



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

**FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÉXICO.**

APORTES DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:

KARINA AURORA SÁNCHEZ CORTÉS

TUTOR:

DOCTOR JORGE BARTOLUCCI

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx.

OCTUBRE 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre.

Josefina.

A mi padre.

Alfonso.

A mis hermanas y hermano.

Carolina, Alfonso y Priscila.

A mi sobrina.

Jossie.

Al amor de mi vida.

Tú.

A toda mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a mi tutor Jorge Bartolucci por todos los aprendizajes sumados a lo largo de estos dos años. Gracias por enseñarme que para investigar se necesita mucha “imaginación sociológica”, menos demagogia y casi nada de retórica.

Agradezco al Dr. Roberto Rodríguez, al Dr. Alfredo Andrade, a la Dra. Ma. Esther Aguirre y a la Mtra. Aurora Loyo por el tiempo que dedicaron a leerme y por brindarme en sus comentarios críticos, expertos y profesionales, los ajustes que necesitaba para concluir satisfactoriamente esta fase de mi vida.

Gracias Ramiro, en donde quiera que estés, por tanto que me diste en vida.

Gracias Iradier por ayudarme a crecer como persona.

Gracias Karla Paulina por acompañarme en esta vida sin tregua desde hace más de veinte años.

Doy gracias a mis amigas y amigos por estar cerca de mí estos últimos años trabajando, viajando, riendo, charlando, aprendiendo, soñando y creciendo juntos: Concepción Delgado, Elisa Rodríguez, Renata Tagle, Marianna Jaramillo, Alejandro Fragoso, Rafael Ugalde, Sol Schajris, Jesús Rivero, Anabel Muñoz, Gerardo Damián, Ignacia Labbé, Juan Miguel Expósito, Julieta Barrionuevo, Ángel Rendón, Juan Manuel Sánchez, Oziriz Sánchez y Edgar Emeterio. Sin olvidar, a las y los más recientes Rodrigo Huerta, Marisma Sierra, Soledad Rojas y Ángel Arroyo.

Agradezco al Programa de Posgrado en Estudios Políticos y Sociales de mi amada UNAM que me cobijó estos dos años de maestría contribuyendo, como siempre, a formarme en un ambiente crítico y de primera calidad educativa. Asimismo, al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su apoyo y patrocinio para la realización de este trabajo.

Esta Tesis de Maestría se realizó con apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT <IN300216>. Los datos a los que se hace referencia en el Capítulo 5 forman parte de los avances del proyecto de investigación titulado *Perfil socio-escolar de la generación 2016-1 a las licenciaturas de la UNAM* realizado con en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) aprobado en 2016.

**Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales**

**Comité Académico del Posgrado en Ciencias Políticas y
Sociales**

Presente.

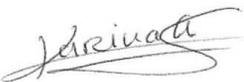
Por medio de la presente hago constar que el trabajo de tesis titulado Feminización de la matrícula en Educación Superior en México. Aportes desde la Sociología de la Educación que he presentado para obtener el grado de Maestría en Estudios Políticos y Sociales en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México es de mi total autoría y ha sido elaborado de conformidad con las reglas establecidas en el Programa, el Código de Ética de la UNAM y la normatividad universitaria vigente con la relación a su originalidad y utilización adecuada de fuentes. Todo el material proveniente de otros autores y fuentes ha sido plenamente reconocido y señalado en las referencias.

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Ciudad Universitaria, Cd. de Mx., a 20 de septiembre de 20



PROGRAMA DE
POSGRADO EN CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES


Karina Aurora Sánchez Cortés
Nombre y firma

Contenido

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1 | 15 |
| FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. ESTADO DE LA CUESTIÓN. | |
| I. Recuperando fundamentos desde la Sociología de la Educación en México para la explicación de la FMES. | 15 |
| <i>a. Preguntas y respuestas sobre el proceso de expansión y sus beneficiarios.</i> | 19 |
| <i>b. El aporte de los estudios etnográficos.</i> | 22 |
| II. El marco de los estudios de género y feminismo. | 27 |
| CAPÍTULO 2 | 41 |
| FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PANORAMA MUNDIAL. | |
| I. Feminización de la Matrícula en la Educación Superior (FMES) como un fenómeno global. | 43 |
| II. Europa y el desarrollo de la FMES. | 45 |
| III. Estados Unidos y el fenómeno de la FMES. | 49 |
| IV. La FMES en otras regiones del mundo. | 53 |
| V. La década de los noventa y la FMES en América Latina y el Caribe. | 60 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 | 64 |
| FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MARCO DE REFERENCIA ANALÍTICO. | |
| I. La reivindicación de los derechos humanos. | 65 |
| II. La expansión de la educación superior en el mundo. | 78 |
| <i>a. Desarrollo económico.</i> | 82 |
| <i>b. La expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe.</i> | 85 |
| CAPÍTULO 4 | 94 |
| LA FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO A LA LUZ DE LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. | |
| I. La feminización de la matrícula en la educación superior en México. | 94 |
| II. La expansión de las oportunidades educativas en el nivel superior en México. | 102 |
| <i>a. La ampliación del sistema de educación superior, 1970-1982.</i> | 110 |
| <i>b. Concomitancia entre la FMES y la ampliación de acceso en la educación superior en México.</i> | 116 |
| CAPÍTULO 5 | |
| FEMINIZACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN MÉXICO EL CASO DE LA UNAM. | 119 |
| I. Mujeres y desempeño académico, algunos ejemplos en el ámbito internacional. | 120 |
| II. Mujeres y desempeño académico en México. | 125 |
| III. Las estudiantes y el desempeño académico en la UNAM; algunos datos sobre la Generación 2016-1. | 130 |
| CONCLUSIONES. | 148 |
| BIBLIOGRAFÍA | 154 |

INTRODUCCIÓN

Esta es una tesis sobre feminización de la matrícula en la Educación Superior (FMES), fenómeno educativo verificado en casi todas las regiones del mundo, definido como el aumento de la participación de la mujer en la tasa bruta de la población estudiantil universitaria y su incremento proporcional hasta llegar a equiparar y, en algunos casos, a ser mayor a la de los hombres. El principal objetivo de la investigación realizada sobre esa temática fue centrar la atención en la FMES poniendo énfasis en los factores sociales, políticos y económicos que dieron forma al desarrollo de dicho fenómeno en nuestro país. (Archer, 1984; González, 2013: 1216-1217).

Dada mi formación disciplinaria, desde los primeros acercamientos al tema tuve claro que el marco de referencia analítico sería sociológico y que, como tal el género, aun cuando se trata de una variable que divide en dos partes a la especie humana, igual que cualquier otro atributo social, como la edad, la clase social, etc. no se explican a sí mismos; antes bien, su configuración depende de procesos de diversa índole que le dan forma y contenidos específicos. Esta decisión es bastante delicada si se considera que producir conocimiento en torno a un hecho que está definido por la acción de un grupo social particular, en este caso las mujeres, podría enmarcarse en algunos temas contemporáneos como son la reivindicación de los derechos de las minorías o las corrientes de los estudios de género y feministas. Al revisar los estudios sobre la feminización de la matrícula en educación superior encontré que, en su mayoría, las explicaciones y argumentos dados a este fenómeno se ubican en torno a las marcas discriminatorias implicadas en el hecho de que la participación masiva de las mujeres en la educación superior tiene a lo sumo 60 años. Asimismo, parten del planteamiento de un escenario excluyente para las mujeres en algunas áreas del conocimiento y consideran como fundamento de la explicación del fenómeno las lógicas de interacción que plantean una desigualdad entre mujeres y hombres tanto en las aulas como en los espacios académicos y administrativos de

las instituciones de educación superior (Delgado, 1989; Mingo, 2006; Córdoba, 2008; Zabludovsky, 2007, Buquet, 2013; De Garay y Gabriela Valle-Díaz-Muñoz, 2014).

Ante esto tuve que reflexionar sobre qué tipo de aportación quería hacer al conocimiento acumulado sobre esta temática. La pregunta anterior me llevó a enfrentar teórica y metodológicamente de qué manera consideraría la feminización de la educación superior: ¿cómo una variable de otro hecho o proceso?, ¿cómo un proceso?, ¿cómo un evento coyuntural aislado?, ¿cómo un resultado de la voluntad de las mujeres? Al atender los datos específicos de la participación de las mujeres en la educación superior en México a lo largo del siglo XX pude ubicar su correspondencia con otro proceso específico: la ampliación de la cobertura y la masificación del nivel terciario de educación. Es justo cuando éste se dio que la presencia de las mujeres aumentó significativamente. Una muestra de ello se observa en la Universidad Nacional Autónoma de México donde en 1960 solo había 5,929 alumnas inscritas en alguna licenciatura y al final del segundo milenio habría registradas 65,260, de tal manera que en 40 años la participación de mujeres pasó de 19.0% a 50.8% (UNAM, 1960; UNAM, 2000).

Al abrir el marco de referencia y revisar el proceso de ampliación de la educación superior en América Latina observé que había involucrados elementos económicos, sociales y políticos imposibles de eludir. La ampliación de los sistemas educativos se basó, en muchos casos, en la forma en que los Estados nacionales estabilizaron sus economías y con ello tuvieron la capacidad de invertir en la educación, por tanto, pudieron ampliar su cobertura. Asimismo, tomé nota de otras variables de orden social como la migración interna del campo a la ciudad, que devino en una creciente urbanización y una industrialización tardía. Además, se gestó un incremento de las posiciones de "clase media" en el marco de las estructuras sociales en los países de la región, esto como producto de la expansión del sector terciario. La presencia de una demanda social de estas clases medias urbanas generó una presión sobre el Estado para que ampliara las opciones y canalizara fondos gubernamentales a la educación superior. Observé que existió una respuesta política a demandas sociales

y una de las principales medidas fue la expansión del sistema terciario de educación.

Colocar el análisis de dos procesos del sistema educativo (la ampliación de la cobertura y la feminización de la matrícula), en términos de concomitancia me permitió determinar que la FMES tiene, en gran medida, un desarrollo paralelo al proceso de expansión. Esto ha sido verificado en México de la siguiente manera: para el año 1970 la educación superior registraba 49,844 alumnas que representaban el 20.1% del total de los estudiantes; para finales del segundo milenio había inscritos en la educación universitaria 1,962,763 alumnos con una proporción de 48.7% mujeres y 51.3% de hombres. La paridad en la matrícula se alcanzó en 2010, del total de 2,847,376 estudiantes que representan el 29% del grupo de edad de 19 a 23 años la mitad eran mujeres lo que hizo notar que más allá del desarrollo de la educación superior este grupo había sostenido notablemente su participación y equilibrado la proporción entre sexos (OCDE, 2016). Las razones expuestas, justifican la pertinencia de estudiar la feminización de la educación superior a partir de una mirada sociológica, que permita ubicarla en el marco de otros procesos educativos, sociales y económicos que, a su vez, se derivan de la relación entre diferentes actores. Lo anterior, sin perder de vista que todos los sucesos sociales se dan en coyunturas ideológicas y políticas específicas (Archer, 1984; González, 2013: 1216-1217).

Con ese propósito en mente, durante el primer capítulo denominado *El estado de la cuestión sobre la feminización de la educación superior en México*, haré una recuperación de los trabajos enmarcados en la sociología de la educación en México y que han aportado referentes significativos para la explicación del proceso de expansión de las oportunidades educativas en el nivel medio superior y superior. De ellos rescataré las aportaciones que resulten significativas para esta investigación, puesto que aun cuando no tuvieron por objeto explicar ni definir el fenómeno de la FMES, algunos datos y argumentos me son relevantes en términos teóricos y

metodológicos para el desarrollo de este trabajo. Asimismo, servirán de marco de referencia para posicionar un punto de vista sociológico en el análisis de la FMES y así poder contrastarlo con otros procesos paralelos suscitados después de la Segunda Guerra Mundial, tales como el desarrollo de los derechos humanos, el desarrollo económico de los estados nacionales, la expansión del sistema educativo en los ámbitos mundial y local, la ampliación de las oportunidades de acceso al nivel superior y el desempeño académico diferenciado a partir de variables sociales como la extracción social y personales como el género. Cabe señalar que desde la década de 1970 se ha afianzado el análisis en torno a los beneficiarios de la expansión, así como los trabajos etnográficos en aulas de instituciones media superior y superior que destacan las características de los grupos beneficiarios y de las diferencias entre los alumnos a partir de sus rasgos sociales.

En un segundo momento de este capítulo, me ocuparé de revisar una parte de la literatura especializada en el marco de los estudios de género y feministas hechos en México y otros países que abordan directa o colateralmente el tema de la FMES. Esto a partir del argumento esbozado en las investigaciones y de la firme convicción de las autoras en tratar esta temática desde una corriente de aproximación teórico metodológica establecida en todo el mundo con mucha firmeza. Esta revisión del conocimiento acumulado me permitirá trazar el desarrollo del análisis posterior desde una perspectiva en la cual no se obvia el hecho de que la presencia femenina en la educación terciaria forma parte de una historia reciente y que este panorama no siempre fue así, puesto que tradicionalmente la educación superior o universitaria fue un espacio limitado para las mujeres, mientras que los varones eran por mucho más privilegiados en el acceso a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social. A esto se suma una observación que permite articular el crecimiento y sostenimiento de la participación de las mujeres como estudiantes del sistema educativo superior no como un indicador atribuible intrínsecamente al mismo género, sino como un efecto derivado de proceso concomitante a la expansión de la educación superior y que éste

a su vez fue conformado a consecuencia de la articulación de elementos políticos, económicos y sociales que no son universales y que varían entre países.

Para avanzar en el análisis del fenómeno, a lo largo del segundo capítulo denominado *Feminización de la matrícula en la educación superior. Panorama mundial*, argumento que la FMES es un fenómeno global determinado con base en el incremento registrado en las tasas de matriculación femeninas en la educación superior desde la década de 1950 en prácticamente todo el mundo. En este apartado, se presenta información sobre la FMES en Europa, América del Norte, América Latina y el Caribe, y otras regiones del mundo (particularmente África) observando claramente como algunas tasas femeninas de matrícula han superado las masculinas desde la década de 1980 (UNESCO, 2010). La información usada en este capítulo proviene de bases de datos y estadísticas de organismos internacionales como a la UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE, entre otras y de la literatura especializada en el tema a escalas regionales y locales.

Posteriormente, en el tercer capítulo titulado *La feminización de la matrícula en la Educación Superior. Marco de referencia analítico*, pondré en consideración algunos hechos de alcance mundial que se gestaron a partir de la segunda mitad del siglo XX y que, de cierta forma, subyacen a la incorporación masiva de las mujeres en la educación terciaria. En primer lugar, la defensa de los derechos humanos de la mujer en general y la equidad de género en particular; de los cuales interesan los planteamientos jurídicos y programáticos de las reuniones, conferencias y congresos internacionales que pusieron en primer plano de la discusión internacional sobre la equidad de género y educación los aspectos reivindicativos del fenómeno bajo estudio y que han consolidado el marco jurídico internacional que soporta el acceso de las mujeres a la educación. En segundo lugar, abriré un espacio para ubicar la FMES en relación con los procesos sociales mundiales y regionales que propiciaron la ampliación de la educación superior. Para el esbozo de este planteamiento pongo en relieve la relación que tienen los sistemas de educación en general y,

específicamente, del nivel superior con el desarrollo económico verificado a partir de la posguerra. En este sentido, destaco la capacidad que tuvieron los estados nacionales para invertir en la ampliación de los sistemas terciarios de educación en el mundo y particularmente en la región de América Latina.

Planteado lo anterior, en el cuarto capítulo denominado *La feminización de la Educación superior en México a la luz de la expansión del sistema de educación superior*, analizaré las formas específicas bajo las cuales la FMES se desarrolló en México. De igual manera que en el análisis de la FMES hecho a escala mundial, para el caso de México se partirá de un argumento concreto, a saber: el incremento sostenido de la participación de la mujer en la tasa bruta de matriculación universitaria y su aumento proporcional hasta llegar a equiparar y, en algunos casos, a sobrepasar la participación masculina forma parte de un proceso social complejo donde convergen variables estructurales de orden demográficas, económicas, políticas y sociales. Tales como el crecimiento de la población, la rápida migración hacia las ciudades, el desarrollo de una amplia clase media urbana, la prosperidad económica y las políticas educativas con el correspondiente gasto público realizado en recursos humanos e infraestructura.

En el quinto capítulo nombrado *Feminización y desempeño académico en México el caso de la UNAM*, consideraré el desempeño académico de las mujeres como un factor inherente al género que ha contribuido a darle forma específica al incremento sostenido de la población femenina en el sistema escolarizado y, por ende, en la matrícula universitaria. Lo que sostendré a lo largo de este capítulo es que el propio desempeño académico de las mujeres reforzó su posición y su presencia a lo largo de los ciclos escolares, esto en el marco de los factores sociales desarrollados en los capítulos precedentes. Para observar lo anterior, retomaré algunos datos que marcan la diferencia entre sexos en términos del desempeño académico a escala internacional. Asimismo, en el ámbito local echaremos mano del caso de la UNAM utilizando los datos históricos sobre matrícula de ingreso y egreso diferenciada por

sexo. Además, consideraré la información de la generación 2016-1 para observar sus promedios de ingreso y contrastar el desempeño de las trayectorias académicas previas de las mujeres con respecto de los hombres. Cabe destacar que esta institución ofrece una de las fuentes estadísticas más confiables sobre la distribución de la matrícula de acuerdo al sexo; sus Anuarios y Agendas Estadísticas registran datos abundantes de la población escolar desagregados por nivel, sexo, primer ingreso, reingreso y egreso, entre otros, al menos desde el año 1959 a la fecha. Además, la UNAM asume un papel representativo, ya que hasta no haberse cumplido el proceso de expansión y diversificación de la Educación Superior a nivel nacional, era la institución responsable de absorber la mayor parte de la demanda hacia el sistema terciario del país.

