas.

- Los mejores estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos de preparatoria asisten a la universidad en el mismo porcentaje (90%) (véase el cuadro 15);
- Entre los que asisten a la universidad, el 70 por ciento de los estudiantes blancos obtienen un certificado, un título técnico de dos años, o un BA o superior, comparado con el 52 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 49 por ciento de los estudiantes hispanos (véase el cuadro 16);

- Entre los estudiantes de preparatoria con notas altas que asisten a la universidad, el 9 por ciento de los estudiantes afroamericanos terminan su carrera académica después de obtener solamente un certificado, en comparación con el 6 por ciento de los estudiantes hispanos y el 5 por ciento de los estudiantes blancos (véase el apéndice C);
- Entre los estudiantes de preparatoria con nota altas que reciben un certificado, un título universitario de dos años o un diploma universitario (BA), el 81 por ciento de los estudiantes blancos obtienen un diploma universitario (BA) o superior, comparado con el 72 por ciento de los estudiantes afroamericanos y el 73 por ciento de los estudiantes hispanos (véase el cuadro 17).





Cuadro 15.

Los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos con las mejores calificaciones tienen el mismo porcentaje de asistencia a la universidad.

Cuadro 16.

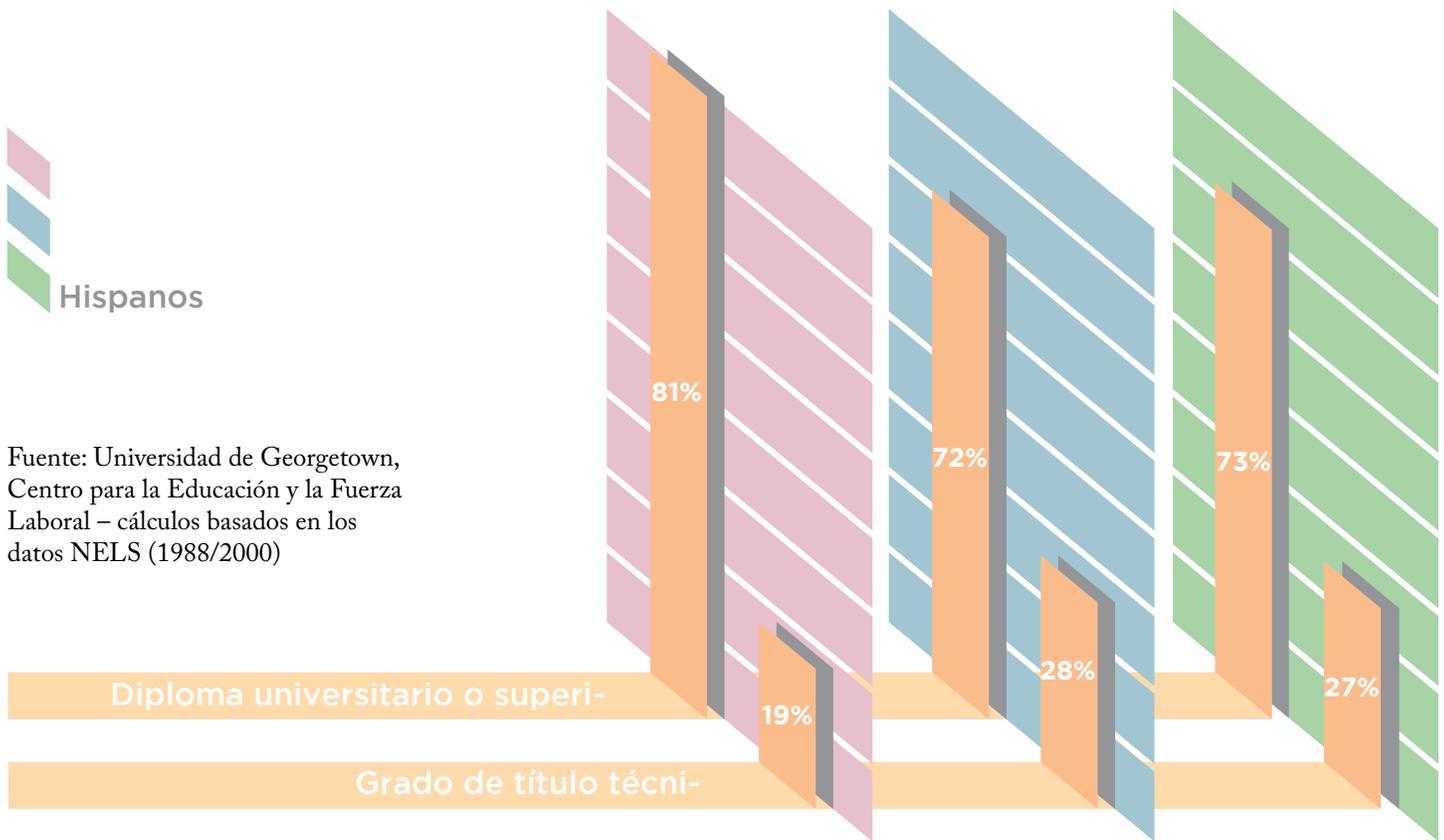
Los estudiantes blancos con las mejores calificaciones terminan la universidad en un porcentaje mucho más alto que los estudiantes afroamericanos e hispanos igualmente calificados.

Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos NELS (1988/2000)





Fuente: Universidad de Georgetown,
Centro para la Educación y la Fuerza
Laboral – cálculos basados en los
datos NELS (1988/2000)



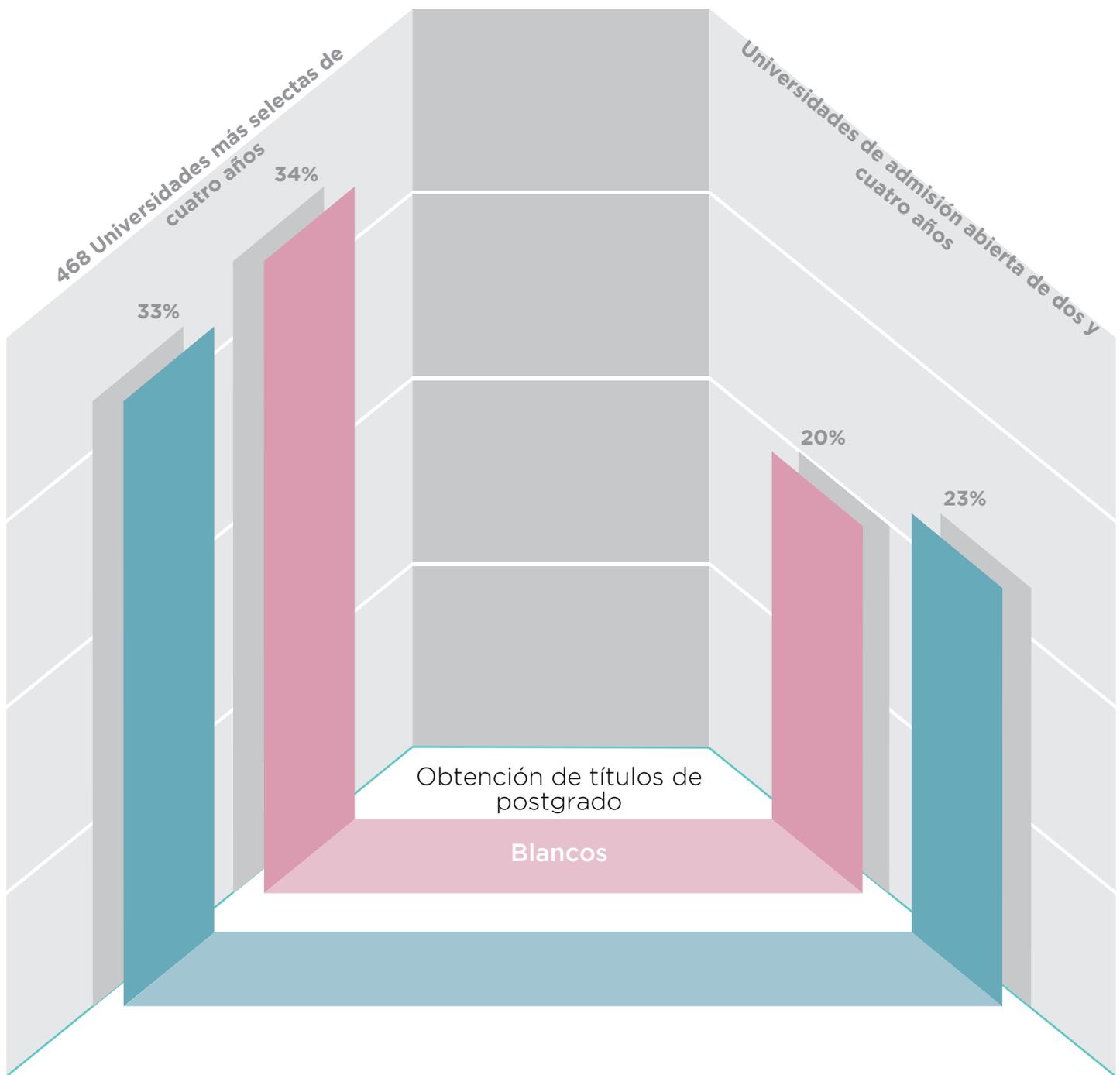
Cuadro 17. Los estudiantes blancos con calificaciones altas en preparatoria, que ganan un reconocimiento postsecundario, obtienen un diploma universitario (BA) o un título superior, con más frecuencia que los estudiantes afroamericanos e hispanos.

Alcanzar un diploma universitario (BA) es el punto de inflexión en la jerarquía educativa donde las diferencias raciales comienzan a disminuir sensiblemente. Por ejemplo, la desigualdad racial y étnica disminuye significativamente en la transición hacia un postgrado. Sin embargo, la estratificación en la educación superior limita la obtención de títulos universitarios entre las minorías, restringiéndolas a los niveles educativos donde la desigualdad es más fuerte, incluso entre los estudiantes blancos, afroamericanos e hispanos con las mismas calificaciones en sus exámenes:

- En general, por estar concentrados en las universidades de admisión abierta de dos y cuatro años, los estudiantes afroamericanos e hispanos tienen más probabilidades de obtener un certificado o un título técnico y menos probabilidades de obtener un diploma universitario (BA).

- Al hacer los ajustes necesarios debido a las diferencias en la preparación estudiantil y a otras características personales, un poco menos de la mitad de los estudiantes minoritarios no obtienen el diploma universitario (BA) por la falta de recursos y otros tipos de apoyo.
- Los estudiantes afroamericanos y los hispanos que obtienen un diploma universitario (BA) en las 468 universidades más selectas, continúan con estudios de postgrado a razón del 33 por ciento, casi lo mismo que la tasa del 34 por ciento para los estudiantes blancos;
- Los estudiantes afroamericanos e hispanos que obtienen un diploma universitario (BA) de las universidades de admisión abierta de cuatro años, continúan con estudios de postgrado con menos frecuencia que los que asisten a las 468 universidades más selectas. Sin embargo, un porcentaje mayor de estas minorías continúan con estudios de postgrado en comparación con los estudiantes blancos que se gradúan de las universidades de admisión abierta de cuatro años (véase el cuadro 18).





