



Estudios Políticos

ISSN: 0185-1616

revistaestudiospoliticos@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México

México

Roqueñí Ibargüengoytia, María del Carmen
Feminización de la Licenciatura en Ciencia Política en México ¿Igualdad de
oportunidades o inclusión desigual?
Estudios Políticos, vol. 9, núm. 32, mayo-agosto, 2014, pp. 153-173
Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439553004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Feminización de la Licenciatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual?

Maria del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia*

Resumen

En este artículo se analiza la distribución de la matrícula nacional de los programas de licenciatura en Ciencia Política por sexo en función de los distintos tipos de instituciones en los que se imparte la carrera, así como en las diferentes regiones geográficas. El análisis tiene como objetivo defender el argumento de que la creciente incorporación de mujeres a los estudio universitarios en las últimas décadas no refleja un avance en la consolidación de estructuras igualitarias de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito de la educación superior, sino más bien una inclusión en condiciones desiguales.

Palabras clave: Educación superior, México, igualdad, inclusión, género

Abstract

A comparative analysis of the distribution of the enrolment in the academic offer of bachelor degree programs in political science is presented by sex according to the different types of institutions in which the career is taught, as well as in the different geographical areas. The analysis is aimed to support the idea that, because of hierarchical fragmentation that characterizes higher education system in Mexico, the increased incorporation of women to university studies in recent decades does not necessarily mean a step forward in the consolidation of egalitarian structures of opportunities between men and women in the field of higher education, but rather an inclusion on unequal basis.

Key words: Higher Education, Mexico, equality, inclusion, gender

Introducción

Desde hace algunos años ha surgido un amplio interés por describir y explicar los diversos fenómenos asociados a la expansión y diversificación que ha experimentado la educación superior iniciada a principios de los años setenta. En este trabajo se hace referencia a dos temas en particular: el que se refiere a la equidad educativa, y el relativo a la equidad de género en la educación superior.

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Por equidad educativa en la educación superior se ha entendido la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades educativas de buena calidad a todos los aspirantes que deseen acceder a este nivel de estudios. A partir de los años noventa, el gobierno federal estableció una política de evaluación externa como estrategia para “contribuir a la mejora continua, al aseguramiento de la calidad y a impulsar el anhelo social de la equidad educativa” (De la Garza, 2013, p. 35). Las autoridades educativas a cargo de esta política han puesto el énfasis en señalar el número de programas reconocidos por su buena calidad y la magnitud de la población escolar inscrita en estos programas, pero no ha tomado en cuenta otras variables como la equidad de género.

Lemaitre señala cuatro dimensiones de la equidad educativa: 1. En la igualdad de oportunidades de estudio; 2. De acceso; 3. De permanencia; y 4. De resultados. Cada una de ellas genera efectos en distintos aspectos de la relación entre las condiciones personales o sociales de los estudiantes y las oportunidades que tiene, o no, en cuanto a la educación superior (Lemaitre, 2005).

Por su parte, las investigaciones que tratan sobre la equidad de género en la educación superior han colocado la mirada en la proporción de mujeres matriculadas en la educación superior, cuyo incremento comenzó a hacerse visible a partir de la década de los setenta. A este fenómeno le han llamado feminización de la matrícula. También han resaltado la disparidad en la distribución de la matrícula por áreas del conocimiento. Al respecto, han señalado la existencia de carreras cuya matrícula está compuesta fundamentalmente por hombres, como las de las áreas de Agronomía o Ingeniería y Tecnología, o por mujeres como Enfermería o el Área de Educación y Humanidades, lo que se conoce como carreras masculinas y femeninas. Empero, han sido omisas en estudiar la igualdad de oportunidades de las mujeres en relación con la calidad de los programas académicos (PA).

En este artículo se conjuntan ambas perspectivas y se plantea como objetivo conocer en qué medida la feminización de la matrícula supone un logro en la equidad educativa; un avance en la igualdad de oportunidades para las mujeres; o sólo representa una inclusión a la educación superior, pero en términos desiguales.

El argumento que se sostiene en el trabajo es que el sistema de educación superior en México se caracteriza por su heterogeneidad y segmentación, donde conviven instituciones de educación superior (IES) que cuentan con una larga tradición, antigüedad, tamaño, desarrollo académico y reconocido prestigio, al lado de otras cuyos atributos y

propuestas educativas son, por decir lo menos, de dudosa reputación. En consecuencia, el acceso a este nivel educativo no garantiza, por sí mismo, una igualdad de oportunidades. Es en ese sentido que cobra interés e importancia la distribución de las oportunidades de estudio de las mujeres.

Este planteamiento tiene implicaciones tanto de tipo teórico como de política pública. Las primeras tienen que ver con los señalamientos que Amartya Sen ha desarrollado en relación con las oportunidades que las personas tienen para elegir el tipo de vida que desean. El premio nobel de economía ha criticado tanto la concepción utilitarista como la igualitaria del bienestar, pues considera inadecuado tomar en cuenta sólo los bienes primarios o recursos para evaluar la calidad de vida de los individuos. Sen afirma que para lograr que una persona pueda lograr elegir la vida que desea, se requiere que ésta goce de la libertad necesaria para transformar bienes primarios en logros o realizaciones (Sen, 1996) (Sen, 2000).