Por último, a manera de conclusión esbozaré algunas *Reflexiones finales*, donde se destacará que la FMES es un proceso que se desarrolló en el contexto de las transformaciones sociales acontecidas en la segunda mitad del siglo XX. A simple vista pareciera que la feminización en la educación superior fuese una consecuencia de la reivindicación de los derechos humanos y de las minorías. Idea popularizada a raíz de la difusión de los acuerdos de las conferencias, convenciones y reuniones estimuladas por diversos organismos internacionales que hicieron hincapié en la inequidad en la que se encontraban las mujeres respecto de la educación a mediados del siglo XX. Empero, para cuando los organismos internacionales empezaron a tomar cartas en el asunto, sobretodo en el acceso de las mujeres a la educación, el crecimiento de la matrícula femenina en las universidades e instituciones de nivel superior ya era un hecho consumado en varias regiones del mundo (Europa, Norte América y Latinoamérica). Dicho sea en otras palabras, el crecimiento de la proporción de mujeres en la matrícula universitaria se había consolidado antes de que este tema fuera puesto en la agenda internacional de derechos de las mujeres.

Sin dejar de valorar los aportes de los organismos internacionales al proceso, en esta tesis se concibe a la FMES como un proceso concomitante del desarrollo la

expansión del nivel terciario de educación y la correspondiente ampliación de las oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población mundial. Esto ha sido verificado en todas las regiones del mundo, con un incremento en el número de estudiantes y la diversificación en los grupos que tuvieron acceso a los estudios superiores fundamentalmente después de 1970, para esta década se tenía una población estudiantil mundial en educación superior de 32,611,930. Para el año 2010, en cada región del mundo había registrados más de 10 millones de estudiantes y los estudiantes de nivel terciario en el mundo sumaban 181,733,706 (UNESCO, 2016). Ante esto, es de considerar que hasta la fecha existe un sostenimiento e incremento de la matrícula femenina en educación superior pese a que la expansión del nivel terciario cesó en el mundo desde la década de 1990. Particularmente, para el caso mexicano, a raíz de la expansión de la educación superior la FMES se ha sostenido incluso cuando el proceso de expansión se frenó y cuando, en algunos años, la matrícula general decreció. De tal manera que, para explicar esta característica del proceso de FMES fue necesario tomar en cuenta otros elementos como la trayectoria y desempeño escolar de las mujeres estudiantes en este nivel de educación. El planteamiento anterior abre una línea de investigación sobre trayectorias académicas de las mujeres que permite plantear una ruta del trabajo futuro.

CAPÍTULO 1

FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

I. Recuperando fundamentos desde la Sociología de la Educación en México para la explicación de la FMES.

La denominada Sociología de la Educación en México ha aportado referentes significativos para la explicación del proceso de expansión de las oportunidades educativas en educación media superior y superior, ubicando como un campo de análisis los beneficiarios de dicho proceso. Quisiera resaltar, que en general las investigaciones referidas en este apartado no tienen por objeto explicar ni definir el fenómeno de la FMES. Sin embargo, nos ofrecen un marco de referencia desde la Sociología. Es decir, cada una de ellas aporta datos significativos que contribuirán a lo largo de esta tesis a definir dicho proceso y, asimismo, poder relacionarlo con otros como son la expansión del sistema educativo y de las oportunidades de acceso al nivel superior, el desempeño académico diferenciado a partir de variables como la extracción social y, fundamentalmente, el desarrollo de la perspectiva de género.

Es pertinente comenzar a delinear el problema bajo estudio recuperando los aportes de Jorge Bartolucci (2002) en un artículo sobre la polarización educativa en México. Aquí menciona que la matrícula total de la educación nacional en México mostró un brinco espectacular de 1.3 millones en 1930 a 31.5 millones en 2003, de los cuales 30.5 millones, asistía a escuelas públicas. Los antecedentes de este proceso, según el autor, datan de mediados del siglo XX, como resultado de las políticas educativas encaminadas a abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización de la población infantil en el nivel básico de enseñanza. Continúa explicando que hacia 1958, más de la mitad de la población mexicana era analfabeta y existía una elevada deserción a nivel primario y que fue justo durante la presidencia de López Mateos (1958-1964) que tuvo lugar el primer intento de planificación de la educación pública en el país.

Para estos años, la población escolar total del país se encontraba distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, el progreso obtenido por las campañas de alfabetización se había concentrado en las zonas urbanas mientras que en las áreas rurales el rezago era cada vez mayor; 81% de las escuelas en estas zonas no eran de organización completa y la mayoría de ellas seguían funcionando como escuelas unitarias a cargo de un solo maestro que atendía simultáneamente dos o tres grados. El Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, lanzado por Jaime Torres Bodet en 1959, se propuso garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquiera otra razón de orden escolar. El objetivo de incorporar al total de niños en edad de cursar estudios primarios, expone Bartolucci (2002), se alcanzó veinte años después, cuando la educación primaria logró una tasa de escolaridad superior al 90%.

A pesar de no haber retenido a todos los niños que entraban a la escuela, la mayor cobertura alcanzada hizo que aumentara considerablemente la cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria que, a su vez, repercutió masivamente en la demanda de primer ingreso a la educación media superior.¹ En 1969 el número de aspirantes a ingresar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron 18,493 y en 1970, 25,300, de los cuales fueron admitidos 12,678 y 12,591, respectivamente. De 1960 a 1970, en tan solo 10 años, la población total de la UNAM pasó de 58,300 inscritos a 106,700; la matrícula de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) aumentó de 19,300 a 39,900 mientras que la de las Escuelas y Facultades lo hizo de 39,100 a 66,200. Las cifras expuestas en este texto refieren solamente la UNAM, pero muestran los efectos que tuvo el proceso de alfabetización y escolarización en la educación media superior y superior.

¹ México enfrentó una demanda educativa proporcionalmente mayor, respecto al peso de la población infantil y juvenil en el total de la población. El crecimiento demográfico fue de 3.4 en la década del 70 y bajó hasta 2 en los años 90.

En los estudios de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), institución clave del proceso de expansión en la educación superior, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1983) describen que en el marco del fuerte proceso de urbanización y migración a las ciudades y del crecimiento económico que experimentó el país en la década de 1970, los nuevos candidatos a ingresar a la educación superior representaron una de las expresiones más claras de las aspiraciones sociales de los sectores medios ampliados de la sociedad mexicana. El Estado y las instituciones ofrecieron respuestas inmediatas y ello estableció las condiciones que hoy se tienen. El período entre 1970-1982 fue el de mayor crecimiento del sistema de enseñanza medio superior y superior en toda su historia. Durante doce años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media se vio concretada mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles y esto se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales mientras que el endeudamiento externo fue la fuente inagotable de recursos para financiar el mayor crecimiento del sistema superior en toda su historia.

De acuerdo con la perspectiva esbozada en aquel estudio, el ingreso masivo a las universidades públicas de alcance nacional parece haber respondido a las políticas de expansión del sistema de educación superior para atender la demanda en amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas. Se estableció un patrón de desarrollo escolar que propició que los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios a nivel medio superior y superior pasaran a gozar de amplias oportunidades de enseñanza, mientras la educación básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— si bien había alcanzado la meta de incorporar en sus aulas a la totalidad de los niños y jóvenes en edad escolar, había sido incapaz de retenerlos. A partir de esto, en un trabajo posterior, Bartolucci (2002) indicó que los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base.

Las oportunidades de estudiar en la universidad aumentaron tanto en dicho periodo

que, mientras en 1970 uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años se hallaba inscrito en alguna carrera, 15 años más tarde la relación aumentó casi al triple. Entre 1950 y 2000 la matrícula en la educación primaria se multiplicó por un factor de 4.9, la de la educación secundaria por 76, la educación media superior por 79 y la educación superior por 68. A nivel bachillerato, en 1950 solo estaban inscritos 37 mil jóvenes, en cambio, en el ciclo lectivo 2004-2005, la matrícula alcanzó la cifra de 3.6 millones de estudiante. Lo que equivale a decir que para entonces la población atendida en este nivel se había multiplicado 96 veces. Más de la mitad (60%) de ellos cursaba alguna de las opciones que ofrece el bachillerato general, cerca de la tercera parte (29%), lo hacía en alguna modalidad del bachillerato tecnológico, y el resto (10%), acudía a las especialidades que ofrece el bachillerato profesional técnico (Zorrilla, 2008).

Lo más llamativo del caso, es que después de semejante expansión educativa, la equidad lograda al momento del ingreso se perdía en el transcurso del ciclo medio superior y superior. Poco más de la mitad que ingresaba al ciclo medio superior lograba terminarla; 1 sobre 3 solamente pasaba a la educación superior; 1 sobre 6 terminaba los estudios de licenciatura y 1 sobre 12 obtenía el grado de licenciado. Tal como ocurre hoy día, desde aquel momento la atracción del bachillerato como escuela propedéutica implicaba que el certificado claramente buscado por los jóvenes para presentarse al mercado laboral fuese la licenciatura completa, lo cual se lograba si se mantenían como alumnos regulares durante al menos ocho años de estudios de tiempo completo posteriores a la secundaria. Infortunadamente, esta larga trayectoria solamente la culminaba una pequeña minoría, que fluctuaba entre 22.2% y 28.2% de todos los que habían iniciado la secundaria la secundaria, debido a que la eficiencia terminal de la Educación Media Superior (EMS) era de 60% y la de los estudios superiores fluctuaba entre 37% y 47% para las generaciones de mediados y finales de los años noventa. De manera que, nada más un tercio de la población entre los 12 y los 18 años accedía a una educación media superior completa e iniciaba los estudios superiores, mientras que dos tercios del total se

quedaban con solo educación primaria completa y menos de cuatro años más de educación formal adicionales. Al fin de cuentas, únicamente una séptima u octava parte del total que ingresaban a primer año de primaria obtienen el preciado título superior.

En el texto *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, Juan Zorrilla explicó que de acuerdo con datos del Censo 2000, la población entre 16 y 19 años, que comprendía a los jóvenes en edad de cursar la EMS, era de 7,902,000 individuos. De ellos, 3,866,000 eran hombres y 4,036,000 eran mujeres. Para ese mismo año, eran atendidos por el sistema de EMS 2,955,000 jóvenes, de los cuales 49.4% eran hombres y 50.6% mujeres. Aquí, el autor introdujo la variable de sexo para diferenciar los datos. Aunque en el texto la atención recaía en la explicación del panorama general de EMS a partir de la expansión de la educación media superior en el trabajo se muestra que las mujeres, a lo largo de todo el sistema educativo, tenían una tasa de eficiencia terminal más alta que los hombres, esto forma parte del contexto donde cabe considerar el proceso de feminización de la matrícula universitaria.

a. Preguntas y respuestas sobre los beneficiarios de la expansión.

Bajo el impacto producido por el impresionante crecimiento de la matrícula escolar universitaria registrado en el país entre 1970 y 1982, simultáneamente se llevaron a cabo numerosos estudios sobre el origen social del estudiantado universitario. El interés mayor al respecto recayó sobre la pregunta de cuáles habían sido los grupos sociales más beneficiados. Sus resultados pusieron de manifiesto que la expansión educativa no había traído consigo la esperada desaparición de las desigualdades sociales en escuela pública, asimismo deseaban ver una proletarización del estudiantado, no obstante, no encontraron evidencias al respecto. Para Adolfo Mir (1973), las disparidades observadas en las características que componían el

alumnado estaban determinadas social y económicamente, de este argumento concluyó que la forma en que se dio la expansión educativa no favoreció la igualdad social. En un estudio posterior, Mariclaire Acosta, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez (1981), ultimaron que el perfil del estudiantado de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades mostraba una población que en su mayor parte provenía de los estratos medios de la estructura ocupacional del país, que su configuración cultural sugería su ingreso reciente a la clase media urbana y que compartían elevadas expectativas depositadas en la educación.

En cuanto a la supervivencia escolar de sus beneficiarios, el punto de vista dominante en la literatura especializada había establecido que la clase social era el factor cuyo peso permitía comprender mejor las diferencias habidas en el aprovechamiento de las oportunidades educativas abiertas masivamente a la juventud mexicana. Un referente ineludible en ese sentido fue el trabajo de Milena Covo (1986) sobre la población estudiantil de la Escuela de Estudios Profesionales Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya conclusión fue que la clase social a la que pertenecían los estudiantes era la variable que más se relacionaba con los resultados de los procesos de selección, de autoselección y de exclusión escolar. Entre el primer y el octavo semestre, la proporción de hijos de padres obreros, empleados, jornaleros, y ejidatarios disminuyó significativamente; mientras que los estudiantes provenientes de familias que tenían un negocio familiar, o que trabajaban por su cuenta aumentaron moderadamente su porcentaje, y los hijos de empleadores o patrones incrementaron casi al doble. Para Covo (1986), lo dicho ponía en evidencia que la expansión de los servicios educativos había reforzado la función básicamente reproductora de la escuela.

En un trabajo posterior, Jorge Bartolucci (1994) consideró como referencia el dato de la relativa supremacía de los sectores medios más elevados respecto de los más bajos, esto basado en la comprobación de tal argumento por varios estudios de caso, incluyendo los suyos, y debido a que su validez era aceptable. No obstante, para él lo

que ameritaba una discusión profunda era la relevancia sociológica que ello pudiera tener para el problema en cuestión; puesto que la pérdida que sufrían las clases bajas respecto a las más altas era ligeramente mayor, lo llamativo del dato no era esa diferencia, sino el tamaño de la pérdida de estudiantes de todas las clases sociales. Lo cual no implicaba negar la importancia de la clase o de la familia de procedencia en el desempeño escolar, sino sugerir que para avanzar en el conocimiento de las variables que afectaban el rendimiento académico se requería introducir otros factores, como el género de los estudiantes. Este dato no había sido sociológicamente explotado, todo lo escrito hasta el momento estaba puesto en función de los ribetes discriminatorios implicados en el hecho de que el número de mujeres que ingresaban a la universidad era siempre inferior al de los varones o de el lugar que ocupaba la mujer en términos de la jerarquía de la administración universitaria.

En este estudio, el autor analizó la trayectoria escolar de una generación de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, amén del aumento sostenido de las mujeres a partir de los años sesentas en la matrícula universitaria, uno de los datos que más llamó su atención resultó ser que los promedios con que ellas habían ingresado tendían a ubicarse en los niveles más elevados de la escala, mientras que los de los varones se distribuían dentro de una curva normal; dato que probablemente apuntara a la importancia diferencial que asumían los antecedentes escolares para unos y otros. A pesar de que ambos sectores pertenecían a medios sociales semejantes, la pertenencia a un sexo o al otro resultaba ser un elemento particularmente revelador de las motivaciones subyacentes en la decisión de continuar estudiando. Era plausible que el lugar otorgado tradicionalmente a la mujer propiciara que, en algunos casos, las aspiraciones de las estudiantes se equiparan con las de los hombres y que para ello además se requiriera de la seguridad que brinda el éxito escolar. Algo parecido volvió a suceder cuando tres o cuatro años más tarde los mismos alumnos tuvieron que elegir una carrera profesional, la misma seguridad derivada del éxito escolar sirvió para explicar por

qué solo algunas mujeres se animaron a entrar en ambientes preferentemente masculinos como son las facultades de derecho y arquitectura y, más aún, a competir en situaciones de una enorme desventaja numérica, como pasa en las áreas de ingeniería y físico-matemáticas. Los casos de muchachas que no contaran con buenos resultados escolares y aun así resolvieran incursionar en dichas carreras fueron inexistentes.

Las implicaciones escolares que pudieran llegar a tener los atributos sociales, como en este caso el género, se apreció mejor cuando el autor cotejó las preferencias de los estudiantes menos aventajados. Por una parte, el predominio social masculino pareció servir como atenuante de carencias escolares acumuladas, haciéndoles creer a los varones con un historial académico mediocre que, excepto física o matemáticas, podían tener éxito en cualquier carrera; por otra, la condición femenina podría actuar como agravante, limitando el número de opciones al alcance de las muchachas que estaban en la misma situación escolar exclusivamente a las tipificadas como "para ellas", o sea, trabajo social, pedagogía, enfermería, etcétera. (Bartolucci, 1994).

b. El aporte de los estudios etnográficos.

Otra veta que se rescata en el terreno de los estudios de ciencias sociales y educación es la etnográfica con observaciones que apuntan a describir problemáticas escolares. Aunque los temas centrales de estos estudios no son la feminización de la matrícula en educación superior presentan elementos que pueden ser recuperados para articular la explicación del fenómeno. De esta forma, en una recuperación crítica que hace Juan Zorrilla (1994) del trabajo de Jorge Bartolucci en el texto *La familia y la escuela perspectiva etnográfica*, establece el hecho de que, si bien era innegable que las mujeres tenían mejores promedios que los hombres a lo largo de su trayectoria escolar, eso era únicamente válido como descripción general, ya que

no era la categoría mujeres la que explicaba la dedicación al estudio. De ser así, argumenta Zorrilla, no tendríamos hombres entre los mejores promedios, ni mujeres con promedios bajos, o medianos. Dicho sea, en otras palabras, lo que en todo caso se requiere explicar es por qué ciertos estudiantes hombres y mujeres conforman la categoría de los mejores promedios, mientras otros no lo hacen, lo cual de ninguna manera equivale a probar que la condición femenina indique un tipo de comportamiento educativo propio de las mujeres.

Según Zorrilla, el carácter anómico de las instituciones educativas es un factor que introduce un elemento de impredecibilidad tal que magnifica el peso de la voluntad individual y familiar de que un estudiante continúe o no sus estudios. Apoyado en los casos reseñados en su estudio, su tesis apunta a comprobar que ciertos comportamientos escolares, como permanecer o desertar, resultan impredecibles desde la escuela, pero no desde la familia. Desde la perspectiva que ofrece el análisis de estos casos particulares destaca como, en un primer momento, las expectativas educativas para los hijos varones son fijadas, no solo en un nivel mayor que el del padre, sino que existe una focalización específica en la obtención de certificados de estudios superiores. Las expectativas establecidas para las mujeres, en este mismo momento, son inferiores y considerablemente menos precisas, pero en un segundo momento, dos de ellas no solo reorientan sus aspiraciones, sino que logran la obtención de certificados universitarios a nivel licenciatura. En el contexto familiar de referencia, el cambio en las aspiraciones educativas de las mujeres implicó que éstas llegaran a situarse en un nivel de aspiraciones igual al que ya tenían los hijos hombres. No debe perderse de vista que el telón de fondo para semejante dinámica fue un proceso de consolidación económica producto del crecimiento de la empresa del padre lo que lo que permitió la igualación de las aspiraciones educativas de los hijos e hijas del matrimonio

El peso del mejoramiento de las condiciones económicas en el aumento de las oportunidades de escolarización, también aparece con mucha claridad en la

investigación de Bradley A. Levinson (1998) en una escuela secundaria mexicana. El autor observó que debido al mejoramiento de la economía familiar posterior a 1982, las niñas de las clases más bajas fueron enviadas a la secundaria en mayor número. Las entrevistas con las madres de los estudiantes le indicaron que fue gracias a su iniciativa que esto comenzó a ocurrir, pero además fue en el contexto en que los padres encontraron cada vez más difícil de justificar, económica o moralmente, la necesidad del enclaustramiento de sus hijas en el hogar.