Cuadro 18. El título de diploma universitario (BA) es el umbral en el que las diferencias raciales y étnicas en los niveles educativos empiezan a disminuir.

Fuente: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos basados en los datos de Barron’s Baccalaureate and Beyond (1993/2003) y NCES - El Índice de Competitividad en las Admisiones de Barron.



Cuarta Parte.

Tanto la raza como la clase social importan en la determinación de los resultados en la educación superior, pero clase social y raza no son lo mismo.



Es evidente que la clase social a la cual uno pertenece, es un factor transversal de gran alcance para explicar las diferencias entre los estudiantes en la educación superior. *Sin embargo, la raza es una variable importante al tomar en cuenta los ingresos económicos:* Conjuntamente los estudiantes afroamericanos e hispanos de bajos ingresos, no se desempeñan tan bien como los estudiantes blancos de bajos ingresos. Encontramos que el 45% de los estudiantes blancos en la mitad inferior de la tabla de la distribución de los ingresos familiares, abandonan la universidad con menor frecuencia que los afroamericanos (55%) y los hispanos (59%). El doble de estos estudiantes blancos de bajos ingresos obtiene un diploma universitario (BA), comparado con los estudiantes afroamericanos e hispanos, y obtiene menos títulos de menor grado que el de diplomado universitario. En particular, los estudiantes afroamericanos reciben sustancialmente más certificados.

La clase social y la raza se superponen y conjuntamente son más virulentos. Junto con muchos otros investigadores, encontramos que la razón por la cual la desigualdad racial persiste es porque los afroamericanos y los hispanos, parecen enfrentarse con barreras que no afrontan los blancos. Los resultados desiguales en la educación y en las carreras de los blancos con desventajas económicas, se pueden explicar con variables tales como el ingreso familiar, la educación de los padres y las expectativas de los compañeros. Estas mismas variables *no explican completamente* los resultados educativos y económicos de los afroamericanos y los hispanos. Investigaciones previas muestran que los efectos de los ingresos se explican con más detalle en las cosas observables, tales como el grupo social y las tutorías, mientras que las diferencias de raza no son tan fáciles de definir. La preponderancia de la evidencia apoya la premisa de que las desventajas de la raza y de los ingresos, deben ser consideradas por separado en la mayoría de los casos. Ciertamente las diferencias en la preparación y el ingreso explican las diferencias en los resultados académicos y de la vida, pero, de forma independiente, también lo hacen la raza y la etnia.



¿Cómo elegir?

Si vamos a revertir la polarización del sistema de educación superior y lograr un cierto grado de diversidad racial y económica, alguna combinación de criterios de admisión basados en la raza y la clase social es necesaria. La desigualdad intergeneracional es impulsada tanto por la clase social y la raza/etnicidad, pero las dos no son lo mismo. La desigualdad no es ciega en cuanto a la raza. Sus efectos son persistentes, aun frente a las mejoras sociales y económicas logradas por los afroamericanos y los hispanos. La raza y la etnia tienen efectos negativos independientemente de los logros educacionales y de las oportunidades de carrera, aun cuando mejoran los ingresos familiares, en gran parte por el aislamiento geográfico de las minorías, especialmente de los afroamericanos.

En el mundo real, las desventajas basadas en la raza y clase social se superponen en gran parte, pero no se sustituyen perfectamente una por la otra. La raza y clase social son separables y complementarias en términos de sus efectos negativos sobre el éxito educativo y económico. Las formas más abiertas de intolerancia han disminuido dramáticamente y aunque aún existen prejuicios raciales, son más sutiles e inconscientes en vez de ser abiertos e intencionales.¹⁸ Los temas de clase social han sido parte del diálogo nacional desde los 80's con la superposición entre la desigualdad educativa y la de ingresos. Mientras tanto, el hecho de que persistan las desventajas raciales entre los afroamericanos y que se extiendan hacia una creciente población hispana, mantienen vivo el tema de la raza..

Las desventajas son peores cuando la raza y clase social chocan. Los afroamericanos y los hispanos son especialmente vulnerables ante las desventajas económicas basadas en clases sociales, porque se concentran mucho más en grupos de ingresos bajos y debido a que la raza parece añadir a los efectos negativos de los grupos de bajos recursos y degradar los efectos positivos de los ingresos y de las mejoras educativas. La interacción entre raza y clase social crea una mezcla más poderosa, limitando la movilidad ascendente y acelerando la movilidad descendente en términos económicos y educativos a través de las generaciones. Las minorías son desproporcionadamente afectadas por las crecientes desigualdades en los ingresos al estar a menudo atrapadas en comunidades sin ofertas laborales o

con trabajos con salarios mínimos que los hacen más vulnerables a cualquier amenaza social o económica. Debido a su aislamiento, las minorías, especialmente los afroamericanos, no se benefician al igual que los blancos, de las mejoras generacionales que conllevan el crecimiento educativo o los mejores ingresos.

Asociados con el acceso a las mejores 468 universidades, encontramos muchos estudiantes de preparatoria que cumplen ambos criterios de raza y clase, que se beneficiarían sustancialmente de los mayores recursos por estudiante, mayores tasas de finalización de la carrera, mejor acceso a estudios de postgrado y mejores resultados en el mercado laboral.

Nuestro estudio ha encontrado que más de 240,000 estudiantes de preparatoria que se gradúan cada año con las mejores notas de su clase, provenientes de familias de bajos ingresos, no logran entrar a una de las 468 mejores universidades. Tampoco consiguen un título universitario de dos o cuatro años dentro de los primeros ocho años después de graduarse de la secundaria. Los datos muestran que uno de cada cinco (62,000) de estos estudiantes con notas altas y bajos ingresos, que no obtienen un título, son afroamericanos o hispanos.

La noción de que las preferencias de admisión basadas en clase social, pueden sustituir a las preferencias basadas en raza, tiene un enorme atractivo en términos políticos. Los criterios de admisión que no prestan atención a la raza pero que podrían producir diversidad tanto de raza como de clase, serían mucho más populares que los criterios basados únicamente en la raza, como lo demuestra el reciente fallo de la Corte Suprema en Fisher vs. la Universidad de Texas. A pesar de ser políticamente atractivo, la sustitución directa de preferencias basadas en clase social por preferencias basadas en raza, no brinda el mismo número de candidatos afroamericanos e hispanos que las políticas de admisiones que se basen en la raza.¹⁹ En general esto se debe a que la población de estudiantes blancos de bajos ingresos disponibles para entrar en las universidades más selectas, es bastante más grande que la población de estudiantes afroamericanos e hispanos.

Si el criterio basado en raza se prohíbe en el proceso de admisión, la simple métrica de clase social, basada únicamente en los ingresos familiares, dificultaría mantener los niveles actuales o mayores de diversidad



racial, porque las minorías de bajos ingresos representarían una fracción relativamente pequeña de la población de bajos ingresos. Como ejemplo, Thomas J. Kane (1999) estima que sería necesario tener más de seis veces el nivel actual de las admisiones basadas en clase, para mantener la composición racial actual en las universidades más selectas.²⁰

El presente estudio llega a conclusiones similares. Aun cuando restringimos la población de estudiantes de bajos ingresos con notas promedio en los exámenes de preparatoria con los que no obtienen un título ocho años después de haberse graduado de la preparatoria, la proporción de afroamericanos e hispanos con otros estudiantes similarmente calificados es de casi 5 a 1, muy cerca de los resultados generales encontrados por Kane.

La capacidad del actual sistema postsecundario de acomodar a una gran afluencia de estudiantes de bajos ingresos en las universidades más selectas, sería difícil debido al proceso de selección de la educación superior basado en el prestigio por alcanzar a los estudiantes con las notas más altas. También requeriría mayor ayuda financiera como la que está disponible únicamente para las universidades élite más ricas.

Si las universidades se vieran obligadas a usar criterios de admisión basados únicamente en los ingresos, sería abrumador el número total de las admisiones de estudiantes de bajos ingresos necesarios para generar la actual diversidad racial en las universidades más selectas. Los simples cálculos de ingreso no capturan el aspecto distintivo de la desventaja racial, que se alcanza al usar indicadores socioeconómicos más sofisticados que reflejan a) el aislamiento geográfico y educacional que se da cuando las desventajas de clase y raza se combinan y b) la severidad de la desventaja de clase social y raza.

Algunos indicadores basados en clase que reflejan las desventajas de clase en su forma más extrema, tales como el aislamiento geográfico por raza y clase social, las diferencias en riqueza, la estructura familiar, la educación de los padres y el estatus ocupacional, pueden ser sustitutos de la raza en las admisiones a las universidades.

Es difícil analizar en qué punto termina la discriminación racial y comienza la privación económica, pero la evidencia es clara en que ambas afectan negativamente la oportunidad educativa y económica, y que son más poderosas en combinación. La interacción de las desventajas de raza y clase

social resultan en el aislamiento geográfico, social y económico, que personifican las dificultades persistentes.

Clasificación por clase social: El aislamiento racial puede ser una métrica efectiva para medir la desventaja de clase. Un ejemplo sería usar la clasificación por clase como un sustituto efectivo en la actual discusión sobre la acción afirmativa con base en raza: el estándar legal de acción afirmativa actual establecida en *Grutter vs. Bollinger* y afirmado en *Fisher vs. Universidad de Texas*, es que la diversidad racial es una meta legítima para la admisión universitaria, pero que la raza sola no puede ser usada como estándar de admisión. Debido al aislamiento de las minorías, el dirigirse a zonas geográficas o preparatorias específicas puede llevar a una diversidad racial sin utilizar a la raza únicamente como criterio de admisión.

El aislamiento geográfico de las minorías de menor ingreso, es responsable del relativo éxito del sistema de acción afirmativa de Texas, que garantiza la enseñanza a cualquier estudiante que esté dentro del 10 por ciento que conforme el nivel superior de su clase de preparatoria. La solución del 10 por ciento de Texas no utiliza únicamente la raza pero permite una diversidad racial sustancial en el sistema de educación superior de Texas, porque se basa en la continua segregación económica y racial en zonas y escuelas preparatorias particulares.

Varios estados se han acercado a estrategias de acción afirmativa que enfatizan el aislamiento geográfico y educacional proveniente de las interacciones entre raza y clase social, garantizando la enseñanza a todos los estudiantes del estado que se hayan graduado con notas que los ubiquen entre los primeros de su clase. Tales programas han encontrado apoyo entre las personas que están buscando las formas de balancear el mérito y mayores igualdades de oportunidades para aprender, con la raza, la etnia y los niveles de ingreso.