En términos de política pública interesa identificar en qué medida las mujeres cursan sus estudios en instituciones de prestigio y reconocimiento social o en aquéllas en las que no existen evidencias de su calidad educativa. Para alcanzar la equidad educativa no es suficiente con que las mujeres accedan a la educación superior, sino de permanecer y concluir su formación académico-profesional y que, además, lo hagan en programas de calidad.

A fin de observar la distribución de las oportunidades educativas en función del sexo, se ha elegido como universo de estudio a la oferta educativa nacional de licenciatura en Ciencia Política, a partir de tres ejes analíticos: el régimen de financiamiento; el tipo de institución y la región geográfica. Se consideraron cuatro momentos de la trayectoria escolar, de conformidad con lo señalado por Lemaitre: la demanda, cuyo indicador se expresa en el número de solicitudes; el acceso, referido a la matrícula de primer ingreso; la permanencia, que se identificó con la matrícula total y los resultados, cuyo indicador es el egreso. Como indicador de la calidad educativa se consideró la acreditación de los programas que otorga el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Para fines expositivos, el texto se ha dividido en tres secciones. La primera se refiere a las políticas de educación superior que ha impulsado el gobierno federal durante los últimos años para lograr ampliar las oportunidades de acceso y asegurar la calidad educativa. La segunda presenta los principales rasgos que caracterizan la oferta educativa de

la licenciatura en Ciencia Política en México. Y en la última se analizan las oportunidades educativas para las mujeres en los programas académicos de esta disciplina, de acuerdo con los tipos institucionales como su distribución geográfica.

Las políticas de diversificación y de evaluación externa: ¿Estrategias para asegurar la igualdad de oportunidades en la educación superior?

Si bien los factores que afectan el desarrollo de la educación superior varían de un país a otro, existe un alto grado de coincidencia en ciertos aspectos comunes asociados al crecimiento de la educación superior, la introducción de elementos de competencia, la lógica del mercado en el sector y la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización.

La expansión de la educación superior se ha visto acompañada de un proceso de diversificación institucional, el cual ha sido considerado por algunos autores, como Van Vught (1996), como uno de los factores más importantes que favorecen un buen desempeño de los sistemas de educación superior. Al respecto se han externado los siguientes argumentos (Van Vught, 1996, pp. 44-45):

- Un sistema diversificado es capaz de ampliar las oportunidades de acceso para aquellos estudiantes con diferentes antecedentes e historiales de méritos académicos; la diversificación institucional le ofrece a cada estudiante la oportunidad de encontrar la propuesta educativa que le permita desempeñarse de manera exitosa.
- Una oferta educativa diversificada favorece la movilidad social en la medida en la que ofrece múltiples formas de acceso y posibilidades de transitar entre diferentes subsistemas y modalidades educativas. En consecuencia, amplía las oportunidades de corregir el rumbo y de alcanzar el éxito, extendiendo los horizontes educativos de los estudiantes.
- Un sistema de educación superior diversificado tiene más posibilidades de responder favorablemente a las necesidades crecientes, diversas y específicas del mercado laboral.
- La diversificación de la educación superior permite responder de manera oportuna a las necesidades políticas de los distintos grupos de interés en la sociedad y les ofrece la oportunidad de construir una identidad propia y una forma de legitimación política.

- La diversificación institucional incrementa la posibilidad de preservar una educación superior de élite, porque permite conjugarla con una extensa gama de instituciones de masas.
- La diversificación del sistema incrementa la eficacia en el desempeño institucional, al promover que las diferentes instituciones de educación superior concentren su energía y orienten sus esfuerzos en misiones, objetivos y públicos claramente delimitados.
- La diversificación favorece la innovación educativa y reduce los riesgos derivados de la experimentación, al posibilitar que las instituciones exploren ciertas innovaciones, sin que sea necesario implementarlas en todo el sistema.

Al lado de estos argumentos, algunos autores han alertado sobre los riesgos que se corren en un sistema de educación superior diversificado. Señalan que:

- La diversificación institucional reduce las oportunidades de movilidad estudiantil y del intercambio académico, debido a la dificultad para lograr acuerdos para el reconocimiento mutuo de títulos, tanto al interior de un país como a nivel internacional.
- La diversificación institucional es una amenaza contra la igualdad de derechos y oportunidades, favoreciendo la inequidad educativa y las decisiones discrecionales.
- La diversificación obstaculiza el establecimiento de criterios, parámetros y estándares comunes, lo cual atenta contra la calidad académica e institucional.

Frente a los posibles riesgos en materia de calidad educativa, derivados de la expansión y la diversificación de los sistemas de educación superior, los gobiernos han establecido medidas para regular y asegurar la calidad de las instituciones y de los programas académicos. Lentamente, los procesos de evaluación externa se han ido imponiendo, al superar la resistencia inicial de las comunidades académicas, quienes han argumentado que su imposición es contraria a la autonomía universitaria, y que han cuestionado tanto los procedimientos mediante los cuales se lleva a cabo la práctica evaluativa como su utilidad.