Asociado a lo anterior, a menudo las niñas sentían estar más presionadas a destacar en términos académicos. Los padres observaban más de cerca su desempeño escolar; desde el punto de vista familiar, el apoyo que pudieran recibir para continuar estudiando en el futuro dependía fuertemente de obtener buenas calificaciones y disciplina. Los profesores insistieron en que los niños y las niñas eran igualmente capaces e igualmente responsable. Sin embargo, los estudiantes estuvieron de acuerdo en su mayor parte, que en ciertos roles las niñas destacaban. Ellas tendían a servir como líderes de la clase y eran elegidas por sus compañeros de clase para servir como jefe y subjefe del grupo. El trabajo de jefe implicaba varias funciones diferentes: coordinar la acción de grupo en proyectos o actividades comunes, ayudando a maestros mantener el orden y a servir de enlace entre la administración y el grupo escolar. Tanto los varones como los maestros tendían a sugerirlas con más frecuencia que a los candidatos masculinos.

Es probable que ello estuviera ligado al hecho de que las niñas tendían a tener responsabilidades bien definidas dentro del hogar, en las familias de clase baja a diferencia de las altas, esto generalmente significaba que ayuden a cocinar, limpiar la casa y a cuidar de sus hermanos menores. Las niñas, al igual que sus madres, raramente salían de la casa; si lo hacían podría ser para hacer un mandado o trabajar, tal vez en el negocio familiar, pero rara vez para jugar o unirse con los amigos. Si bien disponían de tiempo para jugar, generalmente lo llevaban a cabo dentro de los alrededores inmediatos de la casa y bajo la supervisión familiar, los

niños, por el contrario, no se esperaba que fuesen colaboradores en las labores del hogar.

Las observaciones de Levinson (1998) podrían encontrar un correlato positivo en un par de estudios de Jorge Bartolucci (1985; 1986) en los cuáles está presente la necesidad de entender por qué algunos jóvenes que cursaban el bachillerato valoraban la condición estudiantil de una forma y otros de otra. Este cuestionamiento es fundamental ya que con él se mostró que la explicación de los problemas de la población estudiantil no se acotaba considerando solamente la extracción o condición social de los mismos y, más bien, era necesario considerar la valoración de los estudiantes y su posición en términos de la escuela y la familia. De esta manera, en su primer trabajo orientado a estudiar los factores que determinan los intereses de los estudiantes bachillerato y sus resultados académicos, Bartolucci (1985), concluyó que el hecho de que ellos hubieran terminado el nivel medio superior en tres años estaba relacionado con “la condición de ser mujer, no mayor de 18 años, egresada de la escuela secundaria con buen promedio e hija de padres cuya escolaridad y ocupaciones la sitúan en las zonas intermedias de la clase media urbana” (Bartolucci, 1985). En contraste, identificó que “el hecho de terminar el bachillerato en cuatro años estaba asociado con el de ser mayor de 18 años y trabajar, y que, además, irrespectivamente del sexo, era importante la pertenencia a familias donde los padres tenían baja escolaridad y se dedicaban a labores manuales” (Bartolucci, 1985:116-117). De esta forma se verificó el hecho de que los estudiantes valoraban la educación por los beneficios de orden práctico que pudieran derivarse de ella. Lo anterior estuvo derivado del análisis relacional entre factores, por tanto, el éxito escolar era significativo en la medida en que se asociaba con la condición femenina o la condición laboral y esto, a su vez, con la posición de clase social (Bartolucci, 1985:116).

En el segundo trabajo, que versó sobre la interacción social en el salón de clases, el autor (1986) tenía la intención de comprobar la hipótesis de que las formas de

asociación que tuvieron lugar en el aula cuajaron en redes de interacción social que a la vez funcionaban para todo propósito práctico como redes de comunicación del aprendizaje. Esto es, campos de relaciones sociales de contornos bastante precisos, dentro de los cuales los involucrados ponían en práctica con mejores o peores resultados, mecanismos de cooperación mutua transmitiéndose información, formulando y respondiendo preguntas, revisando resultados, resolviendo ejercicios y tareas, aclarándose dudas y discutiendo procedimientos. Mediante el análisis de las relaciones sociales que se verificaban entre los estudiantes, pudo analizar los mecanismos y procesos mediante los cuales los miembros de un conglomerado social eran afectados por las interacciones de unos con otros.

De igual forma que en el primer trabajo, el autor observó que en las redes que establecían los estudiantes con mejor desempeño existía una supremacía de mujeres y en dichos grupos tendieron a congregarse preferentemente alumnos de los estratos medios y bajos de la clase media, es decir, que provenían de núcleos familiares donde el jefe era empleado del sector público o de empresas privadas. Lo relevante del dato en este caso no era el sector social al que pertenecían, sino el hecho de que su presencia en las redes respectivas definía un perfil social bastante más homogéneo que el que se observaba en las demás redes. Por tanto, la homogeneidad dentro de un grupo social que vive una misma situación y tiene metas equivalentes, puede convertirse en un factor muy importante, debido a la posibilidad de compartir modelos de referencia y de desarrollar mecanismos para la acción que refuerzan la capacidad que cada quien posee individualmente para alcanzar esos objetivos. Esta idea se entiende más cuando incluye el género como variable complementaria de la extracción social.

II. La FMES analizada en el marco de los estudios de género y feminismo.

En México una parte de la literatura especializada sobre el tema de la FMES se ha planteado un acercamiento al fenómeno que, si bien acepta el crecimiento de la cantidad de mujeres inscritas en las instituciones de educación superior, ubica su argumento en las marcas discriminatorias implicadas en el hecho de que el número de mujeres que ingresan a las universidades todavía es inferior a los varones en algunas áreas del conocimiento o bien en las lógicas de interacción que plantean una desigualdad entre mujeres y hombres tanto en las aulas como en los espacios académicos y administrativos de las instituciones universitarias. Más allá de plantear las ausencias en los trabajos este apartado servirá para definir los marcos de referencia dentro de los estudios de género y feminismo que se pueden homologar a mi planteamiento y, asimismo, considerar cómo sumar a lo ya estudiado nuevas formas de acercamiento empírico al problema.

Uno de los primeros estudios realizados desde la perspectiva de género y que tienen que ver con la educación de las mujeres en la educación superior es el texto *Las relaciones de género en el salón de clases* de Gabriela Delgado (1989). A lo largo del trabajo, la autora, planteó diversas explicaciones hipotéticas al hecho de la existencia de diferencias en las posibilidades de acceso del nivel superior entre hombres y mujeres: “1) La mujer no opta por los estudios; 2) No se propicia ni se fomenta el ingreso de la mujer a los diversos sistemas y niveles educativos; 3) El mayor índice de deserción es de las mujeres; 4) Las mujeres tienen dificultades para pasar de un nivel educativo a otro; 5) Hay mayor proporción de hombres en nuestro país; 6) El hombre es más inteligente que la mujer” (Delgado, 1989: 142-143). De esas explicaciones hipotéticas, Delgado deshecha las dos últimas por ser falsas y desde su punto de vista, las otras cuatro, en cambio, están fundamentadas en la “ideología patriarcal” definido como el poder del más fuerte que determina la sumisión del socialmente más débil. De este postulado, Delgado deduce que la

posición de la mujer como condición política e ideológica, determina las diferencias no solo de género, sino de roles, actividades, actitudes y valores. Así, bajo este marco, realizó un análisis de las posiciones y roles que asumían las alumnas en las aulas universitarias frente a los alumnos, atribuyendo a la escuela su carácter reproductor de patrones de interacción y dominación social.

Si bien su investigación se centra en analizar las posiciones y roles que asumen las alumnas frente a los alumnos en las aulas universitarias, su punto de partida es la inferioridad numérica de la mujer reflejada en las estadísticas universitarias según las cuales las mujeres no habían alcanzado la paridad respecto de los varones a finales de la década del 80. En su trabajo registra que en 1960 la matrícula de varones era significativamente mayor que la de las mujeres pero que para 1978 la proporción de estudiantes del sexo femenino solo se duplicó y que hasta el momento de escribir ese texto no alcanzaba el 50 % en la educación superior.²

Resulta significativo que habiendo verificado que la proporción de mujeres en 1978 representaba el doble respecto de 1960 y que, al momento de publicar su artículo hubiese crecido a casi 45%, haya decidido resaltar el hecho de que el porcentaje de mujeres continuaba siendo menor al de los hombres cuando en realidad, a partir de esos mismos datos es ineludible mencionar que en tres décadas la incorporación de la mujer creció más del 100% mientras que la de los hombres no superó el 30%. Lo anterior resulta más evidente considerando que la autora había prestado atención a la explicación que Olac Fuentes daba a ese fenómeno, poniendo en un primer plano el hecho de que el aumento de estudiantes mujeres a partir de 1968 se debía a la apertura del sistema educativo a sectores que hasta entonces no habían tenido acceso a este nivel educativo.

² Indica que el aumento de estudiantes mujeres en una década es explicado por Olac Fuentes Molinar (1989) por la apertura en 1968 a ciertos sectores que no tenían acceso a este nivel educativo.

En la década de los noventa, las instituciones universitarias consolidaron los centros de investigación sobre estudios de género y mujeres, lo que permitió el desarrollo de nuevos trabajos relativos a la incorporación de la mujer en la educación superior y de su desempeño académico. En este contexto, Araceli Mingo (2006) hizo una importante aportación en este rubro con su publicación: *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. Este trabajo estuvo orientado a conocer las diferencias en el rendimiento académico de mujeres y hombres de la generación 1997-1 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en él se incluye un fuerte desarrollo del estado del arte en el que sustenta sus planteamientos sobre los discursos de género; la diferencia en el rendimiento académico; las relaciones entre alumnas/alumnos y, a su vez, entre estudiantes/profesores dentro de las instituciones de educación superior; la función reproductiva de la escuela en cuanto a las lógicas sociales establecidas que sugieren al mismo tiempo la reproducción de los patrones de género; entre otros temas.

A pesar de que el objeto de investigación de Mingo (2006) no es la feminización de la matrícula en la UNAM para hablar de la composición del alumnado la autora describe la evolución de la matrícula femenina desde 1924 hasta el año 2000, lo cual realiza mediante una reseña breve y puntual. En ella afirmó que hasta la década de los noventa se alcanzó la igualdad proporcional entre mujeres y varones (Mingo, 2006: 145) y que ésta se mantiene hasta finales de siglo XX, por lo menos en la UNAM. Mingo no aludió a ninguna posible explicación del proceso de tal fenómeno, ni dio antecedentes al respecto. Al parecer, por lo menos como está planteado en el texto, dio por hecho que la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios es un logro o mérito del grupo social de las mujeres y sin ninguna referencia previa argumentó que la revisión de la incorporación de las mujeres a la universidad es pertinente por las dificultades que ellas pasaron para acceder a ésta.

Las dificultades que tuvieron que enfrentar en nuestro país las mujeres para acceder a los estudios universitarios mostraron la pertinencia de hacer una revisión de la matrícula estudiantil de la UNAM que permitiera visualizar el ingreso diferenciado

de hombres y mujeres a lo largo de los años, así como las modalidades de su distribución dentro de las distintas áreas de estudio, la cual muestra la influencia del género en la elección de las carreras que las integran (Mingo, 2006: 144).

En este sentido, abrir una discusión sobre la incorporación de las mujeres a la UNAM sin dar antecedentes estructurales, históricos o coyunturales del problema deja algunos espacios en blanco analíticamente hablando, incluso para explicar el rendimiento académico de ambos grupos. Cabe señalar, que los resultados de su investigación en términos de las variables que trabajó son destacables y de gran envergadura, verificados con trabajos antecedentes (Bartolucci, 1985, 1994; Rodríguez, 1996). Una de sus conclusiones más sobresalientes es que a igual situación (contexto) existe un mejor rendimiento de las mujeres que los varones y que, en algunos casos, incluso es mejor cuando la posición de las mujeres resulta menos favorable que la de los alumnos (Mingo, 2006: 292).

En un artículo titulado *La Mujer Mexicana como Estudiante de Educación Superior*, escrito por Martha Córdova (2008), se plantea como objetivo era mostrar las condiciones sociales que dieron pauta al ingreso de las mujeres a las instituciones de nivel terciario en nuestro país. Primero, describe sucintamente la incorporación de las mujeres a la educación superior desde el porfiriato hasta los años cincuenta. Después, procede a hacer el recuento desde 1960 a 1990 en un análisis por décadas. A lo largo del texto, la autora traza una monografía con datos históricos y estadísticos de cómo fue que las mujeres incrementaron su presencia con relación a la proporción de varones en las universidades. Al final, de manera muy sintética, afirma que desde 1980 a 2003 la participación de la mujer en la educación terciaria se ha incrementado en 0.9% por año (Córdova, 2008). Sin embargo, en todo el texto no hay ningún planteamiento que permita explicar el fenómeno sólo hay una descripción del mismo. Desde este recuento de datos, la autora afirma que “el sistema educativo mexicano no propicia la desigualdad entre los sexos y que hay otros factores involucrados en dicha desigualdad, factores que deben ser investigados, los cuales pueden ser tanto socioculturales como psicológicos”.

Dentro de esta línea de análisis, Gina Zabludovsky (2007) analiza los cambios de la participación femenina en el ámbito laboral, en la educación superior, en los cargos de representación política y en los puestos de dirección empresarial en México y el mundo. Lo anterior lo hace con base en la interpretación de datos estadísticos donde expone las oportunidades y obstáculos para el desarrollo de las mujeres en los ámbitos señalados. En el caso específico de la educación superior avala la existencia de un aumento notable en la participación de las mujeres en este nivel educativo; corrobora que su presencia en las universidades ha llegado incluso a rebasar la de los hombres y que la FMES es una característica de América Latina. No obstante, no incorpora elementos que ayuden a comprender este proceso y va directo analizar el incremento del número de mujeres en las ocupaciones que antes se consideraban tradicionalmente masculinas. Asimismo, después de indicar la importancia numérica de las mujeres en áreas como Administración de Empresas y Contaduría afirma que la presencia de mujeres es sumamente reducida en otras profesiones tales como la Ingeniería (Zabludovsky, 2007:15-17).

Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México es un trabajo que versa sobre el tema de la participación de las mujeres en el nivel terciario de educación. En él, Adrián de Garay y Gabriela del Valle-Díaz-Muñoz (2012) actualizan los datos hasta el año 2012 mostrando el avance de la presencia de las mujeres en la educación superior y atendiendo críticamente las zonas donde este fenómeno ocurre en menor medida. Además, exponen algunas de las acciones públicas gubernamentales del país para propiciar una mayor igualdad y equidad de género en el sistema terciario. Debido al objetivo que persigue este trabajo, la FMES aparece como un hecho ya consolidado y los autores lo encuadran como resultado de:

Numerosas transformaciones en las sociedades de buena parte del orbe en la segunda mitad del siglo xx, en buena medida debido a las luchas emprendidas por organizaciones sociales comandadas por mujeres, y al papel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010; De Garay y Valle-Díaz-Muñoz, 2012: 6).

Sin embargo, para afirmar lo anterior no hay elementos descritos en el texto que permitan entender cuáles fueron esas “números transformaciones de las sociedades” o cómo es que se conecta el trabajo de la UNESCO con el sistema educativo mexicano o de qué manera impactaron las luchas de las organizaciones sociales comandadas por mujeres en la transformación de las lógicas sociales para que las mujeres se incorporaran a la educación superior. Lo que sí hay es un análisis de las diferencias entre la participación de mujeres y varones en la universidad: primero como estudiantes en las diferentes disciplinas categorizadas por áreas del conocimiento, después como personal académico y, por último, como personal directivo.

En las conclusiones del trabajo de Adrián De Garay y Gabriela Valle-Díaz-Muñoz (2012) pusieron en relieve la reciente inquietud de incorporar la perspectiva de género en la educación superior. Esto con base en necesidad de revertir la falta de inserción de las mujeres en nuestras universidades, así como la poca participación de la mujer en las áreas de ciencias exactas e ingenierías donde son solamente 2% de la población estudiantil en ciencias exactas y 8% en las carreras de ingeniería. Los autores apuntan que esta condición de menor participación de las mujeres puede ser resultado de la reproducción de estructuras patriarcales o de que los campos de estudio están masculinizados. Destacan, también, la carencia del financiamiento del gobierno federal en el país para procurar la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres. De tal manera que, según el planteamiento, al aumentar los recursos económicos en los rubros de educación, salud y el combate a la pobreza y que estos cuenten con una perspectiva de género aumentaría la equidad entre mujeres y hombres. Empero, para atender el fenómeno de la participación de las mujeres en educación superior, este trabajo no ofrece elementos estructurales y sistémicos suficientes que permitan explicar el sostenimiento de la presencia femenina en las universidades pese a las dificultades que el sistema educativo mexicano enfrena en términos de recursos, cobertura y calidad.

En el año 2013, Ana Buquet, Jenifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno publicaron el texto *Intrusas en la Universidad*, como parte de los resultados de una investigación cuyo propósito era identificar la manera en que las relaciones de género se hacen presentes en el espacio educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México y cómo se manifiestan entre su comunidad. La línea de investigación que siguen tiene que ver con una premisa específica “la presencia masiva de las mujeres en la educación superior no es evidencia suficiente de su integración a la vida institucional en igualdad de circunstancias” (Buquet et al, 2014:15). De esta forma, los datos que presentan para explicar las tendencias de distribución de las diferentes carreras estudiantiles, los empleos administrativos y los nombramientos académicos, entre otros, son leídos en términos de la desigualdad entre los sexos y del ordenamiento de género³. Corroboran la existencia actual de condiciones de desventaja para muchas mujeres, desde el momento de su ingreso como estudiantes hasta los niveles más altos de la carrera académica. En específico, el análisis que hacen las autoras sobre la población estudiantil se centra en los alumnos de licenciatura. De igual forma que en los trabajos señalados previamente, cuando enuncian el fuerte incremento de participación de las mujeres como estudiantes universitarias presentan el dato como un logro alcanzado por el grupo social de las mujeres:

La presencia femenil se fue incrementando inexorablemente de manera tal que a finales del siglo XX, en nuestro país, las mujeres hicieron sentir su presencia masiva en la educación superior... La información disponible sobre la presencia que hoy tienen las mujeres en las aulas universitarias de diversas regiones del mundo da cuenta de los logros alcanzados por ellas en términos de acceso a este nivel que, como vimos en los primeros capítulos, fue considerado por largos años como territorio masculino. (Buquet et al, 2014: 32, 151).