Estas clasificaciones por clase estrechan la competencia basada en mérito por cupos en las universidades selectas a preparatorias específicas, reconociendo así y compensando parcialmente los efectos negativos sobre el rendimiento escolar del aislamiento racial y económico. En cierto sentido, la estrategia representa un compromiso pragmático entre los valores de premiar el mérito individual y de abrir caminos al éxito para grupos raciales, étnicos y de bajos ingresos. En teoría, la clasificación por clase representa



un orden aproximado de prioridades morales. Están basados en el mérito pero no son indiferentes al efecto de la desigualdad de oportunidades para aprender de los procedimientos de ingreso y de los resultados raciales, étnicos y de clase.

Tal como se muestra en un estudio anterior (Carnevale y Rose, 2004), el público estadounidense apoya las políticas de ingreso que premian a los estudiantes del rango superior de su clase. Más del 75 por ciento de los estadounidenses están de acuerdo con que los estudiantes de bajos ingresos que tienen las mejores notas en sus preparatorias, deberían tener preferencia en el ingreso a la universidad (aunque los planes de clasificación por clase existentes no requieren que los beneficiarios sean pobres). Más del 50 por ciento de los estadounidenses concuerdan que los estudiantes de bajos ingresos, con las mejores notas o calificaciones de exámenes en sus preparatorias, deberían ser admitidos a pesar de que estudiantes en otros colegios puedan tener notas y resultados más altos.

La clasificación por clase social tiene desafíos. Una alta clasificación por clase añade una considerable diversidad social a las posibilidades de selección para las mejores universidades, pero el cumplimiento de las metas en cuanto a la diversidad racial es más complicado. La clasificación por clase crea poblaciones elegibles que son a menudo más grandes que la cantidad de cupos disponibles, especialmente si los enfoques tratan de ser completamente imparciales a la raza, porque el número total de afroamericanos e hispanos en la población elegible es más grande que el porcentaje total de estudiantes. Por lo tanto, en cierta fase del proceso de admisión, debe dársele atención extra a la raza si la diversidad racial se ha de mantener.

La clasificación por clase puede resultar en tasas de egreso más bajas que la tasa general de graduación en las mejores universidades, si la asesoría académica y otras formas de apoyo al estudiante son inadecuadas. No todos los estudiantes, que ocupan los primeros lugares en su clase de preparatoria, están preparados para el rigor académico de una educación universitaria en una de las universidades más selectas. El dieciocho por ciento de los estudiantes en la primera quinta parte de su clase de preparatoria, no toma un examen de ingreso para la universidad y el 15 por ciento obtiene resultados de menos de 1,000. Sin asistencia, estos matriculados podrían tener una tasa de graduación tan baja como el 50 por ciento, mucho más baja que la actual tasa de graduación (82%) en las universidades más selectas.

Otro problema potencial con el enfoque de clasificación por clase, es seleccionar únicamente a los mejores estudiantes, aun en las preparatorias donde la mayoría de los estudiantes tienen un estatus socioeconómico menor o provienen de un grupo minoritario. Virtualmente todas las preparatorias incluyen estudiantes de una variedad de estratos socioeconómicos. Aun en las preparatorias menos afluentes de la nación, en total un tercio de los estudiantes viene de los dos primeros cuartiles económicos más altos del estatus socioeconómico. Inclusive, aquellos ubicados entre el 10% con las mejores notas son desproporcionadamente ricos.

Enfoques basados en la riqueza: Un segundo enfoque de la acción afirmativa que no se basa únicamente en la raza, se concentra en la riqueza, la diferencia de clase más profunda entre los blancos y las minorías desfavorecidas. Las estadísticas sobre ingresos reflejan diferencias de ingresos a corto plazo pero no demuestran el grado total de la desigualdad racial asociada al aislamiento geográfico y a las desventajas a largo plazo. En el año 2010 por ejemplo, el ingreso de los blancos fue el doble del de los hispanos, pero los blancos tenían en promedio seis veces más riqueza acumulada que los afroamericanos y los hispanos.²¹ En promedio, los blancos tienen \$632,000 en riqueza comparado con \$98,000 y \$110,000 para los afroamericanos y los hispanos, respectivamente. La riqueza es uno de muchos factores neutrales con respecto a la raza, que mide el grado en que los afroamericanos y los hispanos se quedan rezagados detrás de los blancos en términos socioeconómicos. Muchos otros incluyen:

- Los factores estudiantiles tales como horas trabajadas;
- Los factores familiares tales como la educación de los padres y la estructura familiar;
- Los factores del vecindario vinculados a los censos tales como el nivel de instrucción y las tasas de criminalidad;
- Los factores escolares tales como resultados de exámenes, las tasas de graduación, y la participación porcentual en los programas de almuerzos escolares subsidiados.



En última instancia, los esquemas basados en factores socioeconómicos tales como la riqueza, e indicadores como la clasificación por clase, cumplen con los requisitos legales actuales bajo *Grutter vs. Bollinger* que tienen en cuenta a la raza como una meta de la diversidad, en tanto que las instituciones no la usen como criterio único. Pero en un ambiente que requiere no utilizar la raza o sustitutos raciales en el proceso de selección, sería mucho más difícil usar la clasificación por clase, la riqueza u otros sustitutos para la raza. En ambos casos, se puede generar una fuente de selección más amplia, pero las minorías representan un porcentaje relativamente pequeño de los estudiantes elegibles en comparación con los estudiantes blancos. Un sorteo al azar resultaría en relativamente pocas minorías, comparado con la diversidad racial actual o con el porcentaje creciente de las minorías en la población tradicional en edad universitaria (edades 18-24).

Mientras que la acción afirmativa, basada en raza y clase, parece claramente justificada como un mecanismo para favorecer la movilidad racial y de clase y compensar la persistente desigualdad racial y económica, no está claro que la acción afirmativa, tal como se ha conocido, sea un remedio que llegue a la profunda raíz de la desigualdad racial y de clase.

En combinación, las acciones afirmativas basadas en raza y clase, pueden asegurar que los estudiantes altamente calificados afroamericanos, hispanos y de más bajos ingresos, pueden acceder a las universidades selectas y bien financiadas que conducen a carreras élite. La acción afirmativa, basada en raza o clase o una combinación de ambas, puede ayudar a los estudiantes que se esfuerzan por superar las dificultades, pero no es suficiente para cambiarlas en sí. La acción afirmativa hace poco para cambiar el funcionamiento de los poderosos mecanismos económicos y educativos que determinan las probabilidades en una economía moderna. Estos mecanismos económicos y educativos en teoría son imparciales a la raza, pero en la realidad conjuntamente se agrupan en maneras que hacen que su efecto negativo combinado se refuerce mutuamente, y sean resistentes y superficialmente legítimos como barreras raciales y étnicas que impiden las oportunidades. Aunque estas barreras parecen imparciales a la raza y neutrales en cuanto a la clase, constantemente producen resultados educativos y económicos que tienen un impacto negativo en los estudiantes afroamericanos, hispanos y de más bajos ingresos.

En general, este análisis confirma dos hechos evidentes en cuanto a la vía educativa estadounidense. Primero, las probabilidades en contra de que los estudiantes provenientes de familias y escuelas menos prósperas, puedan solicitar o sean seleccionados para entrar en universidades más selectas, son mucho más altas que para las de los estudiantes provenientes de familias y escuelas con mayores recursos. Segundo, numerosos estudiantes tienen la capacidad comprobada para vencer estas probabilidades. Las políticas de ingreso por sí solas no cambiarán drásticamente estos porcentajes. La nivelación del campo de juego es un reto para los formuladores de políticas educativas, económicas y sociales. Pero las políticas de ingreso pueden promover la movilidad social y la diversidad estudiantil en los márgenes del cambio social, cuando se propone alcanzar a los estudiantes que han vencido las probabilidades, al superar sus orígenes socioeconómicos y lograr sus metas educativas en entornos desfavorables.

Aun así, hay evidencia proveniente de estados tales como California, Texas y Florida, donde la acción afirmativa racial ha sido prohibida en las universidades públicas, de que la comunidad de educación superior tomará medidas agresivas, incluyendo la acción afirmativa económica, para asegurar la diversidad racial de manera relativamente neutral, si es que la utilización de la raza no es una opción. Inclusive el modelo aquí presentado asume un reclutamiento neutral con respecto a la raza, de tal manera que los esfuerzos basados en ella o en las concentraciones de pobreza, podrían mejorar la diversidad racial más allá de las expectativas, aun si el tema de la raza es prohibido en las decisiones de ingreso a la universidad. Asimismo, los nuevos esfuerzos en reducir la brecha racial en los niveles K-12 pueden funcionar a largo plazo. Pero al final, no hay mejor manera de garantizar cierto nivel de diversidad racial que emplear la raza en sí en algún momento en el proceso de selección.



1. La preocupación por el creciente efecto de la selectividad y el acceso universitario en la desigualdad de ingresos, especialmente por clase, está bien establecida. Véase Hout, “Educational Progress for African Americans and Latinos in the United States from the 1950s to the 1990s: The Interaction of Ancestry and Class,” 1999; Gamoran, “American Schooling and Educational Inequality,” 2001; Karen, “Changes in Access to Higher Education in the United States, 1980-1992,” 2002; Carnevale y Rose, “Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions,” 2003; Leonhardt, “As Wealthy Fill Top Colleges, Concerns Grow Over Fairness,” 2004; Astin y Oseguera, “The Declining ‘Equity’ of American Higher Education,” 2004; Selingo y Brainard, “The Rich-Poor Gap Widens for Colleges and Students,” 2006; Fischer, “Mass. Merit Aid Fails to Increase Access,” 2006; Fischer, “Elite Colleges Lag in Serving the Needy,” 2006; Smith, “Four Decades of Survey Data on American Freshmen reveal Widening Socioeconomic Gap,” 2007; Wyner, et al., *Achievement Trap: How America is Failing Millions of High-Achieving Students from Lower-Income Families*, 2007; Hoxby, “Changing Selectivity,” 2009; Sacks, “How Colleges Perpetuate Inequality,” 2007; Sacks, *Tearing Down the Gates* 2007; Roksa, et al., “Changes in Higher Education and Social Stratification in the United States,” 2007; Bastedo y Jaquette, “Institutional Stratification and the Fit Hypothesis,” 2007; Hoxby y Avery, “The Missing ‘One-Offs’: The Hidden Supply of High-Achieving, Low Income Students,” 2012.

2. Cuanto más se examinan los datos sobre la educación superior, más se encuentra estratificación. Los certificados técnicos de universidades de dos años tienden a ir desproporcionadamente a los afroamericanos e hispanos (véase Carnevale, et al., *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*, 2012). Aun entre las 468 universidades más selectas, el gasto de la instrucción es aproximadamente la mitad en donde se concentran los afroamericanos e hispanos (análisis de los datos CEW sin publicar del proyecto Delta Cost: varios años). Un estudio de Goldrick-Rab y Kinsley muestra una sustancial segregación racial entre las universidades de dos años (véase “School Integration and the Open Door Philosophy,” 2013). La estratificación continúa entre las instituciones en referencia a la distribución de las carreras universitarias, estando los estudiantes blancos masculinos desproporcionadamente matriculados en las especialidades con el valor de mercado más alto en relación a los afroamericanos, hispanos y mujeres. (Véase Carnevale et al., *What’s it Worth? The Economic Value of College Majors*, 2011).