En México, la desconcentración de la oferta educativa y la diversificación institucional se vio alentada por las autoridades para ampliar las oportunidades de educación superior, a partir de los años setenta, a través de la creación de universidades estatales. Como resultado, la matrícula de educación superior ha dejado de estar concentrada, de manera casi exclusiva, en el Distrito Federal, distribuyéndose de forma

más homogénea a lo largo de las diferentes regiones del país. Si al principio de los sesenta, el Distrito Federal concentraba más de 60% de la población escolar de educación superior, para 1990 ésta se había reducido a 23.4% (Rodríguez, 1999) y para el ciclo escolar 2011-2012 representaba tan sólo 15.3% matrícula nacional (ANUIES, 2012).

Una década más tarde, el gobierno federal puso el énfasis en la diversificación institucional como estrategia para atender la creciente demanda, mediante la creación de nuevos tipos institucionales. Al lado de las instituciones de “viejo cuño”, se crearon opciones educativas con un perfil distinto —universidades tecnológicas, universidades politécnicas y universidades interculturales— con el propósito de “ampliar el acceso de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior”. Para el año 2009 se habían creado más de cien de este tipo de universidades que absorbían cerca de 16% de la matrícula total (Tuirán & Muñoz, 2010).

La expansión y diversificación del sistema de educación superior trajo como una de sus consecuencias el deterioro de la calidad en algunas de las instituciones creadas, por lo que desde los primeros años de la década de los noventa, las autoridades educativas impulsaron políticas de evaluación en los diferentes planos del sistema. Con el fin de regular la calidad de los programas educativos de nivel de licenciatura se instauraron, en 1991, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y en el año 2000 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) para el reconocimiento de los organismos acreditadores de programas educativos del nivel superior en distintas ramas del conocimiento. El COPAES, por lo tanto, no acredita, ya que los organismos que reconoce son los únicos facultados para la acreditación de programas educativos. Para abril de 2008 se habían acreditado 1,506 programas, de los cuales 73.3% se ofrecen en IES públicas (De la Garza, 2013).

A pesar de tal cúmulo de reformas, no se ha logrado homogeneizar la calidad educativa. En los hechos, el sistema de educación superior en México es más desigual que diverso. Se caracteriza por la heterogeneidad institucional que conlleva una diferenciación en la orientación de sus objetivos y finalidades; una especialización de las propuestas educativas de muy diversa calidad y prestigio, y una segmentación en la atención de la demanda de diferentes grupos socioeconómicos y culturales. Así, a pesar de que los egresados del nivel superior obtienen un título con un mismo valor formal y, en ese sentido, podría considerarse equivalente, las instituciones de educación superior son heterogéneas

en cuanto a tradición, reconocimiento y calidad, lo que significa que los títulos tienen un valor social y laboral muy diferente.

Panorama de la oferta y la demanda educativa de la Ciencia Política en México

Como se ha señalado en diversos textos, la primera licenciatura en Ciencia Política se abrió en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en 1951, y durante trece años fue la única opción educativa para estudiar la carrera. En 1964 se crearon dos nuevos programas educativos: el primero se abrió en la Universidad Iberoamericana (UIA) de la ciudad de México, primera institución privada en ofrecer la carrera; el segundo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Mexicali, al norte del país. Para finales de esa década, la matrícula ascendía a 563 estudiantes, de los cuales 88% se concentraba en la UNAM.

Hacia 1988, la licenciatura en Ciencia Política se ofrecía en 19 programas educativos ubicados, principalmente, en las universidades públicas estatales, que concentraban 56% de la matrícula nacional y las universidades públicas federales absorbían a 39%. En cambio, las dos universidades privadas que impartían la carrera, atendían a 4% de la población escolar.¹

La oferta educativa en Ciencia Política para el ciclo escolar 2011-2012 asciende a 88 programas académicos (PA) que se ofrecen en 65 instituciones y atienden a 15,588 estudiantes. Las instituciones donde se imparte la carrera son de diverso tipo: dos Universidades Públicas Federales (5 PA); 25 Universidades Públicas Estatales (37 PA); 4 Centros Públicos de Investigación (4 PA) y 34 Instituciones Privadas de Educación Superior (42 PA). Los programas que se imparten en cada uno de estos tipos institucionales presentan características distintas que se describen a continuación.

¹ El COLMEX ofrecía la carrera de Administración Pública que luego cambiaría su título por Política y Administración Pública, pero en ese año sólo había 22 alumnos matriculados que representaban 0.4% de la matrícula total.

Universidades Públicas Federales (UPFES)

Cuatro de los cinco programas que ofrecen estas instituciones cuentan, por lo menos, con quince años de antigüedad, y sólo se ha abierto un nuevo PA en la UAM, en su unidad académica de Lerma, creada recientemente. En conjunto, absorben 24% de la matrícula nacional de la licenciatura, por lo que, en promedio, cada uno tiene una matrícula superior a los cuatrocientos estudiantes.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 solicitaron ingresar a la licenciatura en una universidad pública federal un total de 4,052, cifra que representa 38.1% de total de solicitudes presentadas. No obstante, sólo lograron su propósito 758 aspirantes, esto es, menos del 20% (ver Cuadro 1). Ello es un reflejo de que la oferta educativa de estas instituciones cuenta con un gran prestigio social.