³ El ordenamiento de género es un complejo sistema de relaciones sociales que produce, desde distintos niveles, un sistema de organización social basado en la división sexual de la humanidad, en el que las mujeres, como colectivo, enfrentan múltiples desventajas en todos y cada uno de los espacios de la vida humana (Buquet, 2013: 9).

Expresado de esta forma, pareciera que el proceso que dio origen a la incorporación de las mujeres a la educación superior es independiente y que lo válido para resaltar es la voluntad de las mujeres para integrarse en estas instituciones. Consecuentemente, en el texto no hay ningún elemento de orden sistémico que ayude a comprender la base analítica de la distribución de la matrícula por sexo en la UNAM. Dicho sea en otras palabras, al dar por un hecho consolidado el incremento de la participación de las mujeres en la universidad sin intentar describir o analizar la forma específica de este fenómeno enmarcándolo en el sistema político mexicano; la generación de demanda social; y, el desarrollo puntual del sistema educativo nacional, no hay manera de establecer explicaciones más allá de lo mismo que se observa.

En este mismo tenor, María del Carmen Roqueñí Ibargüengoytia (2014) analiza el caso de la feminización de matrícula en la Licenciatura en Ciencia Política en México. En la presentación de sus resultados destaca la distribución de la matrícula nacional de los programas de dicha disciplina por sexo. Siendo el objetivo principal de dicho trabajo: 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 si solo representa una inclusión a la educación universitaria, pero en términos desiguales (Roqueñí, 2014:154).

Así, la autora plantea que el proceso de expansión y diversificación del sistema de educación superior en México, dado a partir de la década de 1970, trajo como una de sus consecuencias el deterioro de la calidad en algunas de las instituciones creadas y que, a pesar del cúmulo de reformas que se han dado hasta la fecha, el sistema de educación superior en México es más desigual que diverso. Esbozado lo anterior, describe el panorama de la oferta y demanda educativa nacional de la Ciencia Política en términos de las características de los centros educativos y su distribución geográfica en el país. Con estos antecedentes planteados pasa al apartado medular del artículo donde defiende su argumento principal: “el incremento de la matrícula

femenina en los programas de Ciencia Política no representa un avance en igualdad de oportunidades educativas” (Roqueñí, 2014: 165). Esta hipótesis es, a mí parecer, la referencia más significativa del marco analítico de este trabajo.

En este sentido, aunque la autora refiere al cambio notable en la matrícula femenina de la licenciatura en Ciencia Política que va de una mujer por cada 12 hombres estudiantes en 1968 a una proporción de 30.9% de mujeres en 1988 y que alcanzó a finales de la década del noventa casi el 40%, no se ve alguna inquietud analítica que oriente alguna explicación de cómo es que se dio tal incremento en tan poco tiempo o cuáles son las condiciones estructurales en las que éste incremento se sucedió. Solamente, centra su análisis en todas las diferencias entre mujeres y hombres implicadas en la distribución de las oportunidades educativas, la demanda, el acceso, la permanencia y el egreso.

Ahora bien, además de la línea de investigación que se ha presentado hasta el momento existen otras aportaciones de investigadoras e investigadores nacionales y del extranjero que tienen un planteamiento donde se considera el desarrollo de la FMES como parte de una transformación del sistema de educación y, éste a su vez, como resultado de conexiones de los ámbitos sociales, políticos y económicos de las sociedades. Al respecto, Patricia Guevara (2002) tiene publicado un texto sobre la participación femenina en la educación superior. En la presentación del mismo plantea que acceder a los estudios superiores fue un logro “de una selecta minoría que se encontraba en condiciones muy específicas”, de tal manera que el acceso de las mujeres a la universidad, en este caso, está relacionado con otros elementos más allá de la simple condición personal de ser mujer.

Mi hipótesis es que la educación y el ejercicio profesional para las mujeres en nuestro país han estado mediatizadas hasta la fecha por una serie de fuerzas sociales, religiosas, políticas y económicas... los factores que han intervenido son: 1) el Estado, 2) la prensa y el clero católico, 3) los topes profesionales impuestos por gremios y organizaciones laborales, y 4) la falta de una política nacional que de facto considere la desigualdad en las relaciones de género en la educación (Guevara, 2002: 25).

De modo que la presentación del análisis de la incorporación de las mujeres a la educación superior en el caso de Guevara es sistémica y relacional. Al describir la historia de las mujeres en la educación desde el siglo XIX la autora va vinculando, por un lado, las acciones que este grupo social desarrolló para generar espacios en la educación, con leyes específicas que devinieron de este movimiento y con la actuación que el gobierno tuvo al respecto. Asimismo, relaciona el incremento de la presencia de las mujeres en la educación con factores económicos dados en esa época como son el avance de la industrialización, la creación del sistema ferroviario, la expansión de la minería, el telégrafo, etcétera, y con la demanda social específica de la época que fue expresada en manifestaciones públicas de mujeres a favor de la educación, esto a mediados del siglo XIX (Guevara, 2002: 26).

Guevara continúa su análisis por este camino llegando al recuento del siglo XX y asume que, sin lugar a dudas, las posibilidades de educación universitaria para las mujeres se multiplicaron con la expansión masiva que experimentó la educación superior en la década de 1970 (Guevara 2002a: 28). Ubica la conformación de la matrícula y las profesiones de las mujeres en procesos estructurales del sistema mexicano y cuestiona la forma en que se podría entender, desde esta perspectiva, la distribución por sexo de las diferentes licenciaturas universitarias. Al plantear este marco de referencia se hace mucho más pertinente establecer relaciones entre el problema de la disparidad de los porcentajes de participación con las lógicas sistémicas de exclusión que son reproducidas en los espacios educativos.

En su trabajo sobre *Las carreras de ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género*, Guevara (2002b) sigue la línea de análisis planteada anteriormente y analiza como la matrícula por sexo de las carreras llamadas “masculinas” crece muy lentamente en algunas áreas y explosivamente en otras. Lo anterior relacionado con el impacto de la globalización en la matrícula femenina en carreras no tradicionales. Para el análisis, la autora usa tres factores: 1) la expansión de la oferta educativa y el crecimiento de los porcentajes de las mujeres

en las ingenierías; 2) el impacto del proceso de la globalización y del tecnológico en la oferta educativa; 3) la elección de carrera en relación con la condición social de género.

Esta autora, afirma que el crecimiento de la proporción de mujeres inscritas en las disciplinas de ingeniería está ligado a las transformaciones económicas, tecnológicas y del mercado profesional que ocasionan las dos anteriores; a ciertos cambios en las relaciones de género; a la expansión de la oferta educativa; a las políticas del Estado; y, al crecimiento demográfico, entre otras cosas. Además, explica que los cambios económicos constituyen un factor que incide en el crecimiento de la matrícula en ciertas disciplinas, incluso cuando éstos entran en contradicción con el comportamiento tradicional de la división sexual del trabajo a medida que la sociedad se moderniza. De igual forma plantea que los cambios de la oferta educativa se desarrollan en relación con los avances tecnológicos o la presión del mercado en épocas recientes y con el crecimiento de las cohortes que demandan educación universitaria. Estos factores mediatizan el ingreso de las mujeres hacia este campo de estudio (Guevara, 2002b:93). Este planteamiento deja de lado la vertiente analítica anterior, donde se asumiría que el crecimiento de la matrícula femenina en las ingenierías que van de 11.7% en el ciclo 80-81 a un 22.8% durante el periodo 89-90 es un logro de la voluntad del grupo social de las mujeres por incluirse en los espacios “masculinizados”. En cambio, la autora atribuye a cada disciplina características estructurales y sistémicas que permiten comprender por qué más mujeres optan por incorporarse a estas disciplinas sin negar las prácticas discriminatorias que puedan existir en el ambiente educativo de las ingenierías.

El *habitus* del ingeniero civil, es decir, la interacción con albañiles y el ambiente de la construcción u “obra negra” es un medio para el cual no se socializa a la mujer. En contraste, la Ingeniería en Computación se ha popularizado entre la población en los últimos años con el uso de la computadora en la vida cotidiana. Al parecer, esta carrera pertenece a un ambiente en el que las mujeres no se “ensucian” (Guevara, 2002b:103).

Alicia Itatí Palermo (2000), realizó un análisis de la FMES en Argentina que sigue la línea de indagación descrita con Guevara (2002; 2002a; 2002b). Su estudio se realiza desde la perspectiva de género, enmarcando la FMES en el contexto de la expansión cuantitativa de la matrícula universitaria global en su país. De esta forma la autora va del análisis de las marcadas diferencias de género en la matrícula universitaria al cuestionamiento de la relación existente entre la FMES y el proceso de expansión cuantitativa de la matrícula universitaria global. Este planteamiento permite ver que el sistema educativo superior en Argentina no fue ajeno a los cambios socioeconómicos producidos en ese país durante el siglo XX (Palermo, 2000).

Además, la autora establece que los procesos de FMES y de expansión de la educación superior en Argentina no son resultado de la voluntad de las mujeres o de los jóvenes en general, sino parte del desarrollo del sistema educativo argentino basado en la respuesta que da el Estado argentino a la demanda social en educación derivada del desarrollo económico, la migración del extranjero a Argentina, la ampliación de las ciudades y la urbanización del país. Lo anterior, fue acompañado de una creciente generación de empleos urbanos, de participación de las mujeres en el mercado de trabajo, de la necesidad de obtener acreditaciones en la educación formal, de una diversificación y segmentación del mercado de trabajo y de un crecimiento demográfico diferencial entre estratos sociales (Palermo, 2000).

La presente investigación se suma a esta línea de análisis en la cual se analiza el proceso FMES con otros que le son concomitantes y que se desarrollan en el ámbito de lo social, lo económico, lo político y lo educativo. Entre las investigaciones citadas podemos destacar todas las que se han realizado desde la Sociología de la Educación en México. Aunque, como hemos visto, éstos no tenían a la FMES como objeto de estudio, no obstante, han aportado elementos para trazar las relaciones entre los procesos. Asimismo, tengo que resaltar la aportación que hacen aquellos estudios realizados desde la perspectiva de género o el feminismo y que en su análisis

articulan en las causales de la FMES los procesos educativos o sociales (Guevara, 2002; 2002a; 2002b; Palermo, 2000) y la lucha de las mujeres por la reivindicación de sus derechos.

En síntesis, a lo largo de los siguientes capítulos recuperaré los elementos de los estudios que plantean el desarrollo de la incorporación de las mujeres a la educación superior o la FMES desde la concomitancia con otros procesos entre los que podemos mencionar el desarrollo de las legislaciones basadas en los derechos humanos y que están a favor de las poblaciones minoritarias o vulnerables y la expansión de las oportunidades educativas, específicamente de la educación media superior y superior. Éste último proceso situado a partir de la década de 1970 donde crecieron las instituciones de educación superior de forma ponderada, así como la matrícula de este nivel en México y en la mayor parte de las regiones del mundo (Esteban, 2005). La expansión del sistema educativo superior tiene una fuerte relación estructural con el desarrollo económico de posguerra. De tal manera que, en este estudio, subrayaré la articulación de los sistemas de educación superior con el desarrollo económico, asociación orientada a destacar la capacidad de los Estados para invertir en la ampliación de los sistemas terciarios de educación y con el aumento de la calidad de vida de las familias urbanas que derivó en la ampliación de las clases medias con un consecuente incremento en la demanda social de servicios específicos como la educación (Archer, 1984; 2003; Sigal, 1993; World Bank, 2000; Slowley y Watson, 2003; Esteban, 2005; Moreno Bird y Ruiz Nápoles, 2009; Schofer y Meyer, 2005; Portnoi, Rust y Bagley, 2010).

En este estudio no obvió el hecho de que la presencia femenina en la Educación Superior es parte de una historia reciente y que este panorama no siempre fue así, considerando que durante muchos siglos la educación universitaria fue un espacio limitado para las mujeres y solo los varones fueron privilegiados con el acceso a los estudios superiores como parte de su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social. A las mujeres se les reservó el espacio privado, ellas tuvieron

bajo su cargo las labores de cuidado y reproducción social (Papadópulos y Radakovich, 2005). Pero no se ubica la explicación de la FMES como consecuencia del logro del grupo social de las mujeres. Más bien, asumo que la tendencia de crecimiento y sostenimiento de la participación de las mujeres como estudiantes del sistema educativo superior es un proceso concomitante a la expansión de la educación superior y que este a su vez es resultado de la articulación de elementos políticos, económicos y sociales que no son universales y varían entre regiones y países.

CAPÍTULO 2

FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PANORAMA MUNDIAL.

El acelerado crecimiento del nivel terciario de educación es uno de los puntos más relevantes dentro del panorama educativo del siglo XX. Mismo que ha sido marcado por un aspecto que es la columna vertebral de este estudio: el aumento sostenido de la participación de la mujer en la tasa bruta de la matrícula universitaria y su incremento proporcional hasta llegar a ser mayor al de los hombres en la mayoría de las regiones del mundo. Considerando que tradicionalmente los hombres fueron durante mucho tiempo los únicos que tenían el “derecho” de acceder a las universidades puesto que de ello dependía el éxito de su integración a la vida pública. Mientras tanto, las mujeres se mantenían en la esfera privada a cargo de las tareas propias de la reproducción, cuidados de la familia y el hogar (Papadópulos y Radakovich, 2005). En los últimos cincuenta años esta situación se ha modificado sustancialmente.

Los avances en cuanto al acceso y egreso de las mujeres en la educación superior en las últimas décadas ponen en consideración la idea de que se ha alcanzado una mayor equidad en las oportunidades de acceso a la formación terciaria. El ingreso ascendente de las mujeres a los sistemas universitarios de la mayor parte de las regiones del mundo ha generado mejores condiciones para que ellas pasen de una situación de marginalidad a otra en la cual el acceso al mercado laboral y a la autonomía económica son prácticamente loables (Papadópulos y Radakovich, 2005).

La feminización de la matrícula en la Educación Superior, como se conoce a este fenómeno es una de las características más importantes de la transformación educativa que se ha presentado desde mediados del siglo pasado y ha sido observada a escala mundial. Tal como se apunta en *Compendio*

Mundial de Educación 2010 de la UNESCO, durante los últimos cincuenta años se ha registrado un acelerado crecimiento de las oportunidades de educación en la mayor parte de las regiones del mundo. Uno de los principales factores que dinamitaron este crecimiento, fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX, fue la inversión que hicieron los estados nacionales para desarrollar sus sistemas educativos. Así, se observa que a escala mundial la capacidad de los sistemas educativos se ha incrementado en más del doble entre 1970 y 2008, considerando que en nivel básico primario pasó de 415 millones de estudiantes a 696 millones; mientras que el número de estudiantes de educación secundaria se elevó de 195 a 526 millones; y el número de estudiantes de educación superior se quintuplicó, pasando de 32 a 159 millones (UNESCO, 2010:12).

De tal manera que el crecimiento de las oportunidades educativas benefició a grupos sociales que no habían gozado de un espacio en la educación. Entre éstos podemos aducir que las mujeres, independientemente de su condición de clase social y a lo largo de todo este tiempo, han mostrado una capacidad para hacer uso de este espacio y, a su vez, para sostenerlo e incrementar su participación. Cabe señalar que dicha participación es proporcionalmente equivalente a la de los varones y su desempeño académico es superior incluso en aquellas regiones en donde el crecimiento de los sistemas de educación es precario o no se ha dado en las mismas condiciones que en las regiones occidentales desarrolladas, económicamente hablando (África y parte de Asia), tal como se verá a continuación.

I. Feminización de la Matrícula en la Educación Superior como un fenómeno global.

El sector terciario de educación ha mostrado un cambio drástico en cuanto a su expansión prácticamente desde la década de 1960. Considerando que ésta estuvo acompañada por varios elementos que son el aumento del número y diversificación de los estudiantes; el incremento del número de docentes; la multiplicación de “Instituciones de Educación Superior” (Enríquez, 2005). En cuanto al número de estudiantes el incremento paulatino y sostenido que ha presentado el índice de mujeres matriculadas en las universidades hasta un punto en el que algunas instituciones de educación superior presentan un número mayor en la matrícula femenina frente a la matrícula masculina (Sierra & Rodríguez, 2005) es el rasgo más destacable de esta cuestión.