3. Este estudio utiliza las 468 universidades más selectas y el agregado de los tres niveles superiores de la clasificación de selectividad de Barron’s Admissions Competitiveness. El número de universidades en los niveles superiores, tanto como el sistema en su totalidad, ha crecido a través del tiempo. En 1992 había 399 universidades en el nivel superior. Hemos querido referirnos a las universidades más selectas por el número de instituciones en el 2009, para mantener el enfoque en el hecho de que nuestro análisis de sistemas no es de un grupo específico de escuelas selectas (por ejemplo el Ivy League), sino que está dándose una polarización en un gran sector con resultados claramente distintos al resto del sistema. (Véase el apéndice A para detalles de cómo se define la selectividad y detalles sobre el crecimiento del número de universidades en cada nivel. Véase el apéndice B para detalles



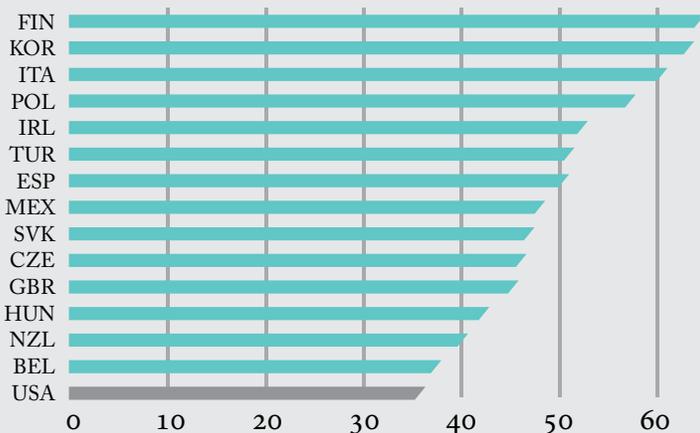
sobre el crecimiento en las matrículas y los flujos por niveles de selectividad.)

4. Hay diversa literatura sobre el acceso y la diferenciación enfocada en la educación K-12. Véase Oakes, "Commentary Access and Differentiation: Structuring Equality and Inequality in Education Policy," 2009. También, véase la investigación relacionada a los efectos de la educación universitaria técnica o de dos años (no lo equivalente al BA) como una barrera para la obtención de un diploma universitario (BA) incluyendo Clark, "Cooling-Out Function in Higher Education," 1960; Clark, "Cooling-Out Function Revisited," 1980; Brint y Karabel, "The Diverted Dream," 1989; y Rileybahr, "Cooling Out in the Community College," 2008.

5. Este número refleja la diferencia en los ingresos promedio de por vida de una persona con alguna educación superior, sin título universitario (\$1,547,000) y una persona con título universitario (\$3,648,000). Véase Carnevale, et al., *The College Payoff*, 2011.

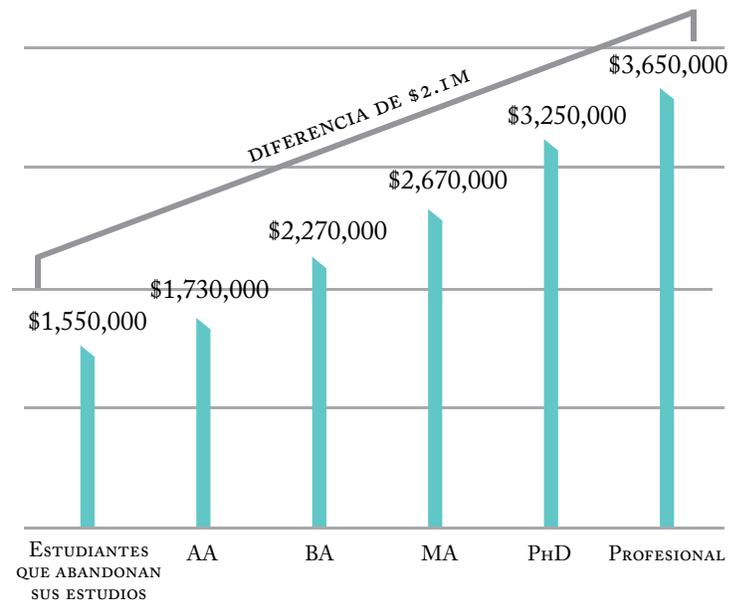
6. La evidencia empírica demuestra que la educación de los padres es ahora más importante que los ingresos familiares en la determinación de las futuras oportunidades de un niño (véase Reardon, "The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor," 2011). En la economía postindustrial, el acceso a una educación superior de alta calidad y la preparación ocupacional han llegado a ser un mecanismo de mediación primaria en la transmisión intergeneracional de las oportunidades económicas. En un grado cada vez mayor, los logros postsecundarios han desplazado el concepto industrial de clase como el marcador primario para la estratificación social a través de las generaciones. Por ejemplo, los estudiantes cuyos padres no fueron más allá de la preparatoria, se gradúan con un diploma universitario (BA) solamente el 13 por ciento de las veces, en comparación con un 73 por ciento entre aquellos cuyos padres tienen un título avanzado.

7. La probabilidad de que un niño exceda los logros educativos de sus padres es más baja ahora en los Estados Unidos que en ninguna otra nación avanzada.



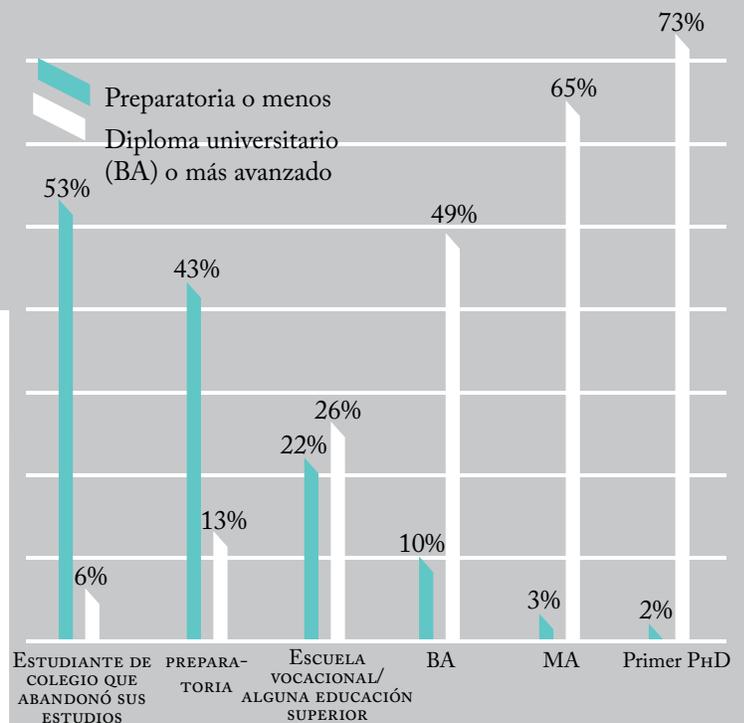
La movilidad educativa intergeneracional en los Estados Unidos es más baja que en otras economías.

FUENTE: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral, análisis de la base de datos OECD PISA 2006.



Los trabajadores con títulos avanzados ganan hasta \$2.1 millones más durante su vida que los estudiantes que abandonan sus estudios.

FUENTE: Carnevale et al., *The College Payoff*, 2011.



El nivel educativo del niño está altamente correlacionado con el de sus padres. El 73 por ciento de los estudiantes cuyos padres obtuvieron un doctorado o título profesional, obtienen un diploma universitario (BA) o grado más avanzado.

FUENTE: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral – cálculos usando la tabla 341 Digest of Education Statistics 2011 (accessed 6/18/13) nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_341.asp



8. Los exámenes estandarizados de admisión universitaria identificados en este estudio como calificaciones SAT/ACT, incluyen resultados tanto para el SAT, administrado por el Servicio de Exámenes Educativos, y hasta hace poco medido utilizando una escala de 400 a 1,600, como para el ACT, administrado por ACT Inc., que utiliza una escala combinada de 36 puntos (el promedio de cuatro exámenes diferentes de 36 puntos cada uno). Para este estudio, las calificaciones ACT fueron modificadas al equivalente de las calificaciones SAT utilizando la escala de 1,600 puntos, usando la concordancia desarrollada por el ETS.

9. Este estudio se basa en parte, en una muestra de tres años obtenida del Sistema de Datos Educativos Postsecundarios Integrados (IPEDS); de ahí que el número de instituciones educativas sea aproximado. Los datos son agrupados para nivelar las pequeñas fluctuaciones anuales en las matrículas de nuevos estudiantes.

10. Esta estimación se derivó multiplicando la composición racial/étnica del flujo de matrículas por la tasa de graduación conocida, por raza y niveles de selectividad.

11. Los niveles más selectivos de la jerarquía de estudios superiores están creciendo en el número de campos e instituciones, de acuerdo a la métrica convencional del Índice de Competitividad de Admisiones de Barron. Esta tendencia sugiere un incremento en la calidad medida con base en los resultados de las notas de los estudiantes y las métricas de selectividad tradicionales. Las universidades de admisión abierta de cuatro años están disminuyendo sus matrículas tanto como el número de instituciones; en parte porque, a través del tiempo, las instituciones están moviéndose hacia mayores grados de selectividad y mayores tasas de gasto por estudiante. Estos cambios estructurales han incrementado el hacinamiento y han reducido el ingreso por estudiante en las instituciones menos selectas. El resultado es un incremento en las personas con cierto nivel universitario pero sin título o certificado, tanto como un incremento en certificados de sub-bachillerato y de asociado. Pero el cambio también ha causado una disminución en las tasas de culminación de estudios, al igual que un incremento en el tiempo requerido para conseguir un título. Bound, et al. muestra que el hacinamiento y la reducción de gasto por estudiante, reduce la tasa de graduación e incrementa el tiempo requerido para completar un grado (véase *Understanding the Decrease in College Completion Rates and the Increased Time to the Baccalaureate Degree*, 2007). En un estudio posterior, Bound et al. concluyen: “El incremento en el porcentaje de graduados de preparatoria que asisten a la universidad no ha tenido un incremento proporcional en el porcentaje que culmina sus estudios.... y esta disminución es más pronunciada entre los hombres que comienzan la universidad en las universidades públicas menos selectas de cuatro años y entre los estudiantes que comienzan en una universidad de dos años. Dividimos los cambios observados en los porcentajes de estudios terminados en dos elementos, uno el debido a los cambios en la preparación de los estudiantes que comienzan, y el otro producido por las características de la universidad, incluyendo los tipos de instituciones y los recursos por cada estudiante. Encontramos que, aunque ambos factores juegan un papel, son las características

de la institución las que son más importantes.” (véase *Why Have College Completion Rates Declined?* 2009. También, véase Oreopoulos y Petronijevic en *Making College Worth It* (2013), y el Consejo de Asesores Económicos, *Preparing the Workers of Today for the Jobs of Tomorrow*. 2009.