CUADRO 1
Solicitudes de ingreso y primer ingreso por tipo de institución

<i>Tipos de IES</i>	<i>Lugares</i>	<i>Solicitudes PLCP*</i> <i>(demanda)</i>	<i>Primer Ingreso PLCP</i> <i>(oferta)</i>	<i>Diferencia %</i>
U. Públicas Federales (UPFES)	817	4,052 38.1%	758 22.4%	-15.8%
U. Públicas Estatales (UPES)	2,778	5,673 53.4%	2,185 64.5%	11.1%
C. Públicos de Investigación (CPI)	82**	297 2.8%	78 2.3%	-0.5%
Total sector público	3,677	10,022 94.3%	3,021 89.2%	-5.1%
IES Privadas (IPES)	1,105	606 5.7%	368 10.9%	5.2%
Total	4,782	10,628 100%	3,389 100%	

* PLCP: Programa de Licenciatura en Ciencia Política.

**Esta cifra varía, toda vez que el CIDE no reporta el rubro en lugares disponibles.

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES. *Estadística de Educación Superior. Licenciatura y Técnico Superior. Ciclo escolar 2011-2012. Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Lugares ofertados, solicitudes de primer ingreso y primer ingreso. Modalidad Escolarizada*, ANUIES, Anuario Estadístico 2012.

La estructura académico-organizacional de los planteles donde se imparte la licenciatura es altamente compleja. Tres de ellos ofrecen una formación completa, de licenciatura a doctorado en programas de posgrado reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (CONACYT, 2012).² Cuentan con una planta de profesores de carrera amplia y altamente habilitada en términos académicos, quienes llevan a cabo actividades diversas, no sólo de docencia, sino de investigación y difusión de la cultura. Para tal efecto se puede señalar que del total de los investigadores que, en 2012, eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en Ciencia Política, 34% laboran en estos planteles.

Universidades Públicas Estatales (UPES)

Los programas de licenciatura en Ciencia Política de las UPES absorben 64% de la matrícula total. Sus 37 planteles recibieron, en el ciclo escolar 2011-2012, 5,673 solicitudes de primer ingreso (53.4% del total nacional), de los cuales 38.5% lograron su ingreso (ver Cuadro 1).

Tanto por la antigüedad de los programas como por la estructura académico-organizacional de los planteles, este tipo institucional es muy heterogéneo. Algunas universidades han logrado adecuarse a las exigencias socioeconómicas y políticas del entorno, alcanzando un elevado grado de desarrollo; otras, en cambio, independientemente de la antigüedad de los programas, sigue contando con una estructura académico-organizacional precaria. En relación con la magnitud y perfil de su personal académico, existen programas que cuentan con un gran número de profesores de tiempo completo (PTC), mientras otros planteles prácticamente funcionan con profesores de asignatura. En diez planteles se ofrecen 20 programas de posgrado reconocidos en el PNCP, pero cuatro de ellos se imparten en la UdeG y la BUAP.³ Del total de miembros del SNI, 31% realizan sus actividades en diez planteles de las UPES, mientras que quince de ellos están dedicados de manera casi exclusiva a las labores de enseñanza.

² Los programas de referencia se ubican en el campus CU de la UNAM; y en las unidades académicas de Iztapalapa y Xochimilco de la UAM.

³ El Doctorado en Ciencias Sociales de la UdeG es el único evaluado con el nivel de competencia internacional del país.

Centros Públicos de Investigación (CPI)

Los CPI son instituciones académicas orientadas a la investigación relacionada con las disciplinas de Ciencias Sociales. Sus programas de licenciatura atienden a una población estudiantil muy reducida que cubre aproximadamente 1% de la matrícula nacional. En el ciclo escolar 2011-2012 recibieron 297 solicitudes de ingreso, de las cuales se aceptaron 26.3% (ver Cuadro 1). Los programas de estos centros están diseñados para la formación profesional de una élite de estudiantes altamente capacitada. Los exámenes de admisión son rigurosos e incluyen entrevistas a los aspirantes, quienes, al ser aceptados, obtienen una beca para poder dedicarse de tiempo completo a sus estudios. Uno de estos centros sólo abre su convocatoria de ingreso cada dos años⁴ y en otro existe una edad tope de 23 años para ser aceptado.⁵

Cuentan con una estructura académico-organizacional consolidada. Su planta académica está conformada casi de manera exclusiva por profesores de carrera con doctorado. En los cuatro CPI laboran 70 miembros del SNI, que equivale a 21% de los investigadores nacionales en Ciencia Política reconocidos en 2012.

Instituciones Privadas de Educación Superior (IPES)

En las últimas dos décadas, el sector privado ha incrementado notablemente su participación en la oferta educativa de Ciencia Política. Cerca del 65% de los programas en las IES privadas fueron creados en los últimos diez años. Actualmente, las IPES imparten la licenciatura en 42 planteles que absorben 11% de la matrícula nacional. La gran mayoría opera con una matrícula que no alcanza los cien estudiantes. En el ciclo escolar 2011-2012, 606 aspirantes solicitaron su ingreso a alguno de estos establecimientos, de los cuales fueron aceptados 368, esto es, 60.7% (ver Cuadro 1).