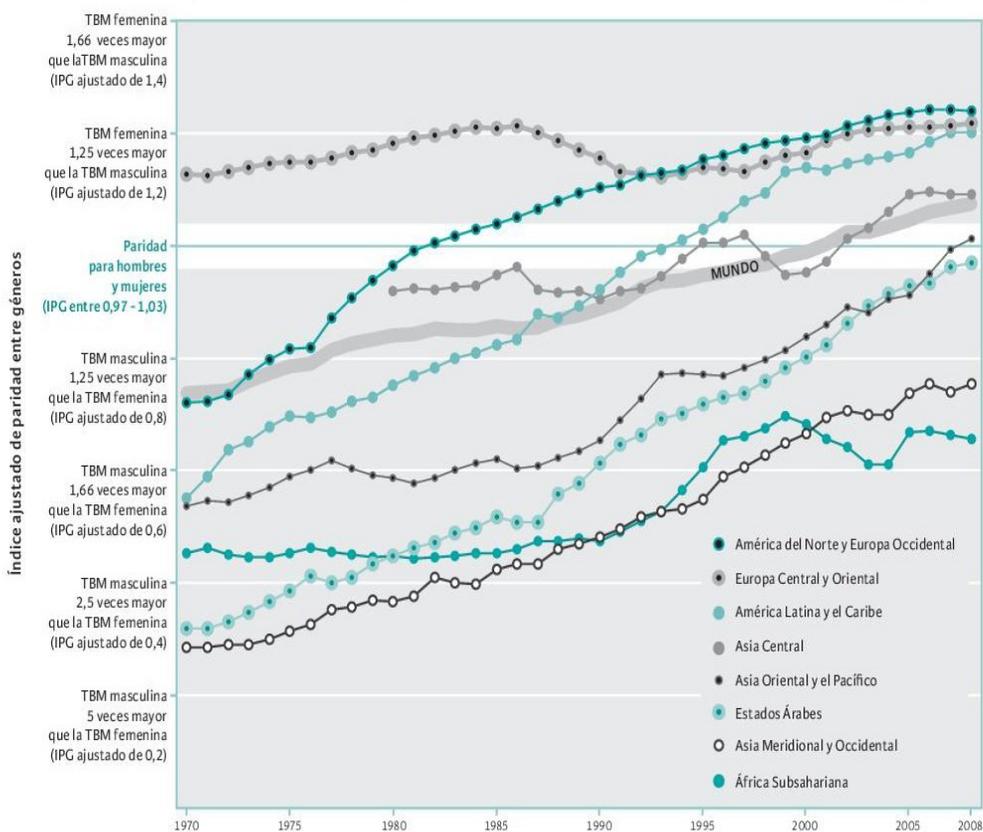
Las tendencias de largo plazo muestran más regiones en que se pasa de una situación a favor de los hombres a una ventaja de las mujeres en términos de matriculación. Las tasas femeninas de matrícula se han equiparado a las tasas masculinas durante décadas en Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental (desde antes de mediados de la década de los ochenta), América Latina y el Caribe (desde mediados de la década de los noventa) y más recientemente en Asia Central (UNESCO, 2010).

En el Gráfico 1, extraído del *Compendio Mundial de Educación* (UNESCO, 2010:69), se observa la tendencia histórica de la tasa de matriculación femenina en la educación superior en todas las regiones del mundo. La región de Europa Central y Oriental se ha encontrado por encima de la media de paridad global desde 1970, mientras que África Subsahariana y Asia Meridional y Oriental se ha mantenido por debajo. El caso de América Latina es destacable en el sentido de que pasa de bajos índices de paridad a ubicarse en la punta de la feminización junto con las regiones más avanzadas en el tema. Sin embargo, el dato a resaltar

es que en todas las regiones la tasa de mujeres matriculadas en la educación superior se ha mantenido en un crecimiento sostenido desde 1970; el único caso en el que hubo un descenso es en Europa Central y Oriental, pero éste se mantiene por encima de la media de paridad global.

Gráfico 1

Índice ajustado de paridad entre los géneros para la tasa bruta de matrícula de educación terciaria por región, (1970 -2008).



Notas: La franja blanca muestra un IPG entre 0,97 y 1,03, la cual equivale a la paridad entre géneros. El IPG y el IPG ajustado son idénticos para valores inferiores a 0,97 de manera que en estos casos los rótulos "IPG" e "IPG ajustado" son intercambiables (véase el Recuadro 2).
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, Cuadro Estadístico 8.

Fuente: UNESCO, 2010.

En este contexto mundial es necesario hacer mención al hecho de que el proceso de FMES ha sido simultáneo a los movimientos sociales de gran presencia y amplio respaldo universal, tales como los movimientos de

reivindicación de los derechos de las minorías realizados en la segunda mitad del siglo pasado, a la instrumentación de políticas derivadas de las conferencias internacionales con temáticas específicas de género y educación llevadas a cabo desde finales de 1960, la convenciones de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) orientadas a mejorar en muchos sentidos la vida de los sujetos en situaciones vulnerables o precarias, así como la educación de las niñas y mujeres (UNESCO, 2010).

II. La Unión Europea y el desarrollo de la FMES.

En la Unión Europea se ha mantenido, desde el siglo XX a la fecha, un aumento significativo de las niñas y niños que asisten a la educación pre-primaria, cada vez más estudiantes podrían, en promedio, esperar permanecer en la educación durante 17 años. Esto implica la mejoría de condiciones para acceder a los niveles terciarios de educación. En Europa, por sus sistemas educativos, hay relativamente más hombres en la formación profesional pero las mujeres dominan el grueso de la educación terciaria (EUROSTAT, 2015). Esta situación no siempre tuvo una distribución favorable en términos numéricos para las mujeres; en general la educación terciaria tenía mayoría masculina hasta la década de 1985.

El siglo XX fue para la Unión Europea el siglo de las oportunidades profesionales para las mujeres como consecuencia de las conquistas del voto, el control del propio cuerpo y la posibilidad de acceso a los niveles terciarios de educación. No obstante, estas conquistas deben ser interpretadas, en su complejidad. Por ejemplo, mayores niveles de educación de las mujeres se enmarcan en nuevos modelos de vida en las que no siempre las hace beneficiarias directas. Entre los sucesos que favorecieron lo descrito anteriormente podemos encontrar las Guerra Mundiales, puesto que éstas

supusieron importantes rupturas del orden familiar y social, con apertura de nuevas actividades laborales para las mujeres.

Específicamente, el periodo de la Primera Guerra Mundial es considerado, por algunas historiadoras, como “emancipatorio” de las mujeres ya que en este lapso temporal se trastocaron notablemente las relaciones de género, y se estableció "la era de lo posible". Las circunstancias bélicas posibilitaron a las mujeres acciones tales como “vivir sola, salir sola, asumir sola las responsabilidades familiares”, entre otras. Aunque bien es cierto que solo se trató de un breve paréntesis antes del retorno a la "normalidad", esta experiencia de libertad y toma de conciencia de sus capacidades e independencia económica, supuso para las mujeres un aprendizaje, individual y colectivo, que debieron incorporar, no sin conflicto, a su vida futura. Una de las consecuencias de este proceso fue la incorporación a profesiones superiores. En Francia, por ejemplo, se abren a las jóvenes la mayor parte de las escuelas de ingenieros y comercio y se acortan las barreras para ejercer la medicina y la abogacía. También es un hecho la feminización de la profesión docente al tiempo que se les abren las puertas de la Sorbona o de Oxford (Ballarín, Birriel, Martínez y Ortíz; 2016). Cabe señalar que el incremento de las mujeres en la educación superior fue notable en las disciplinas que se consideraban “femeninas” como letras, lenguas, farmacia y, en menor medida, medicina: (Duby y Perrot, 2000:537).

En 1966, el 66% de las estudiantes noruegas que preparaban el Atrium se hallaban en la sección de lenguas; en 1980, llegan al 84.5%. En Suiza, en 1975, el 53.9% de las estudiantes optan por las disciplinas literarias, mientras que en 1982 esa proporción asciende al 60%. En Francia, las estudiantes están abrumadoramente representadas en letras, farmacia, administración económica y social, y experimentan grandes progresos en medicina (43.8% en 1985), (Duby y Perrot, 2000:538).

En Francia, en 1919, se facilitó el acceso más igualitario de las mujeres a la universidad a través de un bachillerato femenino y en 1924 se equipararon el bachillerato masculino y femenino; y en los años 20's y 30's se disparó la asistencia

de las mujeres a la enseñanza secundaria. No obstante, hay que considerar que existen grandes distancias entre países debido a que los procesos económicos, políticos y sociales a escala locales son determinantes para el desarrollo de la incorporación de las mujeres a la educación, por tanto, mientras en Finlandia las jóvenes eran un 50.7% del alumnado de secundaria ya en 1916-17, en España, en 1946-47 alcanzaban solo 34.7% del alumnado. En éste último los primeros institutos femeninos se crearon en 1929 ante el aumento de la presencia femenina en los institutos masculinos y en 1931 se estableció la enseñanza mixta en el bachillerato (Ballarín, Birriel, Martínez y Ortíz; 2016).

Durante la Primera Guerra Mundial, las mujeres se incorporaron provisional y masivamente a la industria de armamento. En los años posteriores a la guerra mundial se generó, en Francia y Reino Unido, una progresiva feminización del sector terciario, esto como consecuencia de una mayor preparación de las hijas de la burguesía que necesitaban asegurarse una salida laboral digna frente a los reveses de la fortuna (Ballarín, Birriel, Martínez y Ortíz; 2016). Pero, fue a partir de 1960 que se desarrolló el progreso el proceso de feminización de la matrícula en educación superior a partir de la incorporación de este grupo a la enseñanza secundaria y en la enseñanza superior. Los datos estimados por la UNESCO (2016) nos indican que la paridad en la educación superior en Europa se alcanzó en 1985, mientras que en la media mundial fue hasta 2005 que se registra una proporción igualitaria entre mujeres y hombres en las matrículas de educación superior.

Además, durante la década de los ochenta, en Europa se comenzó a percibir una presencia femenina precaria en espacios que estaban cooptados casi en su totalidad por hombres. En Alemania, por ejemplo, para el año de 1981 las mujeres matriculadas en estudios de ingeniería representaban el 10%. Un año más tarde en Bélgica, se registraba el 7.3%; mientras que en 1983 en Suiza el 10.3% de los estudiantes de ingeniería eran mujeres; en este mismo año 5.5% era el dato para Reino Unido. En 1985, en Francia los institutos universitarios presentaban una

forma típica de la distribución escolar por sexos, las carreras de la información y las carreras sociales concentran el 77.2% de estudiantes mujeres y solo el 3.5% de chicas estaban inscritas a cursos de ingeniería mecánica o de ingeniería civil (Duby y Perrot, 2000:538).⁴

Tabla 1

Matrícula en Educación Superior
Europa 1975-2014.

| Año | Mujeres | Hombres |
|-------------|----------------|----------------|
| 1970 | 47.94 | 52.06 |
| 1975 | 48.66 | 51.34 |
| 1980 | 49.32 | 50.68 |
| 1985 | 50.93 | 49.07 |
| 1990 | 51.00 | 49.00 |
| 1995 | 52.30 | 47.70 |
| 2000 | 53.82 | 46.18 |
| 2005 | 55.20 | 44.80 |
| 2010 | 55.25 | 44.75 |
| 2014 | 53.95 | 46.05 |

Fuente: Elaboración propia con base en las Estadísticas de Educación de la OCDE (2016).

Según los datos estadísticos para el año 2012, indicaron que la media de graduación de educación superior para la Unión Europea es de 146 mujeres por cada 100 hombres. Por debajo de esta medida encontramos a países como

⁴ Según los datos del Ministerio Francés de Educación, la población estudiantil masculina en educación superior aumentó entre 1988 y 2010 un 39%; mientras que el mismo dato para las mujeres es de 88% (MFE, 2010). Actualmente en este país, gubernamentalmente se considera al sistema educativo uno de los actores clave para posibilitar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (MEN, 2000). Es significativo destacar que, a la fecha, aunque las mujeres continúan siendo una minoría en las áreas científico-tecnológicas y de innovación, su presencia se ha incrementado de manera sostenida y continua. La media de graduadas mujeres en Europa durante el 2012 para el campo de estudio de Ciencias, matemáticas e informática fue de 40.4 por cada 100 hombres; y para Ingeniería, manufactura y sector de la construcción de 26.9 mujeres por cada 100 varones (INE, 2015:2014).

Austria con 113; Francia con 128; Reino Unido con 129; Alemania con 134; España con 135; Dinamarca con 137; y Bélgica con 140 mujeres por cada 100 hombres graduados de educación superior (EUROSTAT, 2015). Mientras que, por encima de la media de la Unión Europea, se ubican Grecia con 149; Portugal con 152; Italia con 153; Noruega con 156; Finlandia con 158; República Checa con 165; Suecia con 169; Eslovenia con 177; Lituania con 182; Polonia con 192; Estonia con 213; y Letonia con 234 mujeres graduadas de educación superior por cada 100 hombres (EUROSTAT, 2015).

III. Norte América y el fenómeno FMES.

En la década de 2000, en los Estados Unidos y Canadá se sobrepasó el porcentaje de paridad entre mujeres y hombres matriculados en la Educación Superior. Para este año, las mujeres representaron el 58% de la matrícula en el nivel de licenciatura en Canadá y 55% en Estados Unidos. Para el año 2008, ambos países experimentaron un ligero descenso, del orden de 1%, en el porcentaje de inscripción de mujeres. Significativamente, esto marcó la primera disminución de la proporción de estudiantes mujeres desde el período posterior a la guerra 1945-1955 (AUCC, 2011).

Actualmente, la participación de las mujeres en la mayoría de los rubros de la educación superior en Estados Unidos supera la de los hombres. Un primer indicador se encuentra en la matrícula de la universidad en la nivel de pregrado donde se han alcanzado índices de paridad entre ambos sexos. Además, en la mayoría de los campos tanto estudiantes como mujeres docentes son menos segregadas que hace treinta años. Asimismo, ha aumentado el porcentaje de colegios y universidades que tienen a una mujer con un cargo de presidente o rectora y también se han engrosado las filas del profesorado femenino. Las mujeres en los Estados Unidos ahora también constituyen una significativamente mayor

proporción de graduados las disciplinas de medicina, leyes y atención dental (Dugger, 2001).

Echemos un vistazo al contraste temporal, en 1950 las mujeres representaban 32% de todos los estudiantes universitarios en Estados Unidos; a principios del siglo XXI eran 57% (CUNY, 2015). En 1972, 9% del total de títulos médicos; 1% de títulos de atención dental; y, 7% de grados de leyes eran para mujeres. En 1996 fueron otorgados los mismos títulos a 41%, 36% y 43% de mujeres en cada una de las disciplinas mencionadas (Dugger, 2001). En el caso de Estados Unidos las oportunidades de educación para las mujeres en la primera mitad del siglo XX fueron imitando principalmente a las profesiones de crianza tradicionales como la enseñanza, la enfermería y la economía doméstica. Ciertamente asistieron menos mujeres que hombres a las universidades pero que esto sufrió un cambio radical después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las mujeres aprovecharon el auge de la construcción de la universidad durante los años 1950 y 1960 (Dugger, 2001).

Uno de los elementos que benefició en Estados Unidos a las mujeres de manera determinante en cuanto a la apertura a los espacios negados en la educación fue el Título IX aprobado en 1972 por el Congreso. Esta ley prohíbe la discriminación sexual en la educación y es un componente clave de la Ley de Enmiendas de Educación de 1972 en el cual se declaró que todas las escuelas que reciben fondos federales deben proporcionar igualdad de oportunidades para mujeres y hombres. Los ámbitos académicos, deportivos y de empleo fueron abordados bajo Título IX (Hill y King, 1997; Dugger, 2001).⁵

Hasta el decreto del Título IX de la ley, universidades y colegios de todo el Estados Unidos, ya sea directa o indirectamente, excluía a las mujeres o aceptaba

⁵ Canadá también legisló en este sentido y desde la década de los 70 tuvo una ley que permitía a las mujeres estudiar en igualdad de condiciones que los varones.

muy pocas para admisiones, ya que hacía valer las cuotas parciales. Las mujeres no eran consideradas solicitantes de maestría o grados médicos con base en una noción arraigada de su inferioridad intelectual. Por ningún motivo se consideró candidata para admisión a la educación superior una mujer embarazada. Muchas escuelas secundarias prohibieron a niñas inscribirse en cursos como mecánica automotriz y la justicia penal (Hill y King, 1997; Dugger, 2001).

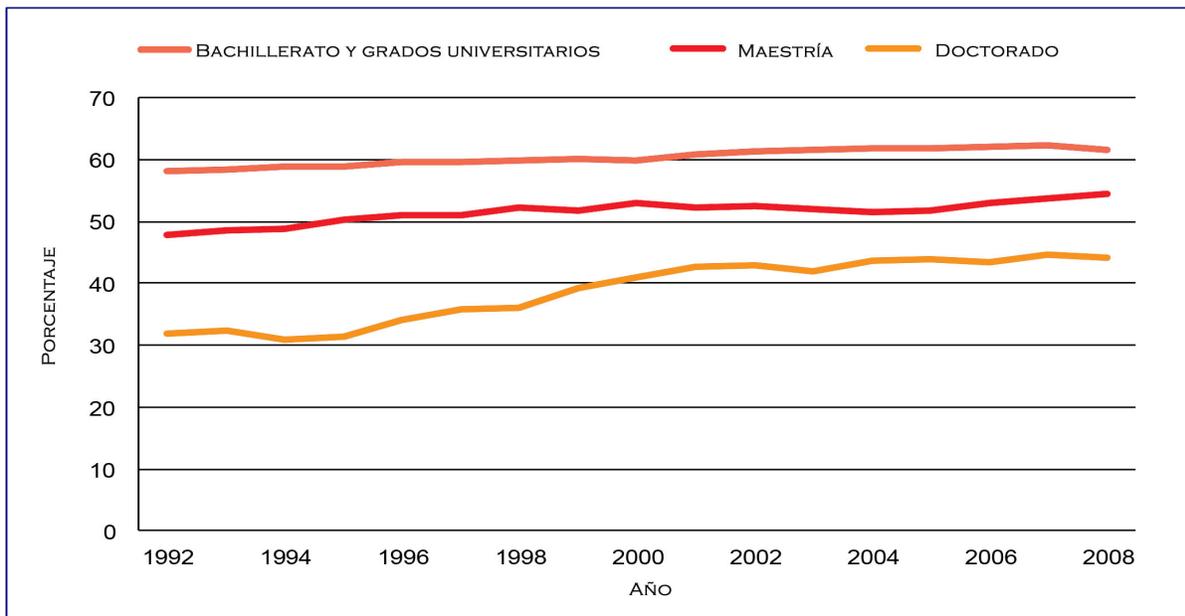
Es significativo notar que en Estados Unidos, al igual que en Europa, las mujeres aprovecharon no solo la oportunidad en cuanto a acceso de la educación superior, sino también la conclusión de los estudios terciarios y la obtención de grados. Para el año 2009 de los más de 3 millones de títulos universitarios (licenciatura, maestría y doctorados) que se otorgaron en este país, las mujeres obtuvieron cerca del 60% de esos grados, es decir, 1,849,200, lo que significa que 149 grados de mujeres se entregan por cada 100 títulos obtenidos por los hombres. Específicamente, en el nivel de licenciatura fueron 142 mujeres por cada 100 hombres; en maestría 159 mujeres por cada 100 hombres; de los títulos profesionales fueron 104 mujeres por cada 100 hombres; y en doctorados 107 mujeres por cada 100 hombres (Perry, 2009).