12. Los ingresos tanto de los afroamericanos como el de los hispanos, tienen un incremento de 52,000 dólares a 63,000 dólares, cuando se mudan de una universidad de admisión abierta a una de las universidades más selectas de cuatro años, obteniendo una ganancia de ingreso de 21 por ciento en comparación con un 15 por ciento obtenido por los blancos.

13. La tasa de graduación de los estudios de postgrado es aproximadamente similar para todos los estudiantes (35%) y los afroamericanos e hispanos (33%) en las 468 universidades más selectas. Lo mismo es cierto para todos los estudiantes (21%) y las minorías (23%) en las universidades de admisión abierta.

14. Espenshade y Radford demuestran que las minorías que asisten a las universidades más selectas tienen calificaciones más bajas en los SAT/ACT que las de los blancos (véase *No longer Separate Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*, 2009). Sin embargo, este estudio demuestra extensivamente que estas minorías tienen tasas más altas de graduación en estas universidades más selectas, en comparación con las minorías similarmente calificadas en las universidades de enseñanza abierta.

15. Logan, *Separate and Unequal: The Neighborhood Gap for Blacks, Hispanics and Asians in Metropolitan America*, 2010, 2011.

16. Entre los estudiantes universitarios de bajos ingresos, existe un claro sesgo racial en los resultados. Los blancos abandonan sus estudios con menos frecuencia y obtienen títulos universitarios (BA) o títulos más avanzados, casi doblando la cantidad de los afroamericanos e hispanos.

	Estudiantes que abandonaron sus estudios (%)	Certificado (%)	Título Técnico (%)	Diploma Universitario o más avanzado (%)
Blancos	45	17	15	23
Afroamericanos	55	24	10	12
Hispanos	59	16	12	13

17. Carnevale y Strohl, “How Increasing College Access is Increasing Inequality, and What to do About it,” 2010.

18. Estos procesos inconscientes de creación de estereotipos se han vuelto más fáciles de entender, debido a los avances en las ciencias cognitivas en las últimas décadas. En general, proveen una base empírica para entender la “cognición social.” La cognición social es el proceso biológico asociado con el uso humano de categorías sociales como indicaciones para procesar grandes cantidades de información (véase Harris y Fiske, *Dehumanizing the Lowest of the Low: Neuroimaging Responses*



to *Extreme Out-Groups*,” 2006). Enfrentados con información infinita y memoria finita, los humanos están programados para categorizar la información en paquetes accesibles. Las categorías construidas socialmente como la raza y la etnicidad se vuelven los marcos para organizar las observaciones humanas. El uso de categorías sociales rápidas y superficiales para interpretar la experiencia humana, puede ser tanto consciente como automático, dependiendo de la información y la urgencia para formar decisiones. Escribir en un teclado y conducir son procesos cognitivos virtualmente automáticos y subliminales, pero también lo son muchos juicios sociales humanos, especialmente cuando se hacen informal o rápidamente bajo presión. Gran parte de este entendimiento de la cognición social se deriva del trabajo pionero en economía del comportamiento sobre la “disponibilidad heurística” del ganador del Premio Nobel Daniel Kahneman (véase Tversky y Kahneman, “Disponibilidad: Una Heurística para juzgar la frecuencia y la probabilidad,” 1973; y Kahneman, “*Maps of Bounded Rationality*,” 2003). Kahneman creó una generación completa de trabajo en las ciencias cognitivas que demuestra una tendencia humana adaptativa de usar heurísticas rápidas y superficiales para procesar información que puede llevar a errores sistemáticos y a estereotipos sociales destructivos. También, véase Hammond, *Human Judgment and Social Policy*, 1996.

19. En trabajos previos, el CEW encontró que era difícil reproducir los niveles actuales de diversidad racial en las universidades más selectas, a menos que los criterios de admisión fueran explícita o implícitamente basados en la raza. (véase Carnevale y Rose, “*Socioeconomic Status, Race-Ethnicity, and Selective College Admission*,” 2004; y Carnevale y Strohl, “*How increasing College Access Is Increasing Inequality, And What To Do About It*,” 2010). Los sustitutos de la raza pueden generar diversidad racial siempre y cuando los tribunales y aquellos que se oponen a la acción afirmativa basada en la raza, consideren los sustitutos implícitamente raciales como legítimos.

20. Thomas J. Kane, “*Misconceptions in the Debate over Affirmative Action in College Admissions*,” 1999.

21. McKernan and Ratcliffe, “*Less Than Equal: Racial Disparities in Wealth Accumulation*,” 2013.



Apéndice A. Datos y la selectividad de Barron

Sección 1: Datos

Los datos sobre la matrícula de los estudiantes de primer ingreso, se obtuvieron de los archivos del Sistema de Datos Integrados de Educación Postpreparatoria (IPEDS por sus siglas en inglés) del Departamento de Educación de los Estados Unidos.¹ Estos análisis no incluyen los datos del estado de Washington, los cuales no fueron utilizados por haberse reportado un gran descenso en la matrícula entre el otoño de 1977 y el otoño de 1998 (de 96.017 a 32.910).² Esta anomalía se discutió tanto con el personal de IPEDS como con el personal del estado de Washington, y no se encontró una explicación. El análisis de las tendencias estatales del Centro para la Educación y la Fuerza Laboral (CEW) demostró que este cambio en la matrícula tuvo un impacto significativo sobre la totalidad de la inscripción y particularmente en lo relacionado a la selectividad. Se omitieron datos sobre extranjeros no residentes y otros datos multirraciales, debido a problemas de comparabilidad que se suscitaron con el tiempo.

Los datos basados sobre la selectividad de *Barron* se incluyeron, empleando datos del Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES), datos del Índice de Competitividad de Admisiones de Barron de uso restringido, y fueron ligados a otros datos por identificación institucional (UNITID).

Los datos sobre los costos de los instructores se obtuvieron de los archivos de datos públicos disponibles del Proyecto de Costos Delta.³

Los datos sobre la tasa de graduación y la distribución de grados académicos basado en las calificaciones de los exámenes y la selectividad, se calcularon usando los datos del archivo de 1988/2000 del Estudio Longitudinal de Educación Nacional (NELS por sus siglas en inglés) perteneciente a NCES, de uso restringido.

Los datos sobre las calificaciones de exámenes SAT/ACT, equivalen a la puntuación generada de un cruce creado por el Servicio de Examinación Educativa (ETS por sus siglas en inglés). Los datos que faltan en el puntaje de SAT/ACT, se asignaron con base al uso de una correspondencia de porcentaje equivalente, entre un examen de tres secciones que formó parte de la encuesta de NELS.

Los datos sobre la obtención de un grado a nivel de postgrado, basado en raza y selectividad, se calcularon usando datos del informe *Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study* de uso restringido de NCES (1993/2003).

Los datos sobre la población de jóvenes se calcularon usando datos públicos disponibles en la Encuesta Comunitaria Estadounidense (*American Community Survey*), la Oficina Estadounidense de Censos y la Encuesta sobre la Población Actual (*Current Population Survey*).

1 IPEDS (accessed 10/15/12) <http://nces.ed.gov/ipeds/>

2 Ver tabla 181 in the Digest of Education Statistics, 2004 (accessed 6/24/13) http://nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables/dt04_181.asp?referrer=list

3 Delta Cost Project <http://nces.ed.gov/ipeds/deltacostproject/>.



Sección 2: Selectividad

CEW contó con la clasificación de Barron de las instituciones de cuatro años para crear las 468 universidades más selectas. Este agregado proviene de sus universidades Más competitivas, Altamente competitivas, y Muy competitivas. El centro obtuvo estos datos del Índice de Competitividad de las Admisiones de Barron – NCES, de uso restringido. El criterio de selección para los seis niveles relevantes usado en este análisis, proviene del mismo texto de la Serie educativa de Barron, 2009 (véase la sección 3). El nivel medio, que se discute solamente en el Apéndice B, es de las Universidades Competitivas de Barron. El sector de admisión abierta es básicamente una categoría residual que consiste de los dos últimos niveles de la selectividad de Barron, universidades menos y no competitivas, las instituciones de cuatro años (predominantemente escuelas especializadas y pequeñas universidades) no incluidas en Barron, y las instituciones de dos y menos de cuatro años.

CEW está dispuesto a reconocer que es necesario realizar análisis más profundos de diferentes asuntos relacionados con la composición y la sectorialización, pero ha escogido incluirlas al nivel general para convertirlo en un punto relevante. Está claro que la polarización dentro de la educación superior existe aun cuando se agrega a este alto nivel. El trabajo inicial del centro demuestra una clara jerarquía dentro de estos niveles de selectividad y tiene una alta correlación con los resultados en el mercado educativo y laboral (Carnevale y Strohl, 2010; Carnevale y Rose, 2004).

Las más competitivas — Las universidades más competitivas tienen admisiones altamente selectivas, generalmente requieren que las notas de preparatoria estén dentro del rango del 10-20 por ciento de las notas más altas, y el promedio de notas sea de B+ o por encima. La media del puntaje promedio de SAT debe estar entre 1310 y 1600 y 29+ en el ACT. Usualmente la tasa de admisión es menos de un tercio de las solicitudes recibidas.

Altamente competitivas — Las universidades altamente competitivas buscan estudiantes con promedios de notas de B y mejores, y que estén posicionados entre el 20 y 35 por ciento de los mejores estudiantes de su clase. La media del puntaje de SAT debe estar entre 1240 y 1310. La media para el puntaje de ACT debe estar entre 27 y 28. La tasa de admisión está entre el 33 y el 50 por ciento.

Muy competitivas — Las universidades muy competitivas admiten a estudiantes con un GPA de B- y más alto, y que se encuentran en la categoría entre el 35 y 50 por ciento más alto de su clase de preparatoria. La media del puntaje está entre 1150 y 1240 para el SAT y entre el 24 y 26 para el ACT. Estas universidades generalmente aceptan entre la mitad y tres cuartas partes de las solicitudes, pero existe una cantidad importante que acepta menos de un tercio.

Competitivas — Las competitivas representan una categoría amplia que generalmente admiten estudiantes con una media en el puntaje de SAT entre 1000 y 1140 y con el puntaje de ACT entre el 21 y 23. Algunas requieren que el GPA de la preparatoria sea de una B- o mejor, mientras que otras aceptan un GPA con un mínimo de C. La mayor parte de las universidades competitivas admiten entre el 50 y el 65 por ciento de las solicitudes, mientras que otras aceptan entre el 75 y 85 por ciento. Un número pequeño de estas instituciones acepta menos de la mitad de las solicitudes.