El sector privado de educación superior se encuentra segmentado entre las instituciones orientadas a atender a las élites y aquellas denominadas “de absorción de la demanda”. La estructura académico-organizacional de unas y otras es radicalmente diferente. Las instituciones de elite han desarrollado estrategias para competir exitosamente en el

⁴ Licenciatura en Política y Administración Pública del COLMEX.

⁵ Licenciatura en Ciencia Política y Relaciones Internacionales del CIDE.

mercado académico. Entre éstas se encuentran la ampliación de su oferta educativa mediante el establecimiento de *campus* en diversos estados de la República; la contratación de profesores de tiempo completo con doctorado; el impulso a la investigación; la apertura de programas de posgrado inscritos en el PNPC; y la solicitud de procesos de evaluación a los organismos acreditadores. El grupo de instituciones de elite comprende cinco IPES que ofrecen siete programas en el Distrito Federal y uno en las ciudades capitales de los estados de Jalisco, Nuevo León y Puebla, respectivamente, que absorben 43.7% de la matrícula del sector. Cuentan con una estructura académico-organizacional desarrollada. Su planta académica está conformada, en promedio, por alrededor de 50% de profesores de carrera, quienes en su gran mayoría cuentan con el grado de doctor. En cuatro de los planteles donde se imparte la licenciatura se ofrecen también maestrías y doctorados reconocidos por el PNPC, y concentran 86.5% de los 52 investigadores del SNI que realizan sus actividades académicas en las instituciones del sector privado. Finalmente, todos sus programas se han sometido, con éxito, a procesos de evaluación con fines de acreditación.

Los 35 programas restantes están ubicados en IPES, cuya planta de profesores es, fundamentalmente, de tiempo parcial, dedicados a las labores de enseñanza en el nivel de licenciatura. En estos planteles no se realizan actividades de investigación, ni de difusión de la cultura, o si se llevan a cabo son muy incipientes; no ofrecen programas de posgrado y no han solicitado evaluarse con fines de acreditación.

Un aspecto que parece importante destacar es que de los 10,628 aspirantes a ingresar a la licenciatura en el ciclo escolar 2011-2012, 94.3% demandó acceder a una institución pública, pero la oferta de primer ingreso representó sólo 89.1%. Por su parte, del total de solicitudes presentadas, sólo 5.7% lo hicieron en una institución del sector privado, pero logró ingresar 10.9% del total. En cuanto a las IES del sector público, únicamente las universidades estatales absorbieron un porcentaje mayor de alumnos de primer ingreso que el correspondiente a las solicitudes presentadas. Estos datos son la expresión de la política del gobierno federal orientada a frenar la matrícula de las universidades federales y promover la descentralización de la matrícula y el impulso a la oferta educativa privada, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

CUADRO 2
PLCP Acreditados por región geográfica

<i>Region</i>	PLCP ACREDITADOS		PLCP NO ACREDITADOS	
	<i>Programas</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Programas</i>	<i>Matrícula</i>
NOROESTE	5 55.5%	1,101 66.0%	4 45.5%	566 34.0%
NORESTE	4 33.3%	630 64.5%	8 66.7%	347 35.5%
CENTRO OCCIDENTE	4 36.4%	867 72.2%	7 63.6%	334 27.8%
CENTRO SUR	4 26.7%	1,586 53.1%	11 73.3%	1,403 46.9%
METROPOLITANA	11 52.4%	4,227 45.1%	10 47.6%	3,533 51.6%
SUR SURESTE	2 10.0%	193 15.8%	18 90.0%	1,035 84.6%
Total	31 36.4%	8,881 55.9%	57 63.6%	6,937 44.1%

Fuente: Elaboración propia con información de COPAES.

Distribución de las oportunidades educativas por región

Las oportunidades para estudiar la licenciatura en Ciencia Política a lo largo del territorio nacional son muy disímiles. Al respecto, la región Sur Sureste cuenta casi con el mismo número de programas que la región Metropolitana, con 20 y 21 opciones, respectivamente; mientras que la región Noroeste se encuentra al último, con sólo nueve programas. Sin embargo, si se analiza la distribución de la matrícula nacional, la perspectiva cambia, toda vez que la región Metropolitana concentra casi la mitad de la población escolar; le sigue la región Centro Sur con casi 19%; mientras que las instituciones en las que se imparte la carrera en la región del Sur Sureste absorben menos del 8% de los matriculados en la disciplina.

Si se analiza la distribución de los programas reconocidos por su calidad en función de la región geográfica, nos encontramos también con marcados contrastes. Al respecto, se puede destacar la región Sur

Sureste, que cuenta con múltiples opciones para estudiar la carrera, pero sólo dos están acreditadas por el COPAES. Por el contrario, en las regiones del norte (Noroeste y Noreste) como en la de Centro Occidente se concentra la mayor proporción de estudiantes inscritos en programas reconocidos por su calidad. Las regiones Metropolitana y Centro Sur se ubican en las posiciones intermedias.

La magnitud y la calidad de las opciones en cada región condicionan la libertad de los jóvenes para cumplir con los propósitos que se han propuesto, en este caso, estudiar la licenciatura en Ciencia Política. El hecho de que existan mayores oportunidades educativas, pero sobre todo programas reconocidos por su calidad amplía la libertad de los jóvenes para elegir aquella que más les convenga. Caso contrario sucede con los jóvenes que viven en las entidades federativas donde prácticamente no existen programas académicos reconocidos por su calidad, pues su libertad se ve acotada, a menos que cuenten con el apoyo económico de su familia para desplazarse a realizar sus estudios a otra ciudad que cuente con un programa acreditado.