En el caso de Canadá, las mujeres han progresado considerablemente en cuanto a la educación y la escolarización en los últimos decenios. Hace 20 años, había un porcentaje muy bajo de mujeres entre 25 y 54 años de edad que contaba con estudios en educación superior. Hoy, los indicadores de educación muestran que las mujeres canadienses tienen en general un mejor desempeño escolar que los hombres. Cada vez más niñas obtienen su diploma de escuela dentro del plazo previsto y son menos propensas a abandonar los estudios. Consecuentemente, en Canadá más mujeres que hombres se inscriben en programas universitarios y un mayor porcentaje de mujeres obtienen su título o grado (Turcotte, 2001: 5).

Desde principios de 1990, en Canadá las mujeres han representado la mayoría de los estudiantes de tiempo completo matriculados en bachillerato. Asimismo, la proporción de mujeres en programas de licenciatura nunca ha alcanzado o superado el 60%. Sin embargo, su porcentaje entre los graduados ha aumentado por encima de este umbral desde 2001. En 2008, por ejemplo, el 62% de todos los estudiantes de universitarios eran mujeres (Turcotte, 2001: 19). Asimismo, la proporción de mujeres de graduadas en los programas de Maestría también ha ido en aumento. En 1997, se pasó la marca de 50% y en 2008, alcanzado el 54%. A nivel de doctorado, aunque las estudiantes permanecen en la minoría, su proporción ha aumentado incluso más que en los otros dos niveles de educación superior. En 1992, el 32% de todos los graduados con un doctorado eran mujeres, proporción que subió a 44% en 2008.

Gráfico 2

Porcentaje de mujeres matriculadas en tiempo completo,
por nivel de programa en Canadá.
1992/1993 a 2008/2009



Fuente: Turcotte, 2001.

En términos de la distribución de las mujeres en los diferentes programas disciplinares de la educación terciaria, para 2008 las mujeres representaban más de tres de cada cuatro graduados en educación y en los programas de ciencias de la salud. Por otro lado, en humanidades y artes escénicas, en tecnologías de las comunicaciones visuales; así como en ciencias de la vida social y de comportamiento y en derecho, más o menos dos de cada tres graduados eran mujeres.

Consistentemente con lo que ha ocurrido en otras regiones y países del mundo, en Canadá el escenario de la arquitectura, ingeniería y servicios relacionados con cómputo y programación solo 22% de los graduados eran mujeres en 2008, cabe señalar que esta cifra se incrementó considerablemente, puesto que en 1990 solo representaban el 18% de los graduados en estas disciplinas. Algo que es digno de remarcar es que el porcentaje de mujeres graduadas en matemáticas, informática y ciencias de la información ha disminuido ya que para 2008 eran 30% mientras que en 1990 alcanzaban el 35% (Turcotte, 2011).⁶

IV. La feminización de la matrícula en la educación superior en otras regiones del mundo.

A lo largo de este capítulo se ha podido apreciar que uno de los elementos que acompañan el proceso de ampliación de las oportunidades educativas en la enseñanza terciaria y, que a su vez ha favorecido al fenómeno de feminización de la matrícula en la educación superior, es el desarrollo y estabilidad económica de las regiones. Cuando los recursos económicos escasean la inversión educativa es

⁶ Cabe señalar que, en este país el valor de un título universitario tiene un gran valor simbólico que está establecido en el terreno de lo social. Un graduado universitario puede obtener mayores beneficios en los sectores privado y públicos. Asimismo, su familia, la comunidad, el lugar de trabajo y el país entero se ve beneficiada con su retribución a la sociedad. Por lo menos es lo que se expresa en términos mediáticos y simbólicos. Tendencias del mercado laboral también envían importantes señales a los estudiantes y sus padres sobre el valor de tener un grado universitario puesto que esto contribuye en la economía canadiense. Así que, al igual que en otros países, el camino educativo podría funcionar como un espacio que asegure el futuro de una mujer estudiante (AUCC, 2011).

insuficiente como para ampliar las oportunidades de estudiar a nivel terciario a nuevos sectores de población y la cantidad de estudiantes que están en condiciones de hacerlo crece lentamente. En un contexto tal, la probabilidad de que las mujeres se incorporen masivamente a la universidad son pocas. En el caso de la mayor parte de las regiones Africanas y del Asia meridional, las economías han jugado en contra de la promoción de igualdad entre los sexos en la educación en general y, particularmente, en los niveles terciarios de enseñanza y formación.

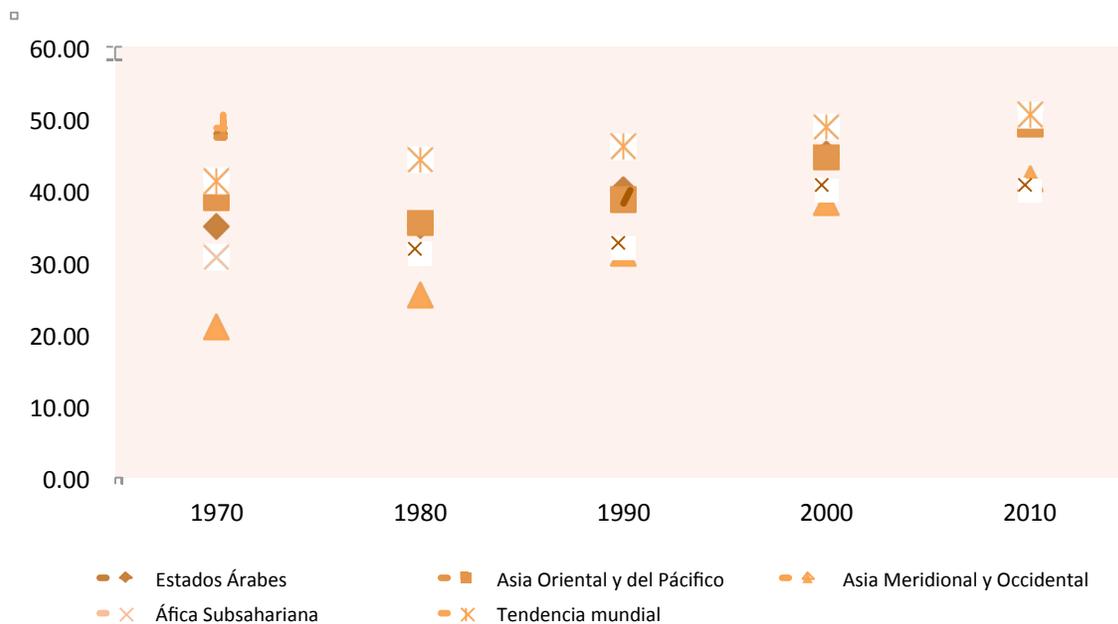
Otro de los elementos señalados respecto a la feminización de la educación superior ha sido el soporte jurídico que recibió merced a los movimientos sociales en pro de la defensa de los derechos humanos y la reivindicación de las minorías que se desplegaron durante el proceso de expansión educativa y feminización de la matrícula. Mientras algunos países y regiones del mundo han hecho cambios notables en las políticas y los logros posteriores en relación con la educación superior, en África no se ha producido ningún cambio sustancial en la filosofía y las políticas prácticas de la educación. La concepción de la educación establecida a finales de 1950, guiada por las nociones de capital humano con un eminente enfoque en la mano de obra masculina no ha evolucionado. Por lo tanto, las políticas de equidad de género, la literatura en general en materia de género el desarrollo y la educación no se ocupan de la educación superior, ni en la particularidad de la educación universitaria y el contexto de la producción de conocimiento como una base de poder (Assié- Lumumba, 2006:13).

En el grueso del continente africano la desigualdad de género en la educación superior es un reflejo de la amplia desigualdad estructural de la sociedad. Esta desigualdad ha sido explicada por la compleja dinámica social y política de esta región. Al hablar de África y de Asia Meridional no se puede obviar el proceso de dominio colonial al que estuvieron sujetos la mayor parte de los países de esta región hasta el siglo XX y hay que considerar que este elemento juega un papel significativo en la estructuración de los elementos socioculturales que se han

hecho más prominentes en la era post-colonial. Este legado colonial sigue influyendo en los Estados africanos y las poblaciones, hasta el grado de asumir el control sobre las decisiones importantes en cuanto a las políticas actuales (Assié- Lumumba, 2006:12).

Gráfico 3

Proporción de mujeres matriculadas en Educación Superior en algunas regiones de Asia y África (1970-2010).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS-UNESCO, 2016.

En este sentido, los Estados árabes, así como en Asia oriental y el Pacífico han apenas llegado a la línea de la paridad de sexos en la educación superior después de décadas de crecimiento constante de la matrícula femenina. Por otro lado, las mujeres siguen estando en desventaja en el sur y el oeste de Asia y en el África subsahariana en donde solo hay alrededor de 62 estudiantes mujeres por cada 100 estudiantes varones, mientras que en Asia Meridional y Occidental, hay 74 mujeres matriculadas en la enseñanza superior por cada 100 estudiantes varones (UNESCO, 2015). África subsahariana muestra las tasas de matrícula más bajas del mundo, aunque ésta ha aumentado en los últimos 40 años ya que

era solo 1% en 1965, todavía se sitúa en solo 5%. Comparando con otras regiones del mundo esta tasa de matriculación se encuentra en el mismo rango que el de otras regiones en desarrollo hace 40 años. Por tanto, las disparidades de género han permanecido prácticamente igual. No obstante, hay algunas mejoras en la matrícula de estudiantes de sexo femenino en algunas instituciones privadas de educación superior, la representación femenina en las instituciones públicas es todavía baja, con solo 30% de la matrícula total en las universidades públicas (UNESCO, 2015).

Sin embargo, la educación superior sigue siendo claramente identificadas con el sexo masculino, sobre todo en Ciencia y Tecnología y en la Gestión. El caso de la proporción de mujeres entre el personal académico en las universidades de Nigeria en 1996-1997, por ejemplo, era de 9.2% en Ciencias Sociales; 12.8% en las Ciencias; un 14.7% en Artes y 22.2% en Educación. Del mismo modo, la distribución de los estudiantes en ciencia y tecnología refleja el mismo patrón de sexo masculino sobrerrepresentado como se ilustra por los datos de la Comisión Nacional de Universidades de 1996 que reveló que de los estudiantes en las universidades nigerianas matriculados en ciencias, solo 31.7% eran mujeres. Las proporciones correspondientes en Ciencias Sociales y Artes eran 37.6% y 44.6%% respectivamente.

En la década de 1980 la mayoría de las mujeres en África subsahariana que se inscribieron en el nivel de educación superior lo hicieron en campos de servicio Según Assié-Lumumba (2006), las estadísticas actuales muestran que más mujeres se están inscribiendo en de Salud, Educación, Bienestar Social, Ciencias Sociales y Humanidades. Hay algunas diferencias entre los países, por ejemplo en Botswana, Mauricio y Suazilandia las mujeres representan más de la mitad de las matriculaciones totales en programas en el campo de la educación, mientras que en Angola, Botswana, Madagascar, Swazilandia y la proporción de mujeres en la Salud y el Bienestar supera 50%.

De la misma forma que en otras regiones del mundo, África presenta una tasa baja de matrícula femenina en las áreas de Agricultura, Ingeniería, Manufactura y Construcción, además hay pocas mujeres entre el personal docente en estos campos (UNESCO, 2000). Asimismo, las mujeres están ausentes en las áreas de Matemáticas y muchos subcampos de la ciencia como Biología y Física. Sin embargo, cuando las mujeres participan de la educación superior se posicionan como las autoridades de conocimiento con importantes avances de investigación con consecuencias para la salud y la mejora en la vida de la población general y grupos específicos de género, asimismo cuando las estudiantes se matriculan en los campos científicos que sobresalen (Assié-Lumumba, 2006:24-25).

Hay evidencias también de incremento en matrícula de cuatro universidades privadas en Kenia que en el año 2000 indicaron que el 52.50% de los estudiantes eran mujeres. Los factores explicativos de estas distribuciones incluyen el énfasis en las Artes y las Ciencias Sociales que tienen concentración generalmente pesados de las estudiantes y de la aspiración de los padres a tener seguro de aprendizaje ajustes institucionales para sus hijas (Assié-Lumumba, 2006:42).

Además de lo que hemos observado en África, muchos países del continente asiático han registrado un incremento de la matrícula femenina en Educación Superior (Gráfico 3). Para el año 2000 se registraban tasas relativamente elevadas en Asia oriental y sudoriental, considerando que dentro de las regiones siempre hay importantes variaciones de país a país. Por ejemplo, para esa época la matriculación femenina en la educación terciaria en Camboya, la República Democrática Popular Lao, Sri Lanka y China eran de las más bajas del mundo. Por el contrario, en la República de Corea, Filipinas y Singapur era análoga a la de otros países donde la escolarización básica es universal. Correspondientemente a lo que se registra en otras regiones del mundo, las humanidades son el único sector en el que dos tercios

o más de todas las personas matriculadas en estas disciplinas son mujeres. En general, éste es el más frecuentemente elegido por las mujeres en Asia, en el África subsahariana y en los países desarrollados de fuera de Europa (ONU, 2001:120).

En India, por ejemplo, desde mediados del siglo XIX los misioneros ingleses tuvieron un papel destacado en el desarrollo de esta sociedad en general y de “la mujer india” en particular. El actual sistema educativo de este país, legado del colonialismo británico, y puesto en funcionamiento por las misioneras y por los grupos de reformistas indios para quienes la educación era imprescindible, sí ha permitido a “las mujeres” educarse para desempeñar mejor ciertas cualidades y aptitudes supuestamente ligadas a su condición femenina (Val Cubero, 2010; Novillo, 2013). Actualmente, la educación básica y media en India es un derecho declarado en su Constitución. Mientras que la educación profesional y superior se define como reservada para quienes poseen las calificaciones suficientes, demuestran mérito adecuado y cuentan de condiciones personales para responder a un esfuerzo tal. Es, digamos, una tradición vinculada a la decisión individual de entregarse a una vía de perfección personal (Novillo, 2013).

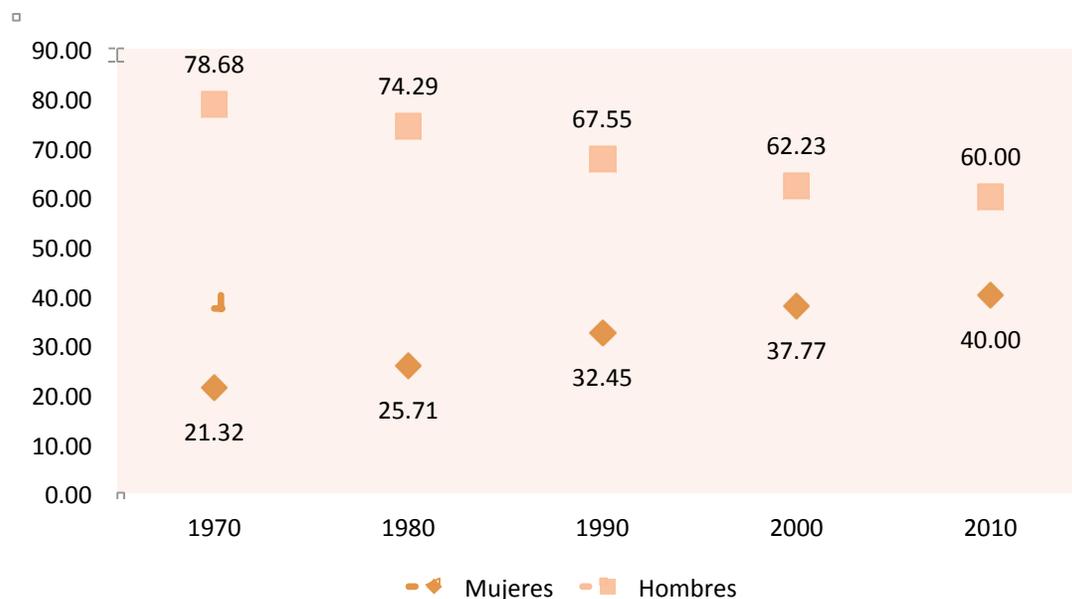
El tema de la educación fue utilizado como arma de doble filo dentro de los sectores reformistas y nacionalistas en India; por una parte, el país necesitaba mujeres educadas que participaran en su lucha nacional y, por otra, había que mostrar a los británicos que las mujeres indias eran superiores en el terreno espiritual y moral a las mujeres occidentales, rebatiendo el discurso colonial e imperialista que atestiguaba las duras condiciones que sufrían las mujeres indias, condiciones que hacía indispensable la permanencia británica (Val Cubero, 2010). No obstante, el incremento del número de niñas que accedieron a las aulas a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX fue lento y muy fragmentado, esto dependía de las regiones del país, la casta o la religión a la que pertenecieran las jóvenes. Por un lado, los sectores reformistas indios apoyaron en los años veinte la idea popularizada de que “educar a una hija, era educar a una familia”, pero para la mayoría de la población

India, afincada en las zonas rurales, había problemas más acuciantes que atender (Val Cubero, 2010:194).

Actualmente en India, sigue vigente el sistema que fue diseñado a mediados del siglo XX. Éste tenía la clara intención de generar una educación universal, que junto a un desarrollo industrial, sería el motor del desarrollo indio. Desafortunadamente, para un país tan heterogéneo esta pretensión fue difícil de conseguir, ya que en India existe una gran cantidad de culturas, lenguas y etnias y sobre todo inmensas desigualdades sociales.

Gráfico 4

Proporción de la Matrícula en India en Educación Superior por sexo (1970-2010).



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS-UNESCO, 2016.

Por otro lado, la tímida apertura económica que comenzó a finales de los años ochenta ha repercutido en las políticas educativas. La aprobación del *New Education Policy* en 1986, incrementó considerablemente el presupuesto en educación. Esta nueva medida junto con la formación de una más que respetable

clase media, que según los analistas cuenta con más de trescientos cincuenta millones de personas —en un país que supera el billón de habitantes— han dado lugar a la creación de escuelas y universidades en todos los estados (Novillo, 2013). Lo anterior es justo el marco el que ha posibilitado la incorporación de un mayor número de mujeres al sistema formal de educación superior. Aunque los registros de matrícula indican que las mujeres todavía se encuentran en desventaja proporcional es pertinente resaltar el incremento considerable para un país tan diverso y complejo como lo es India.