Menos competitivas — La media del puntaje para esta categoría está generalmente por debajo de 1000 en el SAT y más bajo de 21 en el ACT, aunque los que requieren exámenes de admisión no reportan promedios de



entrada. Muchas de estas universidades aceptan estudiantes de preparatoria con promedios por debajo de C y que estén entre el 65 por ciento de los mejores de su clase. Los niveles de aceptación van más allá del 85 por ciento en estas instituciones.

No competitivas — Las universidades no competitivas solo requieren la evidencia de que se han graduado de preparatoria. Algunas veces requieren el examen de admisión para efectos de ubicación. El cupo puede limitar los niveles de aceptación pero los que están dentro de un nivel de aceptación del 98 por ciento y mejor, automáticamente son incluidos.

Sección 3: Cambios en la cantidad de instituciones por niveles de selectividad y en el sector de admisión abierta.

	1995	2009	Cambio
Total 2-4 años	3,688	4,409	721
Total 4 años	2,215	2,719	504
Las más competitivas	43	82	39
Altamente competitivas	72	109	37
Muy competitivas	211	277	66
El nivel más selecto del informe	326	468	142
Competitivas (Nivel medio)	594	671	77
Menos competitivas	368	198	-170
No competitivas	163	93	-70
4-años pero no está en <i>Barron</i> (residual)	764	1,289	525
2-años	1,473	1,670	197
Total de admisión abierta	2,768	3,250	482

Fuente: Georgetown University, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral - cálculos basados en los datos del Índice de Competitividad en las Admisiones de NCES-Barron (Varios años), IPEDS (Varios años) y la Tabla 279 de Resumen de Estadísticas Educativas, 2010.



Apéndice B. Las matrículas, los flujos de matrículas y la desproporcionalidad en las matrículas

El sistema de la educación postpreparatoria brinda cada año oportunidades a millones de personas, y merece ser escudriñado por medio de un indicador que permita juzgar si las oportunidades se están dando de forma equitativa. Para lograr esto, este estudio emplea el indicador de la “desproporcionalidad”, cuya base es para determinar si los estudiantes con necesidades especiales están siendo atendidos adecuadamente en el sistema K-12. Con este indicador, un distrito escolar es efectivo si la proporción a la que sirve se acerca a la proporción de la población. Aunque el uso de esta medida que evalúa la cobertura postpreparatoria no es perfecto, en parte porque la educación universitaria no es exigida, la comparación basada en la raza y la distribución étnica en la matrícula con la población de jóvenes en edad universitaria entre 18 y 24 años, sirve como un buen sustituto. Nosotros consideramos que es una buena aproximación inicial para determinar como el sistema postsecundario del país sirve a los jóvenes de la nación, basado en la raza y etnicidad.

Para lograr este análisis, el Sistema de Datos de Educación Postpreparatoria Integrada (IPEDS) agrupó los datos de la matrícula de los estudiantes de primer año (tiempo parcial y completo), del periodo 1993 -1995 y lo comparó con el conjunto de datos para 2007-2009. A estos años empleados para agrupar los datos, se les refiere en los apéndices, informes y en el resumen ejecutivo como 1995 y 2009. Estos datos se comparan con muestras agrupadas en un período de tres años, tomadas de la Encuesta de la Comunidad Americana de los últimos años (2007-2009) y una muestra de 1990 de la Oficina de Censos de los Estados Unidos de los años anteriores (1993-1995). En todos los casos, las muestras fueron agrupadas para disminuir cualquier variación de año a año, especialmente en las matrículas. Como se señala en el apéndice A, fue necesario omitir en el estudio los datos del estado de Washington.

En el resto de este apéndice se presentarán los datos de la matrícula empleados en el análisis y se mostrarán los pasos usados para calcular la desproporcionalidad. Los datos en este apéndice se usan como base para las secciones separadas que detallan el cambio global de la matrícula y los flujos, así como la información detallada para los asiáticos, americanos nativos, afroamericanos, hispanos y blancos, y el nivel medio de selectividad.

Sección 1. Desproporcionalidad

La distribución de 1995 de raza y grupos étnicos basada en la totalidad de la matrícula y en los niveles de selectividad, se presenta en la tabla 2, calculada con base en los datos de la matrícula de la tabla 1. La tabla 3 muestra el nivel de desproporcionalidad en las matrículas que existían en 1995 y se calculó restando la distribución de la población de las columnas individuales de la distribución de la matrícula.

La tabla 3 demuestra que en 1995, la matrícula de los blancos estuvo 5 puntos porcentuales por encima de la participación correspondiente a la población de jóvenes (sobrerrepresentados). Al mismo tiempo, los afroamericanos y los hispanos estaban subrepresentados por 2 puntos porcentuales y 5 puntos porcentuales, respectivamente. Los asiáticos estaban sobrerrepresentados por 2 puntos porcentuales. Los americanos nativos tuvieron una representación balanceada.

Basado en los niveles de selectividad, este informe encontró que en 1995, los blancos tenían 9 puntos porcentuales de sobrerrepresentación en los tres niveles superiores de selectividad, 12 puntos porcentuales de sobrerrepresentación en el nivel medio, y solamente 1 punto porcentual más arriba en las universidades de admisión abierta. El hecho de que en 1995, el 64 por ciento de la matrícula de todos los estudiantes de primer año se diera en las instituciones de admisión abierta, explica el nivel global de 5 puntos porcentuales de sobrerrepresentación (ver tabla 11). Los afroamericanos y los hispanos fueron subrepresentados en las universidades de mayor selectividad (-8 y -9 puntos porcentuales respectivamente) y en las universidades de



nivel medio (-5 y - 8 puntos porcentuales respectivamente). Los hispanos se ubicaron en el nivel más bajo de desproporcionalidad en las universidades de admisión abierta donde su cuota de matrícula fue 3 puntos porcentuales por debajo de la porción de la población. Los asiáticos fueron un poco sobrerrepresentados y los afroamericanos y americanos nativos tuvieron una representación balanceada en las universidades de admisión abierta.

La tabla 4 detalla la matrícula de estudiantes de primer ingreso en el 2009, y la tabla 5 detalla la distribución global por raza/etnicidad y dentro de los niveles de selectividad. La tabla 5 demuestra cuánto han cambiado los campus universitarios con el gran aumento en las matrículas de las minorías. La participación de blancos en la matrícula global bajó 10 puntos porcentuales mientras que la participación de hispanos y afroamericanos en la matrícula creció más de 4 puntos porcentuales cada uno. La participación de asiáticos aumentó un punto porcentual; la participación de los americanos nativos se mantuvo igual.

En términos de desproporcionalidad, en 2009 este estudio demostró que los estudiantes blancos todavía estaban sobrerrepresentados (tabla 6) pero que esta sobrerrepresentación histórica bajó en 3 puntos porcentuales desde 1995 (tabla 7). La representación de los afroamericanos mejoró 3 puntos porcentuales, mientras que no hubo cambios en la representación de los hispanos (por debajo), asiáticos (por encima) y los americanos nativos (balanceado).

En los niveles de selectividad, existen importantes efectos de composición. En 1995, los estudiantes blancos estaban sobrerrepresentados por 9 puntos porcentuales en las universidades más selectas, mientras que los afroamericanos (-8 puntos porcentuales) y los hispanos (-7 puntos porcentuales) estaban significativamente subrepresentados. En comparación, la matrícula estaba bien representada en las universidades de admisión abierta donde los estudiantes blancos tenían 1 punto porcentual por encima; los afroamericanos estaban balanceados y los hispanos estaban subrepresentados por 3 puntos porcentuales (ver la tabla 3).

Para 2009, los efectos de la polarización y las diferencias en el flujo de la matrícula son evidentes. La sobrerrepresentación de los estudiantes blancos creció 4 puntos porcentuales donde la representación de la matrícula era de 13 puntos porcentuales por encima de la representación de la población joven (ver tablas 6 y 7). La representación entre los afroamericanos se mantuvo estable en -8 puntos porcentuales mientras que la de los hispanos empeoró por 4 puntos porcentuales con una participación de la matrícula cayendo a -11 puntos porcentuales por debajo de la representación de la población joven.

En el extremo opuesto, la sobrerrepresentación de los blancos desapareció, bajando en 6 puntos porcentuales de donde la participación de la matrícula de los blancos era de 4 puntos porcentuales por debajo de la participación de la población joven. La representación de los afroamericanos aumentó relativamente en el sector de admisión abierta, habiendo un incremento de 5 puntos porcentuales sobre la representación de la población joven, y la de los hispanos aumentó 1 punto porcentual.

Sección 2. El nivel medio ausente.

El nivel medio de la selectividad, en Barron's Competitive Colleges, es un nivel importante del sistema estadounidense de educación postpreparatoria pero no juega un papel significativo en este estudio que se enfoca en la polarización. En 1995, el nivel medio estaba integrado por el 21 por ciento de la matrícula de estudiantes de primer ingreso y bajó a 20 por ciento para el año 2009 (ver la tabla 11). El nivel creció en 77 universidades mientras que hubo un incremento del 28 por ciento en la matrícula, un poco menos que el crecimiento total de la matrícula (ver la tabla 14). Tanto el sector de las principales 468 universidades como el de admisión abierta, lograron captar dos veces la participación de las matrículas nuevas netas. De alguna forma, el nivel medio ha actuado como el referente en la dinámica de la polarización. Desde luego, la historia es más complicada y llena de matices que esto: La Tabla 12, por ejemplo, demuestra un lento aumento; ahí se encontraba el 23 por ciento de las matrículas nuevas de afroamericanos y el 15 por ciento de matrículas nuevas de hispanos. En una próxima investigación se estudiará más detalladamente la dinámica de todos los sectores.



Sección 3. Asiáticos y americanos nativos.

Los afroamericanos y los hispanos no son las únicas minorías en los Estados Unidos, pero la limitación de los datos obstaculizó nuestra capacidad para realizar un análisis completo e idéntico de los asiáticos y americanos nativos. Particularmente, no fue posible analizar las diferencias en los resultados educativos controlando las notas de ambos grupos. El análisis basado en IPEDS, sugiere que existe una historia compleja en los flujos de la matrícula de los asiáticos. La Tabla 10 muestra que el 50 por ciento de la matrícula neta de nuevos asiáticos se ha matriculado en las universidades más selectas pero que el 30 por ciento también ha ido al sector de admisión abierta. Los análisis preliminares y sin publicar, sugieren que puede haber en juego un efecto de ingresos subyacentes para los asiáticos. La Tabla 7 demuestra que no ha habido un cambio en la desproporcionalidad para los asiáticos en ninguno de los niveles de selectividad. La matrícula de los asiáticos se mantiene en 2 puntos porcentuales sobre la participación de la población joven, 6 puntos porcentuales por encima para las mejores universidades y 1 punto porcentual tanto para el nivel medio como para los sectores de admisión abierta.