Feminización de la Licenciatura de Ciencia Política en México

En este apartado se intentará defender el argumento que se planteó al inicio de este trabajo, a saber, que el incremento de la matrícula femenina en los programas de Ciencia Política no representa un avance en igualdad de oportunidades educativas.

La incorporación de las mujeres a la licenciatura en Ciencia Política ha sido algo tardía. En 1968, la proporción en la matrícula era de 12 hombres por cada mujer que cursaba la carrera. Hacia 1988, la participación femenina se había incrementado a 30.9%, y para finales de la década de los noventa, significaba 39.9% de la población escolar de Ciencia Política a nivel nacional (Bustos Romero, 2003) a pesar de que en el conjunto del sistema de educación superior, la proporción femenina ya había alcanzado 50%. En los últimos años no se ha logrado la paridad entre géneros, pues la proporción de mujeres en los programas de licenciatura en Ciencia Política oscila alrededor del 48%.

Distribución de las oportunidades educativas por tipo de institución

Para el análisis, la equidad educativa para las mujeres de los PLCP se expresó en función del índice de paridad entre los géneros (IPG), que se refiere a la relación de matriculación escolar de las mujeres en comparación con la de los hombres (Canales, 2014). Se analizaron cuatro momentos de la trayectoria académica: a) la demanda (solicitudes de primer ingreso); las oportunidades de acceso (primer ingreso) de permanencia (matrícula total) y el éxito en los estudios (egreso). Se compararon los programas de conformidad con el régimen de financiamiento; la acreditación; el tipo institucional y la región (ver Cuadros 3, 4).

CUADRO 3
Indice de paridad entre los géneros de los PLCP por régimen de financiamiento, constancia de acreditación y tipo de institución

<i>PLCP</i>		<i>Solicitudes de Primer Ingreso</i>	<i>Primer Ingreso</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Egreso</i>
TOTAL		1.016	0.917	0.914	0.949
RÉGIMEN	PLCP Públicos	1.021	0.955	0.942	0.975
	PLCP Privados	0.731	0.650	0.706	0.833
RECONOCIMIENTO	PLCP Acreditados	0.949	0.885	0.881	0.885
	PLCP No Acreditados	1.073	0.954	0.914	0.949
TIPO INSTITUCIONAL	UPFES	0.929	0.805	0.772	0.702
	UPES	1.086	1.021	1.018	1.187
	CPI	1.152	0.773	0.737	1.067
	IPES	0.731	0.650	0.706	0.833

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES. "Estadística de Educación Superior. Licenciatura y Técnico Superior. Ciclo escolar 2011-2012. Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Modalidad Escolarizada". ANUIES, *Anuario Estadístico 2012*.

a) La demanda

Según Sen, la libertad tiene dos dimensiones: la libertad de bienestar y la libertad de agencia (Solarte, 2004). La primera proviene de las oportunidades que la sociedad brinda a los individuos, que en nuestro caso se expresa en el número de opciones educativas que se ofrecen en cada región; mientras que la libertad de agencia plantea las metas diferentes

que cada individuo elige para la promoción del bienestar, que en esta investigación se traduciría como las elecciones de las mujeres con respecto al ingreso a un PLCP.

Las solicitudes de primer ingreso son la expresión de las expectativas que las mujeres tienen para entrar en la carrera. En promedio, presentaron un mayor número de solicitudes que los hombres. Ahora bien, una mayor proporción de mujeres hizo su solicitud en programas públicos antes que en los privados. También se aprecia que, en promedio, las mujeres eligieron programas No Acreditados, antes que programas Acreditados. En relación con el tipo de IES seleccionadas para realizar sus estudios, prefirieron a las UPES y los CPI, en mayor proporción que en las UPFES y las IPES, donde son minoría. De ello, se desprenden tres posibles hipótesis. La primera es que las mujeres eligieron determinado programa por la cercanía o por el costo de la colegiatura; la segunda es que no había oportunidades de elección; una tercera se refiere a que tomaron esa decisión en razón de la opción donde consideraron que podrían tener éxito, dados sus antecedentes académicos o sus condiciones personales, socio-económicas y/o culturales.

b) El acceso

En cuanto a la matrícula de primer ingreso, se observó que los programas del sector público ofrecen mayores oportunidades de ingreso que los del sector privado, y dentro del sector privado, las UPES son las más equitativas; le siguen las UPFES, y las más inequitativas son los CPI. Al comparar los programas en función de si cuentan con el reconocimiento de calidad que otorga el COPAES, se aprecia que los programas No Acreditados tienen una mayor proporción de mujeres que los Acreditados.

Ahora bien, al comparar las diferencias que existen entre el IPG de primer ingreso en relación con el referente a las solicitudes, se observa que la diferencia entre ambos índices es menor en las instituciones del sector público que en las del privado. En cambio, los programas Acreditados favorecen en mayor medida el ingreso de las mujeres que los No Acreditados. De acuerdo con el tipo institucional, los programas de las UPES son aquellos que ofrecen mayores oportunidades de ingreso para las mujeres, mientras que los mecanismos de selección de los CPI son los más inequitativos para las mujeres.