A lo anterior se suman las características culturales específicas de cada región, como el hecho de que en la mayoría de los Estados africanos, en términos de los criterios de acceso a las instituciones sociales de educación superior todavía están organizadas de acuerdo con los parámetros de los legados coloniales lo cual promueve un desequilibrio estructural entre mujeres y hombres (Assié-Lumumba, 2006; UNESCO, 2015).

V. La década de los noventa y la FMES en América Latina y el Caribe.

En América del Norte y Europa Occidental las tasas de matriculación universitarias masculina y femenina se equipararon entre las décadas de 1970 y 1980. En América Latina ocurrió una década similar en 1990 (UNESCO, 2015). En ese sentido, es necesario considerar que en esta región fue recién a partir de 1960 los sistemas e instituciones de enseñanza en América Latina y el Caribe desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma. Este es el marco que abre las oportunidades a la incorporación de mujeres a la educación superior puesto que la expansión vino acompañada de un incremento de la cobertura social. Retomando a Roberto Rodríguez (2000), cabe aclarar que entre 1960 y 1980, en la región se desarrollaron los procesos de expansión y reestructuración de la enseñanza superior de manera coincidente más no homogénea.

En 1960 las instituciones de enseñanza superior en América Latina recibían aproximadamente al 3% de los jóvenes del grupo de edad entre 18 y 23 años (por lo general); en 1970 la proporción se había más que duplicado en la región, y en algunos casos el crecimiento fue verdaderamente dramático: Brasil pasó de una tasa de cobertura social de 1.5 en 1960 a 5.1 en 1970, Ecuador registró una variación positiva de 2.5% a 7.5% en el mismo periodo, Costa Rica de 4.6% a 10.5%, Venezuela de 4.5% a 11%, Dominicana de 1.3% a 6.3% y México de 2.5% a 6% (Rodríguez, 2000). En los últimos años la tasa de estudiantes en educación superior por cada cien mil habitantes, los países de América Latina y el Caribe han aumentado desde 2,500 en 2000 a 3,700 en 2012, aproximadamente, lo cual representó un incremento de poco más del 40% en la década. Esta tendencia positiva estuvo en la mayoría de los países de la región, aunque en algunos de ellos el avance fue más acelerado.

La relevancia de los datos anteriores radica en que la masificación universitaria incorporó grupos sociales que hasta el momento estaban al margen de las oportunidades de educación superior. En particular, podemos mencionar que el grueso de la clase media urbana y una proporción del proletariado de las capitales fueron los grupos mayormente beneficiados. Asimismo, se comenzó el proceso de equiparación de oportunidades educativas entre mujeres y hombres; en diez años (entre 1960 y 1970) se incrementó en la región de 25% a 35% la proporción de mujeres en las universidades (Rodríguez, 2000) y actualmente supera el 50% en la mayoría de los países (UNESCO, 2015).

La feminización de la matrícula en la educación superior en América Latina y el Caribe es uno de los fenómenos más notables de la región en términos educativos. En el grueso de los países de esta región hay mayorías netas femeninas entre la población estudiantil terciaria y una reducción sustantiva de los matriculados varones (Papadópulos y Radakovich, 2005). La ampliación de la matrícula, durante la década de los noventa, para la población estudiantil de mujeres en

la educación superior es distinta entre los diferentes países, pero constante en su crecimiento en la generalidad de la región. Es significativo mencionar que en el caso de América Latina y El Caribe la tasa bruta de matriculación pasó de 1.6 veces mayor a favor de los varones en 1970, a 1.25 veces por encima de ellos en 2008 (Cfr. Gráfico 1).

Tabla 2

Proporción de matriculados en Educación Superior por sexo en países de América Latina y El Caribe (1970 y 2010).

| AÑO | 1970 | | 2010 | |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| PAÍS | | | | |
| Argentina | 44.87 | 55.13 | 59.45 | 40.55 |
| Brasil | 40.16 | 59.84 | 56.88 | 43.12 |
| Chile | 38.27 | 61.73 | 51.00 | 49.00 |
| Cuba | 39.35 | 60.65 | 61.01 | 38.99 |
| El Salvador | 46.24 | 53.76 | 54.17 | 45.83 |
| Jamaica | 43.33 | 56.67 | 68.66 | 31.34 |
| México | 20.13 | 79.87 | 50.02 | 49.98 |
| Panamá | 42.46 | 57.54 | 59.72 | 40.28 |
| Paraguay | 33.56 | 66.44 | 57.75 | 42.25 |
| Perú | 34.20 | 65.80 | 51.57 | 48.43 |
| Puerto Rico | 52.86 | 47.14 | 59.14 | 40.86 |
| Uruguay | 45.23 | 54.77 | 62.51 | 37.49 |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de UIS-UNESCO, 2016.

Actualmente, los porcentajes de matriculación que establecen la mayoría femenina varían entre los países y van desde 52% en las instituciones públicas universitarias hasta 75% en algunas instituciones. Sin embargo, en general el

incremento de las mujeres en la matrícula es un hecho determinante en la constitución de los perfiles educativos de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. El grueso de los países pasó de tener casi una paridad de matrícula de mujeres y hombres en la educación superior a principios de la década de los noventa del siglo XX a una superioridad femenina en la matrícula de las instituciones de enseñanza universitaria a comienzos del siglo XXI (Tabla 2).

En América Latina la dinámica de expansión de la educación superior tiene fuerzas muy profundas, una de ellas es la promesa de la movilidad social, otra la transformación de la estructura productiva de los países marcada por el mayor peso del sector servicios y a pesar de estas transformaciones, a nivel sistémico se mantiene la centralidad de las grandes universidades públicas (la UNAM de México, la UBA de Argentina, la USP de Brasil, y la Universidad de Chile, por nombrar algunos ejemplos), que siguen siendo las instituciones de mayor calidad, con mayor investigación científica y claro predominio a nivel de la educación de posgrado (UNESCO, 2014).

CAPÍTULO 3

FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. MARCO DE REFERENCIA ANALÍTICO.

Hasta aquí he planteado algunos elementos que nos permiten ajustar el marco de referencia necesario para explicar el proceso de FMES en México. Puntualmente, en el primer capítulo, al analizar los estudios especializados en la temática, establecí que una parte importante de aquellos que se desarrollaron a partir de la década de los setenta en el rubro de Sociología de la Educación y que analizaron las poblaciones que se beneficiaron de la expansión educativa en nuestro país, aportan elementos suficientes para considerar que dicha expansión contribuyó efectivamente a la incorporación de las mujeres a la educación media superior y superior en el país (Mir,1973; Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Bartolucci y Rodríguez, 1983; Bartolucci 1985; 1986; 1994: 2002; Covo, 1986; Zorrilla, 1994; 2008; Levinson, 1998). A su vez, analicé aquellos trabajos desarrollados ya a finales del siglo XX y enmarcados en el rubro denominado de estudios de género y feminismo. En ellos di cuenta de aquellos que orientan la explicación de la incorporación de las mujeres a la educación superior con base en un elemento causal univoco que es el desarrollo de la lucha feminista y el consecuente (o paralela) desarrollo jurídico que se ha hecho al respecto, fundamentalmente con el avance de los derechos humanos (Delgado, 1989; Mingo 2006; Córdova, 2008; Zabudovsky, 2007; De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, Roqueñí, 2014). A diferencia de los anteriores, destacué aquellos estudios desarrollados en la misma temática pero que incorporan el factor de expansión de los sistemas educativos como parte de la explicación al fenómeno de la FMES (Palermo, 2000; Guevara, 2002; 2002^a; 2002^b).

Sumado a lo anterior, en el segundo capítulo, he planteado como la FMES es un fenómeno dado a escala mundial, pero con características específicas en cada región.

Siguiendo los postulados de Margaret Archer (1984; 2003), planteo que cada región desarrolla un proceso de FMES específico porque cuenta, también, con un sistema educación específico. Dicho sea de otra manera, cada país a partir de la interrelación del conjunto de instituciones diferenciadas, escolares y administrativas, que contribuyen al desarrollo de la vida educativa de la sociedad. Por tanto, cada proceso de FMES va a responder no solo a el hecho de que las mujeres acceden a la escuela si no a las variables particulares que posibilitaron que esto sucediera.

Es significativo reconocer que en ambos capítulos se conjuntan elementos que me ayudan a definir el marco de referencia de mi estudio. Por un lado, la expansión de los sistemas educativos y, por otro, la consolidación del marco jurídico de los derechos humanos como parte del proceso de reivindicación de los derechos humanos y de las minorías. Si bien, hay una marcada presencia del desarrollo del marco jurídico de los derechos de las mujeres se verificó cuando la presencia de las mujeres ya era un hecho contundente en la mayoría de las regiones del mundo. El factor de expansión de los sistemas educativos terciarios y su consecuente ampliación de las oportunidades educativas precede el proceso de FMES. En este capítulo le daré el lugar que le corresponde a cada uno a partir del punto de vista fijado en este estudio.

I. La reivindicación de los derechos humanos y de las minorías.

No hay forma de entender la generación de nuevos derechos o la aparición de nuevos sujetos de derechos, entre ellos las mujeres, los niños, los indígenas, etcétera, sin comprender los “Derechos Humanos” que, a lo largo de su evolución, han tenido una constante adecuación a las circunstancias sociales a través de la reconfiguración de algunos aspectos concretos. En general, los derechos humanos son un gran asunto global de la agenda contemporánea, su legitimidad histórica ha

sido construida desde tiempos remotos con antecedentes importantes en las culturas antiguas, particularmente la griega con la invención de la democracia y la doctrina cristiana de redención e igualdad. No obstante, en la edad moderna se sentaron con solidez las bases de un conjunto de principios filosóficos y jurídicos trascendentes en torno a los derechos humanos. Los ideales de libertad, igualdad, dignidad y justicia humanas configuran el núcleo filosófico y teórico de estos derechos (Galvis, 2007).

En la época contemporánea, la proliferación de los derechos humanos tiene su origen en las consecuencias de la segunda guerra mundial que interpelaron la conciencia moral de la humanidad, las naciones y, eminentemente, de la política internacional. Esto llevó a los aliados a impulsar, en 1946, la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) y a tomar como eje de esta institución la defensa de la libertad y de los derechos humanos.⁷ La Declaración de Derechos Humanos originada en el proceso de institucionalización de la ONU se aprobó en 1948 (Rodríguez, 2011) y es el punto de inflexión del fenómeno jurídico más significativo en términos de reivindicación de derechos (sociales, económicos, políticos, ambientales, sexuales, etcétera).

Este proceso ha beneficiado a grandes grupos humanos, entre ellos al grupo de las mujeres que no había sido considerado en los marcos jurídicos de manera específica hasta este momento (Galvis, 2007:63). En las sociedades modernas, estos derechos representan un mecanismo de articulación colectiva que puede generar escenarios de movilización social, además es un componente de la agenda global, de los grandes temas de estado como el buen gobierno, la educación, la ciudadanía, impregnando todas las esferas de la vida política, cultural, económica y social (López, 2013:10; Galvis, 2007). Es decir, son la justificación de la toma de decisiones públicas, así como del diseño y orientación de políticas públicas específicas.

⁷ Esto también constituyó la justificación principal de la intervención de Estados Unidos de América en la segunda guerra mundial (Galvis 2007).

Desde la década de los setenta del siglo XX, la ONU impulsó varias acciones encaminadas a la evaluación de las condiciones en que los derechos humanos debían de aplicarse y cómo debían de instrumentarse en cada uno de los estados nacionales. Esto dio pie al desarrollo de diferentes tipos de reuniones internacionales con temas específicos que tuvieron como fin discutir los retos de la ejecución de los derechos humanos y proponer medidas programáticas para su implementación. Las reuniones y cumbres internacionales donde se ha revisado la situación de las mujeres en la vida pública del mundo comenzaron en 1974. En estas reuniones, las mujeres han desarrollado una de las plataformas más activas a escala internacional y han postulado el reconocimiento de las condiciones de desventaja, dado en todos los ámbitos de la vida pública, como uno de sus principios elementales.

Además de los derechos específicos que conciernen al adelanto de las mujeres, la educación ha sido uno de los temas más abordados internacionalmente. Éste ha sido considerado un “derecho fundamental de toda persona, mujeres y hombres de todas las edades en el mundo entero” (Jomtiem, 1990). La importancia de la educación para el desarrollo individual y colectivo se ha puesto en relieve desde la década del sesenta destacando el hecho de que la inversión educativa es la más rentable de las inversiones tanto para la sociedad como para los individuos. Por tal motivo, el valor de la educación ha seguido en alza. La educación ha constituido el mecanismo central de cambio en su calidad de vida, especialmente, para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación (Subirats, 1998:5).

La intersección entre el tema de educación como un derecho humano fundamental y la necesidad de crear condiciones para la reivindicación del espacio público de las mujeres, ha sido un tópico relevante en muchos debates y reuniones internacionales. Considerando que cuando las mujeres podían moverse de una situación de marginalidad a una de autonomía y comenzaban a intervenir en los procesos de decisión colectivos el origen se encontraba en el paso por el sistema

educativo. Algunos efectos de este proceso se hicieron visibles en el desarrollo de capacidades que posibilitaron el acceso de las mujeres al empleo y la autonomía económica (Subirats, 1998:5).

De ninguna manera se puede obviar la influencia que el feminismo, específicamente del denominado de “segunda ola”,⁸ ejerció en el desarrollo de las reuniones internacionales desde la década del sesenta hasta nuestros días. La presencia de activistas, académicas y funcionarias de visible filiación feminista en el diseño de documentos, en los debates públicos y en los procesos de toma de decisiones, ha determinado buena parte de los acuerdos, las declaraciones, las convenciones y las plataformas de acción resultantes de las cumbres internacionales (Buquet y Moreno, 2012).

Ahora bien, desde 1975 hasta 2015 se tienen registradas conferencias, cumbres, reuniones de trabajo y congresos internacionales de gran impacto a escala mundial, tanto en la temática de derechos de las mujeres como en la de educación y, prácticamente, en todas se manifestó una clara convicción sobre el hecho de que los procesos educativos son decisivos para el desarrollo de las personas y de las comunidades. Mientras que, en algunos países de Norteamérica y Europa, entre 1960 y 1970, las mujeres comenzaron a incorporarse masivamente a las universidades. Es decir, podemos hablar de procesos que se dieron de manera paralela. La cuestión fundamental es determinar en qué medida el desarrollo de las cumbres se articula directamente con el proceso de FMES.

⁸ El feminismo de la segunda ola está ubicado históricamente en los años setenta y se pone énfasis en el desarrollo que tuvo en los Estados Unidos. As u vez, “se apoya en un amplio movimiento de mujeres que supieron organizarse, reunirse y discutir las experiencias de su vida cotidiana. Estos grupos de mujeres tuvieron un papel determinante en la toma de conciencia de éstas respecto a su subordinación y llevaron a cabo una reflexión interna que creó un espacio propio tanto en sus vidas diarias como en las organizaciones políticas y en la elaboración teórica” (Sánchez, Beltrán y Álvarez, 2008). Teóricamente, como plantea Celia Amorós, el feminismo actúa como conciencia crítica resaltando las tensiones y contradicciones que encierran dichos discursos. Estas contradicciones se hacen patentes cuando se enfrentan a las vindicaciones emancipatorias del discurso feminista (Amorós, 1997:142).

Tabla 4

Cumbres internacionales con resolutivos sobre género y educación
(1960-2015).

| Año | Nombre | Ciudad |
|------------|--|------------------|
| 1960 | Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza | Nueva York |
| 1975 | Conferencia Mundial del año Internacional de la Mujer | Ciudad de México |
| 1979 | Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) | Nueva York |
| 1980 | Conferencia Mundial de la Década para las Mujeres: Equidad, Desarrollo y Paz de las Naciones Unidas | Copenhague |
| 1990 | Declaración Mundial sobre Educación para Todos | Jomtien |
| 1993 | Conferencia Mundial de Derechos Humanos | Viena |
| 1994 | Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer | Belém do Pará |
| 1994 | Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo | El Cairo |
| 1995 | Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social | Copenhague |
| 1995 | Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer | Beijing |
| 1998 | Conferencia Mundial sobre la Educación Superior | París |
| 2000 | Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe | Lima |
| 2000 | Foro Mundial de Educación | Dakar |
| 2000 | Declaración del Milenio | Nueva York |
| 2000 | Beijing más 5 “Mujer 2000: Igualdad entre los Géneros, Desarrollo y Paz para el Siglo XXI” | Nueva York |
| 2001 | Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia | Durban |
| 2002 | Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible | Johannesburgo |
| 2004 | Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe | Ciudad de México |
| 2007 | Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe | Quito |
| 2008 | Conferencia Internacional de la Educación “La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro” | Ginebra |
| 2009 | Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos “Vivir y Aprender para un Futuro Viable: el Poder del Aprendizaje de Adultos” | Belém do Pará |
| 2010 | XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe “¿Qué estado para qué igualdad?” | Brasilia |
| 2010 | Informe sobre el 54º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing +15 | Nueva York |
| 2014 | Informe sobre el 58º periodo de sesiones “Desafíos y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las mujeres y las niñas”, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, | Nueva York |
| 2015 | Informe sobre el 59º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing+15. | Nueva York |

Actualización Propia. Fuente: Martha Leñero y Marián Gulías en Buquet y Moreno (2012).

En la mayoría de dichas reuniones se subrayó la exigencia de propiciar condiciones de igualdad que garantizaran el acceso a los beneficios de la educación a todos los seres humanos, sin distinción de sexo, clase, etnia, idioma, orientación de género, condición física, origen nacional, religión o edad (Buquet y Moreno, 2012). De estas

reuniones se derivaron algunos acuerdos y un amplio compilado de normativas internacionales a favor de la reivindicación de los derechos de las mujeres y, además, en función del acceso a la educación en igualdad de condiciones para todos los seres humanos (Buquet y Moreno, 2012). Si bien estas reuniones no son las únicas que han existido y con ello no quiero decir que son las primeras, sí son las que generar un marco “jurídico” que “obliga” a los Estados suscritos a sumir como parte de su agenda política y administrativa.