Los americanos nativos conforman una pequeña parte de la población joven. El análisis de datos de IPEDS demuestra que tienen una matrícula postpreparatoria balanceada y la desproporcionalidad no ha cambiado para este grupo étnico.

Tabla 1. Matrícula y población, 1995

	Población 18-24 edad	Matrícula	Tres niveles más altos de selectividad	Nivel medio	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años
Todos	24,902,376	2,104,623	325,068	434,160	1,345,395
Blancos	16,933,475	1,532,345	249,736	349,144	933,466
Afroamericanos	3,555,652	255,535	20,737	40,352	194,446
Hispanos	3,264,864	180,294	20,611	22,681	137,002
Asiáticos	935,950	114,430	32,021	18,635	63,774
Americanos Nativos	212,435	22,020	1,964	3,349	16,708

Tabla 2. Distribución de la población y matrícula de primer año por selectividad y raza/etnicidad, 1995

	Población 18-24 edad (%)	Matrícula (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Todos	100	100	100	100	100
Blancos	68	73	77	80	69
Afroamericanos	14	12	6	9	14
Hispanos	13	9	6	5	10
Asiáticos	4	5	10	4	5
Americanos Nativos	1	1	1	1	1

*En las siguientes tablas, las cifras quizás no sumen al 100 por ciento debido a redondeo.



Tabla 3. Desproporcionalidad en las tasas de matrícula, 1995

	Total (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Blancos	5	9	12	1
Afroamericanos	-2	-8	-5	0
Hispanos	-5	-7	-8	-3
Asiáticos	2	6	1	1
Americanos Nativos	0	0	0	0

Los porcentajes fueron calculados sustrayendo la proporción de la población a la proporción de matrícula en la tabla 2

Tabla 4. Matrícula y población, 2009

	Población 18-24 edad	Matrícula	Tres niveles más altos de selectividad	Nivel medio	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años
Todos	28,833,174	2,769,839	578,645	557,229	1,633,965
Blancos	17,742,846	1,755,501	432,118	389,056	934,327
Afroamericanos	4,275,759	441,442	38,199	83,229	320,015
Hispanos	5,325,143	372,836	45,167	51,686	275,982
Asiáticos	1,255,725	169,110	59,217	28,325	81,568
Americanos Nativos	233,701	30,950	3,944	4,933	22,073

Tabla 5. Distribución de la población y matrícula de primer año por selectividad y raza/etnicidad; 2009

	Población 18-24 edad (%)	Matrícula (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Todos	100	100	100	100	100
Blancos	62	63	75	70	57
Afroamericanos	15	16	7	15	20
Hispanos	18	13	8	9	17
Asiáticos	4	6	10	5	5
Americanos Nativos	1	1	1	1	1



Tabla 6. Distribución de matrícula postpreparatoria por raza entre niveles de selectividad institucionales, 1995-2009

	Tres niveles más altos de selectividad (%)		Nivel medio (%)		Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)		Todas las instituciones de educación superior de título IV (%)	
	1995	2009	1995	2009	1995	2009	1995	2009
Todos	15	21	21	20	64	59	100	100
Blancos	16	25	23	22	61	53	100	100
Afroamericanos	8	9	16	19	76	72	100	100
Hispanos	11	12	13	14	76	74	100	100
Asiáticos	28	35	16	17	56	48	100	100
Americanos Nativos	9	13	15	16	76	71	100	100

Tabla 7. Desproporcionalidad en la matrícula, 2009

	Total (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Blancos	2	13	8	-4
Afroamericanos	1	-8	0	5
Hispanos	-5	-11	-9	-2
Asiáticos	2	6	1	1
Americanos Nativos	0	0	0	1

Los porcentajes fueron calculados sustrayendo la proporción de la población a la proporción de matrícula en la tabla 2

Tabla 8. Cambios en porcentajes de desproporcionalidad por selectividad, raza y grupo étnico, 1995-2009

	Total (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Blancos	-3	4	-4	-6
Afroamericanos	3	0	5	5
Hispanos	0	-4	-1	1
Asiáticos	0	0	0	0
Americanos Nativos	0	0	0	0

El cambio fue calculado sustrayendo las cifras de la tabla 7 de la tabla 3



Tabla 9. Incremento neto nuevo en la matrícula por selectividad, raza y grupo étnico, 1995-2009

	Total	Tres niveles más altos de selectividad	Nivel medio	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años
Todos	665,215	253,577	123,069	288,570
Blancos	223,156	182,382	39,912	861
Afroamericanos	185,907	17,462	42,877	125,569
Hispanos	192,542	24,556	29,005	138,981
Asiáticos	54,681	27,196	9,691	17,794
Americanos Nativos	8,930	1,981	1,584	5,365

Tabla 10. Distribución del incremento neto de nuevas matrículas dentro del total de los niveles de selectividad por raza y etnicidad

	Total (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Todos	100	100	100	100
Blancos	34	72	32	0
Afroamericanos	28	7	35	44
Hispanos	29	10	24	48
Asiáticos	8	11	8	6
Americanos Nativos	1	1	1	2

Tabla 11. Distribución del incremento neto de nuevas matrículas a través de los niveles de selectividad por raza y etnicidad

	Total (%)	Nivel más alto (%)	Nivel medio (%)	Universidades de admisión abierta de dos y cuatro años (%)
Todos	100	38	19	43
Blancos	100	82	18	0
Afroamericanos	100	9	23	68
Hispanos	100	13	15	72
Asiáticos	100	50	18	33
Americanos Nativos	100	22	18	60



Tabla 12. Cupos de matrícula y cambios en cupos a través de los niveles de selectividad, 1995-2009

	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Nivel más bajo (%)
1995	15	21	64
2009	21	20	59
Cambio en cupos de 1995-2009	5	-1	-5

Tabla 13. Proporción de incremento neto a través de los niveles de selectividad

	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Nivel más bajo (%)
Todos	38	19	43
Blancos	82	18	0
Afroamericanos	9	23	68
Hispanos	13	15	72
Asiáticos	50	18	33
Americanos Nativos	22	18	60

Table 14. Proporción de incrementos en matrícula a través de los niveles de selectividad por raza/ grupo étnico

	Total (%)	Tres niveles más altos de selectividad (%)	Nivel medio (%)	Nivel más bajo (%)
Blancos	34	72	32	0
Afroamericanos	28	7	35	44
Hispanos	29	10	24	48
Asiáticos	8	11	8	6
Americanos Nativos	1	1	1	2

Tabla 15. Incremento de matrícula por nivel de selección

Total	32%
Tres niveles más altos de selectividad	78%
Nivel medio	28%
Universidades de admisión abierta	21%



Apéndice C. Estudiantes minoritarios con éxito que no completan o no asisten a la universidad

Al contrario de la creencia popular, no todo estudiante preparado para ir a la universidad asiste y completa la universidad. El Centro para la Educación y la Fuerza Laboral (CEW) ha investigado durante cierto tiempo la pérdida de estudiantes de minorías y de bajos ingresos de alto desempeño; ha hecho uso de un examen ofrecido a nivel nacional, como parte del Estudio Longitudinal Educativo Nacional (NELS) para imputar los datos administrativos de exámenes faltantes para crear una nota equivalente al SAT/ACT. Estos datos están disponibles con uso restringido en el Centro Nacional de Estadísticas Educativas (NCES) y permiten tomar en cuenta aquellos estudiantes que no cogen un examen de admisión universitario, incluyendo a muchos estudiantes que asisten a las universidades de admisión abierta de dos años o que no asisten a la universidad del todo.

Los análisis que utilizan estos datos demuestran que hasta 580,000 estudiantes cada año, que estaban en los primeros lugares en sus clases de preparatoria, no asisten o no se gradúan de una universidad. Como se nota en este informe, estos datos sugieren que en parte significativa, la “crisis de graduación” depende de la institución postpreparatoria a la que asisten estos estudiantes y no que estos estudiantes sean de alguna manera incompetentes para la universidad. Cuando se analiza por raza y grupo étnico, 111,000 estudiantes afroamericanos e hispanos cada año, o no van a la universidad, como se esperaría, o no se gradúan. Esta es una tasa de pérdida del 55 por ciento, la cual no se compara favorablemente con la tasa del 37 por ciento entre estudiantes blancos similarmente definidos. Como demuestra este reporte, si estos estudiantes hubieran asistido a las universidades más selectas, los estudiantes afroamericanos e hispanos tendrían una expectativa de graduarse del 73 por ciento. También puede esperarse que los estudiantes blancos se graduarían con una tasa más alta que la observada.

El análisis de los datos de estos estudiantes con notas altas basado en ingreso, muestra que 240,000 (43%) provienen de la mitad más baja de la tabla de la distribución del ingreso familiar; 340,000 provienen de la mitad más alta de la tabla de la distribución del ingreso familiar. Entre los estudiantes afroamericanos y los hispanos con notas altas, el 56 por ciento proviene de la mitad más baja de la distribución del status socio-económico basado en el ingreso.

Recientemente, las estimaciones a largo plazo del CEW acerca de los estudiantes que están listos para la universidad que no van a ésta o cuyo potencial no es aprovechado, fueron validadas. Hoxby y Turner (2013) demostraron que muchos estudiantes (35,000) de bajos ingresos con calificaciones altas no asistieron a las universidades más selectas como sugerirían sus calificaciones de exámenes, sino que fueron a escuelas bastante por debajo de su potencial. Una conclusión a la cual llegaron estos autores, es que las oficinas de admisión van a las mismas buenas preparatorias y compiten por una población pequeña de futuros universitarios. El trabajo de Hoxby y Turner utilizó datos de exámenes de admisión de tal manera que se limitó al análisis de las personas que tomaron estos exámenes. El trabajo del CEW define más ampliamente a los estudiantes de altas calificaciones fuera de los exámenes de admisión “normal”.



Apéndice D. Guía para la comprensión de términos

El informe *Separados & Desiguales* fue traducido al español de la versión original en inglés *Separate & Unequal*. Para facilitar la comprensión de algunos de los términos utilizados, ofrecemos la siguiente guía.

1. **Diploma universitario (BA)** – Bachelor’s degree

En los Estados Unidos, el *Bachelor’s degree* “BA” está típicamente diseñado para ser completado en cuatro años de estudio a tiempo completo. Algunos programas suelen durar cinco años, sin embargo algunas universidades permiten a los estudiantes completar el BA en tan sólo tres años dependiendo de la cantidad de cursos llevados. Para efectos de mayor claridad en este informe, hemos utilizado el término de Diploma Universitario (BA) y no Licenciatura o Bachillerato.

2. **Título técnico** – Associate degree

Un título obtenido luego de dos años de estudio en una universidad de los EE.UU (Junior College).

3. **Universidad de admisión abierta** – Open Access college

Universidades públicas de dos o cuatro años con procesos de admisión no selectivos.

4. **Escuela preparatoria** – High school

Una escuela en EEUU o Canadá para alumnos de 14 o 15 a 18 años.