Finalmente, es importante destacar que en términos generales, aunque las mujeres presentaron un mayor número de solicitudes que los

hombres, lograron su acceso en menor proporción que ellos. Ello conduce a preguntarnos por qué las mujeres tienen menos éxito para ingresar a la licenciatura. Lemaitre (2005), quien analiza la equidad en la educación superior en Chile —donde existen mecanismos de selección similares a los aplicados en México, basados en una prueba de aptitud—, señala que, en ese país, las mujeres obtienen resultados relativamente más bajos que los hombres. Al respecto, sería conveniente revisar las políticas gubernamentales y los procesos institucionales de selección de los aspirantes a la licenciatura.

c) La permanencia

En relación con la matrícula total, en todos los PLCP la proporción de la matrícula femenina es inferior a la masculina, salvo en las UPES donde sucede lo contrario. En virtud de no contar con información sobre índices de rezago y abandono de las mujeres por cohorte generacional que serían los indicadores más adecuados para medir las oportunidades de permanencia de las mujeres en los PLCP, se consideró comparar, a manera de aproximación, el IPG de la matrícula femenina de primer ingreso en relación con el de la matrícula femenina total durante el mismo periodo. Al respecto, vale destacar que la proporción de mujeres se mantiene más o menos constante, experimentando una mínima disminución en los PLCP públicos en relación con los privados, cuyo índice se eleva ligeramente.

Tampoco existe una diferencia significativa en la disminución de la matrícula total en relación con la del primer ingreso entre los PA Acreditados y los No Acreditados, aunque es mayor en estos últimos. Llama la atención el incremento en la proporción de la matrícula femenina total en los programas de las IPES en relación con la del primer ingreso. Esto podría significar que una vez que las mujeres superan los obstáculos que implica el proceso de selección e ingresan a un programa, el desempeño escolar de éstas es superior al de los hombres.

d) El egreso

Al comparar el IPG de egreso con el de la matrícula, se observa que, en proporción, el éxito académico de las mujeres es superior al de los hombres en todos los tipos institucionales, toda vez que el IPG de egreso se

incrementa en relación con el de la matrícula, salvo en las UPFES, donde sucede lo contrario.

Las diferencias más significativas en cuanto éxito escolar femenino se encuentran en los programas que ofrecen las IES del sector privado, en las que el IPG de egreso se eleva considerablemente en relación con el de la matrícula. Pero, particularmente, llama la atención el incremento tan significativo que se observa en los exigentes programas educativos de los CPI, donde el IPG de la matrícula es de 0.737, mismo que se eleva a 1.067 al momento del egreso. Estas cifras vienen a confirmar las conclusiones a las que han llegado otros especialistas de la educación, quienes afirman que una vez que las mujeres han superado los obstáculos que enfrentan para ingresar a la educación superior, sus logros académicos son superiores a los de los hombres (Bustos Romero, 2003; Papadópolos y Radakovich, 2005).

Distribución de las oportunidades educativas por región

El Cuadro 4 muestra un comportamiento diferenciado por regiones al momento de elegir un programa educativo. Las mujeres del Noreste y la Zona Metropolitana fueron mayoría al presentar su solicitud de ingreso, mientras que en el resto de las regiones, fueron los hombres. No obstante, las mujeres tuvieron mayores oportunidades de ingreso en los programas del Noroeste y del Centro-occidente, pues el IPG fue superior, en promedio, a las solicitudes presentadas. En cuanto a la matrícula total, los programas académicos de las regiones del Noroeste y el Noreste son las más equitativas, pues el IPG es favorable a las mujeres, mientras en las otras regiones no lo es.

En cuanto al éxito académico de las mujeres para concluir sus estudios, en la regiones del Noreste, del Centro-sur y de la Zona Metropolitana, el IPG de egreso de las mujeres disminuye en relación con el registrado en la matrícula total. Por último, es de llamar la atención el excelente desempeño de las mujeres que estudian en las opciones educativas del Sur-sureste del país, pues se aprecia que por cada hombre que egresa, lo hacen 1,537 mujeres.

CUADRO 4
Indice de paridad de géneros por región

Región	Solicitudes de Primer Ingreso	Primer Ingreso	Matrícula	Egreso
PLCP TOTAL	1.016	0.917	0.914	0.949
NOROESTE	0.963	0.977	1.154	1.350
NORESTE	1.282	0.910	1.023	0.746
CENTRO OCCIDENTE	0.772	0.820	0.746	0.861
CENTRO SUR	0.802	0.777	0.806	0.868
METROPOLITANA	0.980	0.922	0.918	1.007
SUR SURESTE	0.942	0.961	0.934	1.537

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES. "Estadística de Educación Superior. Licenciatura y Técnico Superior. Ciclo escolar 2011-2012. Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Modalidad Escolarizada". ANUIES, *Anuario Estadístico 2012*.