5. **Exámenes SAT/ACT**

Para estudiar en una universidad estadounidense, hay que realizar una o varias pruebas de acceso; lo común es que se exija el SAT (*Scholastic Aptitude Test*) o el ACT (*American College Testing*).

6. **Acción Afirmativa** – Affirmative action

En los Estados Unidos, la “acción afirmativa” se refiere a las medidas de igualdad de oportunidades que los contratistas federales están obligados a adoptar legalmente con el fin de impedir la discriminación contra los empleados o solicitantes de empleo basada en “color, religión, sexo u origen nacional”. Lo traducimos como “acción afirmativa” porque no hay un término equivalente en América Latina.



Bibliografía

- Astin, Alexander W., y Leticia Oseguera. "The Declining 'Equity' of American Higher Education." *The Review of Higher Education* 27, no. 3 (2004): 321-41.
- Barron's Education Series, College Division. *2009 Barron's Profiles of American Colleges and data from the Baccalaureate and Beyond* (estudio realizado durante varios años) study. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, 2008.
- Bastedo, Michael N., y Ozan Jaquette. "Institutional Stratification and the Fit Hypothesis: Longitudinal Shifts in Student Access." Informe presentado en la reunión anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior, Vancouver, BC, Nov. 4-7, 2009.
- Bound, John, Michael Lovenheim, and Sarah Turner. "Why Have College Completion Rates Declined? An Analysis of Changing Student Preparation and Collegiate Resources." Documento de trabajo NBER 15566, 2009.
- . *Understanding the Decrease in College Completion Rates and the Increased Time to the Baccalaureate Degree*. Reporte 07-626. Ann Arbor, MI: Centro para el Estudio de las Poblaciones, Universidad de Michigan, 2007.
- Brint, Steven, y Jerome Karabel. "The Diverted Dream" in *Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. New York, NY: Oxford University Press, 1989.
- Carnevale, Anthony P., y Jeff Strohl. "How Increasing College Access Is Increasing Inequality, and What To Do About It" in *Rewarding Strivers: Helping Low-Income Students Succeed in College*. Editado por Richard D. Kahlenberg. New York, NY: Century Foundation Press, 2010.
- Carnevale, Anthony P., y Stephen J. Rose. "Socioeconomic Status, Race-Ethnicity, and Selective College Admission" in *America's Untapped Resource: Low Income Students in Higher Education*. Editado por Richard D. Kahlenberg. New York, NY: Century Foundation, 2004.
- Carnevale, Anthony P., Stephen J. Rose, y Ban Cheah. *The College Payoff: Education, Occupations, Lifetime Earnings*. Washington, DC: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral, 2011.
- Carnevale, Anthony P., Stephen J. Rose, y Andrew R. Hanson. *Certificates: Gateway to Gainful Employment and College Degrees*. Washington, DC: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral, 2012.
- Carnevale, Anthony P., Jeff Strohl, y Michelle Melton. *What's It Worth? The Economic Value of College Majors*. Washington, DC: Universidad de Georgetown, Centro para la Educación y la Fuerza Laboral, 2011.
- Clark, Burton R. "'Cooling-Out' Function In Higher Education." *The American Journal of Sociology* 65, no. 6. (1960): 569-576.



- . “‘Cooling-Out’ Function Revisited.” *New Directions for Community Colleges* 1980, no. 32 (1980): 15-31.
- Council of Economic Advisors, Executive Office of the President. *Preparing the Workers of Today for the Jobs of Tomorrow*. Washington, DC: La Casa Blanca, 2009.
- Dale, Stacy Berg, y Alan B. Krueger. “Estimating the Payoff of Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables.” *Quarterly Journal of Economics* 107, no. 4 (2002): 1491-1527.
- Desrochers, Donna M., y Jane V. Wellman. *Trends in College Spending, 1999-2009*. Washington, DC: Departamento de Educación de EEUU. Proyecto Delta Cost, 2011.
- Espenshade, Thomas J., y Alexandria W. Radford. *No Longer Separate Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009.
- Fischer, Karin. “Elite Colleges Lag in Serving the Needy.” *Chronicle of Higher Education* 52, no. 36 (2006).
- . “Mass. Merit Aid Fails to Increase Access.” *Chronicle of Higher Education* 52, no. 29 (2006).
- Gamoran, Adam. “American Schooling and Educational Inequality.” *Sociology of Education* 74, ejemplar extra (2001): 135-53.
- Goldrick-Rab, Sara, y Peter Kinsley. “School Integration and the Open Door Philosophy: Rethinking the Economic and Racial Composition of Community Colleges” in *Bridging The Higher Education Divide: Strengthening Community Colleges and Restoring the American Dream*. New York, NY: La Fundación Century, Inc., 2013.
- Hammond, Kenneth R. *Human Judgment and Social Policy: Irreducible Uncertainty, Inevitable Error, Unavoidable Injustice*. New York, NY: Oxford University Press, Inc., 1996.
- Harris, Lasana T., y Susan T. Fiske. “Dehumanizing the Lowest of the Low: Neuroimaging Responses to Extreme Out-Groups.” *Psychological Science* 17, no. 10 (2006): 847-53.
- Hout, Michael. “Educational Progress for African Americans and Latinos in the United States from the 1950s to the 1990s: The Interaction of Ancestry and Class.” Documento presentado en la Conferencia sobre Minorías Étnicas y Movilidad Social en EEUU/U.K, Bath, Inglaterra, 1999.
- Hoxby, Caroline M. “The Changing Selectivity of American Colleges.” *Journal of Economic Perspectives* 23, no. 4 (2009).
- Hoxby, Caroline M., and Christopher Avery. “The Missing ‘One-Offs’: The Hidden Supply of High-Achieving, Low Income Students.” Documento de trabajo NBER 18586, 2012.



- Kahlenberg, Richard. *The Remedy: Class, Race, and Affirmative Action*. New York: Basic Books, 1997.
- Kahneman, David. "Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics." *The American Economic Review* 93, no. 5 (2003): 1449-75.
- Kane, Thomas J. "Misconceptions in the Debate over Affirmative Action in College Admissions" en *Chilling Admissions*. Editado por Gary Orfield y Edward Miller. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 1999.
- Karen, David. "Changes in Access to Higher Education in the United States, 1980-1992." *Sociology of Education* 75, no. 3 (2002): 191-210.
- Krueger, Alan B., Jesse Rothstein, y Sarah Turner. "Race, Income, and College in 25 Years: Evaluating Justice O'Connor's Conjecture." *American Law and Economic Review* 8, no. 2 (2006): 282-311.
- Leonhardt, David. "As Wealthy Fill Top Colleges, Concerns Grow Over Fairness." *The New York Times*, 22 de Abril, 2004.
- Logan, John R. *Separate and Unequal: The Neighborhood Gap for Blacks, Hispanics and Asians in Metropolitan America*. Providence, RI: Proyecto US2010, 2011.
- McKernan, Signe-Mary, Caroline Ratcliffe, Eugene Steverte, y Sisi Zhang. *Less than Equal: Racial Disparities in Wealth Accumulation*. Washington, DC: Urban Institute, 2013.
- Oakes, Jeannie. "Commentary Access and Differentiation: Structuring Equality and Inequality in Education Policy" en *Handbook of Education Policy Research*. Editado por Gary Stykes, Barbara Schneider, y David N. Plank. New York, NY: Routledge, 2009.
- Oreopoulos, Philip, y Uros Petronijevic. "Making College Worth It: A Review of Research on the Returns to Higher Education." Documento de trabajo NBER 19053, 2013.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). "A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries" en *Economic Policy Reforms: Going for Growth*. Paris: OECD Publishing, 2010.
- Reardon, Sean F. "The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations" en *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Editado por Greg J. Duncan y Richard J. Murnane. New York, NY: Fundación Russell Sage F'y Fundación Spencer, 2011.
- Rileybahr, Peter. "Cooling Out in the Community College: What is the Effect of Academic Advising on Students' Chances of Success?" *Research in Higher Education* 49 no. 8 (2008): 704-32.



- Roksa, Josipa, Eric Grodsky, Richard Arum, y Adam Gamoran. "Changes in Higher Education and Social Stratification in the United States" en *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Editado por Yossi Shavit, Richard Arum, Adam Gamoran, y Gila Menahem. Stanford, CA: Stanford University Press, 2007.
- Sacks, Peter. "How Colleges Perpetuate Inequality," *Chronicle Review, Chronicle of Higher Education* 53, no. 19 (2007).
- . *Tearing Down the Gates: Confronting the Class Divide in American Education*. Berkeley, CA: University of California Press, 2007.
- Selingo, Jeffrey, y Jeffrey Brainard. "The Rich-Poor Gap Widens for Colleges and Students." *Chronicle of Higher Education* 52, 6 de Abril, 2006.
- Smith, Lauren. "Four Decades of Survey Data on American Freshmen Reveal Widening Socioeconomic Gap," *Chronicle of Higher Education*, 9 de Abril, 2007.
- Tversky, Amos, y Daniel Kahneman. "Availability: A Heuristic for Judging Frequency and Probability." *Cognitive Psychology* 5, no. 2 (1973): 207-232.
- Oficina del Censo de los Estados Unidos. "1990s: National Tables." Programa de Estimaciones de Población. Washington, DC: Departamento del Comercio de EEUU, 2000.
- Departamento de Educación de EEUU, Centro Nacional para Estadísticas de la Educación (NCES). *Digest of Education Statistics: 2011*. (NCES 2012-001), Thomas D. Snyder y Sally A. Dillow. Washington DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2012.
- . *Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study*. Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 1993/2003.
- . Sistema Integrado de la Educación Postsecundaria (IPEDS). Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2010.
- . NCES-Archivos de Datos del Índice de Competitividad en la Admisión de Barron: 1972, 1982, 1992, 2004, 2008. Por Carl M. Schmidt. Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2009.
- . Estudio Nacional Longitudinal de la Educación (NELS). Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 1998/2000.
- . Estudios Nacionales de Ayuda Económica para Estudiantes Postsecundarios (NPSAS) 2007-08. Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2008.
- . Web Tables - Profile of Undergraduate Students: 2007-08. By Sandra Staklis. Washington, DC: Instituto de Ciencias de la Educación (IES), 2010.
- Wyner, Joshua S., John M. Bridgeland, y John J. DiIulio Jr. *Achievement Trap: How America Is Failing Millions of High-Achieving Students from Lower-Income Families*. Lansdowne, VA: Fundación Jack Kent Cooke, 2007.



Separados y Desiguales: Cómo la educación superior fomenta la reproducción intergeneracional del privilegio racial consta de un reporte completo y de un resumen ejecutivo. Ambos pueden ser accedidos en:
cew.georgetown.edu/separateandunequal

GEORGETOWN UNIVERSITY



Georgetown Public
Policy Institute

Center on Education and the Workforce

3300 Whitehaven Street NW, Suite 5000
Washington, DC 20007
Correo: Campus Box 571444,
Washington, DC 20057
cew.georgetown.edu

Union Bug