Reflexiones finales

Durante toda la primera mitad del siglo XX, la educación formal de la gran mayoría de las mujeres en México se restringía a la educación básica y muy pocas mujeres realizaban estudios universitarios. A partir de los años setenta, este panorama fue paulatinamente cambiando y los organismos internacionales consideraron, desde entonces, que la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres era un factor importante, si no el primordial, para facilitar, también, una mayor igualdad en el plano laboral, familiar y existencial. En los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* se planteó como meta para 2015 que los países en desarrollo lograran la igualdad entre los sexos en todos los niveles educativos y se recomendó a los gobiernos nacionales impulsar políticas para alcanzar este objetivo.

En México, la paridad entre los sexos se consiguió en el nivel de licenciatura desde finales de los años noventa del siglo pasado, aunque no en todas las áreas del conocimiento. También se registra un mejor desempeño académico de las mujeres, de acuerdo con las cifras de eficiencia terminal. No obstante, las mujeres egresadas de la educación superior no obtienen iguales oportunidades de incorporarse al mercado laboral, ni las mismas condiciones de trabajo y de remuneración que los hombres (Castañeda y Escobar, 1998; Bustos R., 2003; Zabludovsky,

2007; Buquet *et al.*, 2013). Lo anterior muestra que la presencia de las mujeres en las instituciones de educación superior no es sinónimo de equidad de género, ya que, como apunta Buquet, “al interior de estas comunidades se presentan grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales” (Buquet, 2011).

El análisis sobre la equidad de género en los programas de licenciatura en Ciencia Política confirma los resultados obtenidos en otros estudios sobre el tema. Al respecto se puede concluir que, además de que aún no se alcanza la paridad en la enseñanza de esta disciplina, existen diferencias importantes de acuerdo con los distintos tipos de régimen e institucionales. Así, los programas del sector público y los programas No Acreditados ofrecen mayores oportunidades a las mujeres para ingresar, permanecer y culminar sus estudios. Asimismo, las UPES son las únicas instituciones donde la proporción de mujeres que cursan la licenciatura es mayor a la de hombres. En relación con la equidad de género por región geográfica, los resultados no son tan contundentes, pues se observaron variaciones entre regiones en función de los distintos momentos de la trayectoria escolar.

Quedan pendientes algunas preguntas de investigación relacionadas a la manera como se entrelazan los momentos previos y posteriores con el proceso educativo. Entre éstas, la primera se refiere a entender qué sucede durante el proceso de selección de los aspirantes a la licenciatura que obstaculiza la incorporación de las mujeres a los programas de estudio de Ciencia Política. La segunda tiene que ver con la forma en que se entrecruzan la desigualdad de oportunidades que aún persiste en el ámbito educativo y las desigualdades que existen en otros espacios de la vida social, particularmente en el campo laboral.

Bibliografía

- ANUIES (2012), *Anuario Estadístico 2013*, México, ANUIES.
- Buquet, Ana G. (2011), “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, XXXIII (número especial), México, UNAM-IISUE, pp. 211-225.
- Buquet, A., J. A. Cooper, A. Mingo y H. Moreno (2013), *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Iнституто de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Bustos Romero, O. (200), *Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*, México, IESALC/UNESCO.
- Canales, A. (2014), *Equidad educativa y el empoderamiento de las mujeres*, Campus Milenio, 6 de marzo.
- Castañeda Salgado, A. y M. C. Escobar Iturbe (1998), "Desafíos de carrera de la mujer mexicana en el ámbito de la academia y la función pública", en *Coloquio Nacional*, México, INAP.
- CONACYT (2012), *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* [En línea], Available at: <http://www.conacyt.org.mx> [Último acceso: 18 de marzo, 2012].
- De la Garza, J. (2013), "La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas", *Perfiles Educativos*, XXXV (número especial 2013), pp. 33-45.
- Hernández Vega, G. (2009), "Feminización de la Matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe", Reseña de Sierra Rosaura y Rodríguez Gisela, *Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 13, pp. 286-288.
- Lemaitre, M. J. (2005), "Equidad en la Educación Superior: un concepto complejo", *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Papadópolos, J. & Radakovich, R. (2005), "Educación Superior y género en América Latina y el Caribe", en *Estudio Comparado de Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*, México, IESALC-UDUAL, pp. 118-128.
- Rodríguez, R. (1999), "Expansión del sistema educativo superior en México, 1970-1995", en *Tres décadas de políticas de Estado en educación superior*, México, ANUIES, pp. 167-205.
- Ruiz, R. (2005), "Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y El Caribe", Reseña de presentación, Rosaura Ruiz, *Universidades* [en línea] [Fecha de consulta: 7 de febrero de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303005>> ISSN 0041-8935 , julio-diciembre, Issue 30.
- Sen, A. (1996), "Capacidad y bienestar", en *Calidad de vida*, México, FCE.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- Solarte (2004), *Las evaluaciones de políticas públicas en el Estado liberal*, Cali, Universidad del Valle.
- Tuirán, R. & Muñoz, C. (2010), "La política de educación superior. Trayectoria reciente y escenarios futuros", en *Los grandes problemas de México*, VII Educación, México, El Colegio de México, pp. 359-390.

UNESCO (2012), *Atlas Mundial de la igualdad de género en la educación*, París, ONU, primera edición.

Van Vught, F. (1996), “Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems”, en *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. s.l., IAU Press, Pergamon, pp. 42-57.

Zabludovsky, G. (2007), *Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas del poder*, México, Política y Cultura, otoño, núm. 28, pp. 9-41.