La primera reunión de este tipo se llevó a cabo en la Ciudad de México en 1975 y fue la Conferencia Mundial del año Internacional de la Mujer. Al culminar se generó una declaración y un Plan de Acción donde se concretaron los objetivos de los debates realizados y se propusieron medidas y actividades para ser ejecutados por los gobiernos, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, agencias especializadas y sector privado de cada país participante. El principio que sustentó todo el trabajo fue proponer que las mujeres y los hombres eran iguales en términos de su valor como seres humanos. Por tanto, se podía establecer una igualdad en derechos, oportunidades y responsabilidades (SRE, UNIFEM, PNUD, 2005:55).

El planteo anterior se consolidó como la base de todos los trabajos subsecuentes de la mayoría de las conferencias y reuniones a favor del reposicionamiento de las mujeres. Además, se estableció en esta declaración, la exigencia de brindar a las mujeres las mismas oportunidades que a los hombres en términos de su acceso a la educación en todos los niveles. Esta exigencia estaba orientada a los gobiernos para que diseñaran y llevaran a cabo políticas y programas que permitieran que las mujeres se desarrollaran intelectualmente en las mismas condiciones que los hombres. En el Plan de Acción derivado de esta conferencia se especificó que habría que trabajar para garantizar el acceso de las mujeres a la educación formal era una condición fundamental para lograr el progreso social y reducir las diferencias entre los sexos (SRE, UNIFEM, PNUD, 2005:55).

Programáticamente pensaríamos que en 1975 se marcó el punto de partida de la incorporación de las mujeres la educación en general con el planteamiento de abrir todos los espacios educativos a este grupo social. Sin embargo, para 1975 en la región de Europa Central y Oriental la tasa bruta de matriculación (TBM) femenina era 1.2 veces superior a la de los varones. En la región de América del Norte y Europa Occidental se encontraba por encima del dato mundial y la TBM masculina era superior solamente 1.25 veces. América Latina y el Caribe ya se acercaba a la media mundial y mostraba una matrícula masculina superior en 1.4 veces. Esto considerando que en 1970, salvo en la región de Europa Central y Oriental, todas las demás mostraban datos por debajo de la media universal (UNESCO, 2010). Además, cabe señalar que en la primera conferencia de las mujeres no había ningún elemento que indicara la preocupación de que las mujeres se incorporaran a la ES en específico. Hasta este punto, solo con la primera conferencia internacional, no podría atribuir ningún elemento que articulara la FMES con el desarrollo de los instrumentos internacionales y la lucha feminista.

Otro de los instrumentos internacionales más destacados en cuanto a la reivindicación de los derechos de las mujeres es la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1976 y que entró en vigor el 3 de septiembre de 1981 tras la ratificación de 20 países (Rodríguez Huerta, 2012:16). Fue creada para dar respuesta a los problemas que existían en términos de desigualdad entre mujeres y hombres. En su articulado considera los aspectos jurídicos, sociales, antropológicos y feministas. Además, su interés fundamental estaba orientado a modificar los patrones de conducta de la sociedad en general y para eliminar las prácticas y conductas basadas en la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los dos sexos. La CEDAW es un instrumento de orientación antidiscriminatoria por lo que su destino básico no es el de establecer nuevos derechos humanos, sino el de asegurar el reconocimiento y disfrute de los derechos de las mujeres en un plano de

igualdad real (Rodríguez Huerta, 2012:16-19).

El primer artículo de la CEDAW define claramente que la “discriminación contra la mujer” se basa en toda distinción, exclusión a restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 1980). Particularmente, en el tema de la educación, se establece como “obligación” de los Estados Parte la adopción de medidas apropiadas a fin de asegurar la igualdad de derechos entre mujeres y hombres en la esfera de la educación. Según mi observación es aquí que comienza a perfilarse la importancia de la Educación Superior en el contexto de estas reuniones y convenciones ya que se va sugiriendo la necesidad de establecer las mismas condiciones de capacitación profesional y acceso a estudios superiores (CEDAW, 1980).

Posteriormente, en 1980 se llevó a cabo la segunda Conferencia Mundial de las Mujeres, esta vez la sede fue la ciudad de Copenhague. Aquí, se reconoció la disparidad entre los derechos garantizados hasta el momento y la capacidad de las mujeres para ejercerlos. Asimismo, a lo largo de esta conferencia se identificó que el acceso a la educación era uno de los ámbitos de acción en el cual se debían adoptar medidas concretas para compensar el problema de desventaja de las mujeres.⁹ Se apreciaba que en la mayoría de los países el porcentaje de mujeres matriculadas en relación con la matrícula total, en los niveles primarios, secundarios de educación había logrado progresos. Según los informes presentados se asumía que para este año las tasas de matriculación femenina en la educación superior se habían elevado, pero seguían por debajo de la paridad en muchas de las regiones del mundo, pero los

⁹ Los otros dos ámbitos de acción identificados en la conferencia de 1980 fueron: las oportunidades de empleo y los servicios adecuados de atención a la salud.

datos presentados en los informes de UNESCO en 2010 indican que la tasa bruta de matrícula en la Educación Superior era sustancialmente mayor que la media mundial (1 vez mayor la masculina que la femenina) en América del Norte y Europa Occidental, en Asia Central y en Europa Central y Occidental, esta última continuaba por encima de la paridad y favorecía la tasa femenina. Es complicado asegurar que en cinco años de 1975 a 1980 los estados nacionales pusieron en marcha instrumentos programáticos a favor de la incorporación de las mujeres a en el nivel superior de educación, esto asumiendo que los factores culturales aducidos por la teoría feminista en cuanto al orden social patriarcal era el predominante.

En el marco de la segunda conferencia internacional, se incorporó al análisis de la condición de marginalidad de las mujeres la variable de “estrato socioeconómico” al que pertenecían relacionándolo con su oportunidad para seguir estudiando. De esto se destacó un factor que ya había sido analizado por los estudios sobre beneficiarios de educación media superior y superior y, por tanto, no puedo perder de vista siendo necesario considerarlo cuidadosamente: *las mujeres en mejores condiciones económicas tenían mayor oportunidad de acceder a estudios de segundo y tercer nivel, mientras que las que pertenecían que carecían de condiciones de vida económicamente ideales solo tenían la oportunidad de estudiar los primeros niveles de educación* (SER, UNICEF, PNUD, 2005:106).¹⁰

Cabe señalar que hasta aquí, en el desarrollo de las conferencias internacionales el acceso de las mujeres a las universidades e instituciones superiores no era un tema prioritario en la agenda de educación, figuraban otros problemas como la alfabetización y el acceso equitativo a la educación básica y secundaria (SER, UNIFEM, PNUD, 2005). Para finales de la década de 1980 estaba claro, al menos en el ámbito de las conferencias, que una prioridad del trabajo internacional en torno a

¹⁰ Cabe señalar que la literatura especializada existente sobre la temática argumentaba que en general los alumnos que provenían de familias con las características descritas no tenían oportunidad de llegar a los niveles superiores de educación (Bartolucci, 1994).

la educación en todos los niveles era lograr el acceso equitativo a todas las instituciones de educación. Para 1990, en la Declaración Mundial sobre Educación de Jomtiem, esta cuestión fue retomada y se estableció como una prioridad la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad (artículo 3º). Esto considerado bajo la necesidad de “garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opusieran a su participación activa” (UNESCO, 1994:10).

Posteriormente y como un suceso paradigmático del desarrollo de las conferencias internacionales ubicamos la IV Conferencia Internacional de la Mujer, conocida como Conferencia de Beijing.¹¹ En ella se reconoció que el cambio en la situación de las mujeres afecta a la sociedad en general. Es por esta visión estratégica integral que la Conferencia de Beijing supera la tendencia de las anteriores orientadas solamente a adoptar medidas específicas para las mujeres (Gobierno Vasco, 2006). En la declaración de Beijing se estableció el compromiso de los gobiernos nacionales a “promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y capacitación”. Asimismo, se fundamentó el trabajo para “garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación” (Asamblea General de Naciones Unidas, 1995).

Igual que en las ediciones anteriores, se aprobó una Plataforma de Acción que se convirtió en el documento más completo producido en una conferencia de Naciones Unidas en relación a los derechos de las mujeres y que se ha mantenido como la guía estratégica más importante en cuanto a las políticas de género hasta nuestros días (Gobierno Vasco, 2006). Entre los objetivos estratégicos y las medidas definidas se ubicaron aquellos destinados a la educación y capacitación de la mujer,

¹¹ Para esta década, ya se habían consolidado en algunos países desarrollados los estudios académicos relativos al género y a las mujeres y en el caso de América Latina se comenzaba a institucionalizar su presencia en las universidades.

especificando que la educación es un derecho humano y un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, el desarrollo y la paz; que la igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. Además se había demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico puesto que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto (Asamblea General de Naciones Unidas, 1995).

La Plataforma de Acción de Beijing es el documento programático más integral que había existido hasta el momento y es significativamente valioso el énfasis en el adelanto de las mujeres que tiene.¹² Uno de los elementos relevantes es su especificidad en cuanto a la necesidad de “eliminar las disparidades por motivos de género en el acceso a todos los ámbitos de la enseñanza terciaria, velando por que la mujer tenga igual acceso que el hombre al desarrollo profesional, a la capacitación y a las becas y adoptando medidas de promoción activa según corresponda” (Asamblea General de Naciones Unidas, 1995). Esta cuestión fue ratificada en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de París (UNESCO, 2000) y en América Latina en la Octava Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, desarrollada en la ciudad de Lima en el año 2000 (ONU, CEPAL, 2000). En general, la importancia de la IV Conferencia Internacional sobre las Mujeres proviene en gran parte de los avances concretos que se estipularon en ella y del incremento del compromiso de la comunidad internacional en la potenciación del papel de la mujer. A esto se suma la integración sistemática de la perspectiva de género en las políticas y la determinación de metas concretas que pudiesen definir el adelanto de las mujeres en todos los ámbitos.

¹² Antes de ésta todas las medidas de educación para las mujeres se centraban en dos puntos relevantes: 1) alfabetizar a las mujeres; 2) igualar las oportunidades de acceso a la educación entre mujeres y hombres fundamentalmente en educación básica. Salvo aquellas conferencias y documentos con temáticas específicas de educación superior, como la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se consideraba la necesidad de generar una acción concreta para la incorporación de las mujeres en la educación terciaria.

Para dar paso a los años dos mil se consagraron, en el documento denominado Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), medidas de acción gubernamental en el plano mundial que estaban orientadas a dirigir la cooperación internacional hacia la reducción de manera coordinada y decidida de la extrema pobreza. De esta forma se definieron ocho objetivos concretos con sus consecuentes metas, determinados a alcanzarse en el año 2015 (Villamil y Romero, 2011). Uno de estos ODM estaba orientado a que en el año 2005 se eliminarían todas las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria. Para el año 2015 lo anterior se repetiría en todos los niveles de enseñanza (ODM, 2000).

Es importante señalar que desde que se emitió la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y la posterior firma de los ODM hasta ahora, todas las reuniones internacionales sobre educación y derechos de las mujeres ponen de nuevo énfasis en la necesidad de establecer políticas afirmativas para alcanzar las metas de acceso de las mujeres en todos los niveles de educación. En estos instrumentos se sigue incluyendo la necesidad de incorporar a las mujeres en las áreas científicas y tecnológicas de la educación superior.¹³ Además, la educación de las mujeres se ha considerado un elemento clave para alcanzar la igualdad y el mejoramiento de la sociedad en su conjunto, puesto que se confía en que las mujeres educadas jugarán un papel de agentes de cambio (Buquetl y Moreno, 2012).

Ahora bien, como he planteado a lo largo de este apartado si consideramos

¹³ Las conferencias que siguieron con la temática después de la declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio fueron: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban, África, 2001; Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 2002; Novena Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Quito, 2007; Conferencia Internacional de la Educación “La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro”, Ginebra, 2008; Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos “Vivir y Aprender para un Futuro Viable: el Poder del Aprendizaje de Adultos”, Belem do Pará 2009; Informe sobre el 54º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing+15. Nueva York, 2010; Informe sobre el 58º periodo de sesiones “Desafíos y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las mujeres y las niñas”, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Nueva York, marzo, 2014; Informe sobre el 59º periodo de sesiones, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, Beijing+15. Nueva York, 2015.

solamente la importancia que ha adquirido el tema de la reivindicación de los derechos humanos de las mujeres y de la equidad de género, se podría deducir que la FMES es una consecuencia de estas campañas a nivel internacional. Sin embargo, para la promulgación de la plataforma de acción de Beijing en 1995 y la firma de los ODM en 2000, la matrícula femenina de educación superior ya había sobrepasado la paridad por lo menos en la mitad de las regiones del mundo en términos de la tasa bruta de matrícula (TBM) y, no solamente eso, los datos favorecían a las mujeres en más de 1.25 veces; esto se registró en por lo menos cuatro de las ocho regiones estipuladas por la UNESCO en su informe de 2010, incluyendo América Latina. Es decir, en tan solo treinta años (de 1970 al 2000) las mujeres igualaron la TBM en las universidades y sobrepasaron la paridad en por lo menos la mitad del mundo. Si bien la búsqueda de autonomía de las mujeres e igualdad entre los sexos eran parte de los enunciados comunes de todas las conferencias internacionales alusivas al tema, en muchas regiones como América Latina no existían políticas públicas específicas orientadas a la incorporación de las mujeres a la educación superior porque esto era ya un hecho prácticamente consumado.

La explicación del fenómeno de la FMES desde el punto de vista de la reivindicación de los derechos de las minorías nos remite más que a sus causas al establecimiento de un marco jurídico para un derecho que ya se estaba ejerciendo en la práctica. Además, como hemos visto, los procesos tanto de FMES como de desarrollo de las reuniones internacionales corren de manera paralela más que causalmente. De allí que, desde la perspectiva asumida en esta tesis las cumbres sean un elemento de peso a considerar siempre y cuando se vinculen al plano de garantizar, cuidar y vigilar los derechos de las mujeres; es tan oportuno como necesario considerar el desarrollo de otros procesos que de manera colateral propiciaron el incremento acelerado de la matrícula femenina en la Educación Superior (Palermo, 2001). Tal es el caso de la expansión del nivel terciario de educación y la correspondiente ampliación de las oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población.

II. La expansión de la Educación Superior en el mundo.

La expansión de la educación superior se ubica a partir de la segunda mitad del siglo XX como un fenómeno educativo específico, donde de manera ponderada crecieron las instituciones de educación superior, así como la matrícula de este nivel en la mayor parte de las regiones del mundo (Tedesco, 1993). Lo anterior considerando que las regiones más desarrolladas económicamente hablando incrementaron la capacidad de los sistemas educativos tanto escolar como administrativamente hablando, mientras que otras regiones (aquellas que no se han desarrollado) aun cuentan con sistemas precarios y no han sido partícipes de procesos intensos de expansión. De esta forma, hay registros que indican que para el año 1900 había inscritos 500 mil estudiantes en instituciones de educación superior en todo el mundo, representando apenas 1% del total de personas en edad de cursar la educación terciaria. Cien años más tarde, en el año 2000 el número de estudiantes de Educación Superior había crecido a aproximadamente 100 millones de personas, que representaba alrededor de 20% de la cohorte en todo el mundo (Schofer y Meyer, 2005: 898).

Situando el proceso históricamente, antes de la Segunda Guerra Mundial la Educación Superior se organizaba de tal manera que en ella se reproducían un conjunto limitado de élites nacionales requeridas por las sociedades, ejemplo claro de ello se encuentra en la historia de este nivel educativo en Europa. Los estudios específicos sobre el crecimiento de este sistema educativo demostraron que la matrícula creció aceleradamente de mediados del siglo XIX a finales del XX (Windolf, 1997), particularmente después de la Segunda Guerra Mundial (Schofer y Meyer, 2005: 899). De tal manera que, existe una caracterización específica de la Educación Superior que es posterior a 1945 y entre sus peculiaridades se destaca la masificación que se registró en todos los tipos de países donde se dieron incrementos muy rápidos en la matrícula a partir de 1950. Más allá de los rasgos regionales y

nacionales, el fenómeno parece haber sido un proceso universal que afectó al mundo en la segunda posguerra (Estaban, 2005).

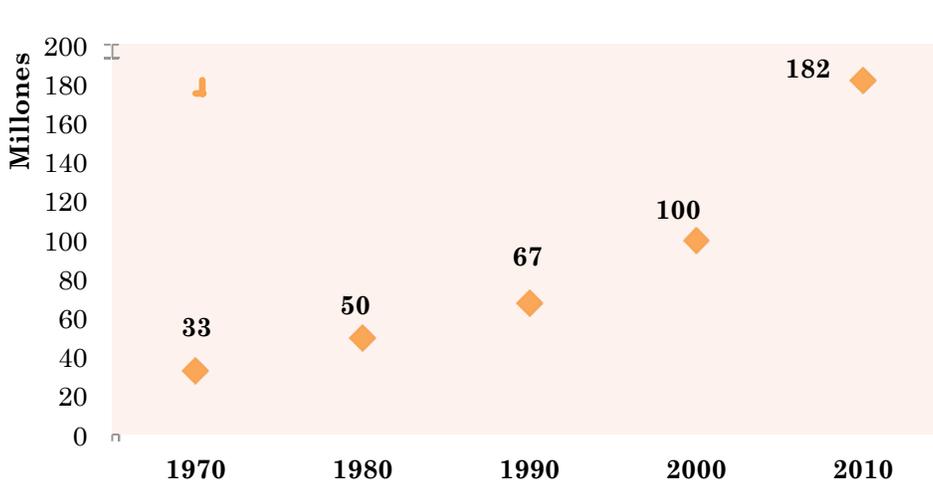
En el caso francés, Raymond Poignant (1960) da algunos elementos a considerar y en sus estudios planteó que para Francia después del final de la Segunda Guerra Mundial se abrió un nuevo periodo en la educación en general que fue denominado excepcional y desconocido puesto que antes no se había dado algo similar en la historia escolar de Francia. Éste estuvo caracterizado por el aumento del número de estudiantes en todos los niveles educativos. Los factores de este fenómeno, según este autor, son de orden demográfico, social y económico vinculados sobre todo a la naciente reestructuración del sistema mundial centrado en la economía post-industrial que devino en una transformación del conocimiento.

En específico todos los sistemas de educación superior comenzaron a modificarse, aunque lo hicieron a diferente velocidad y, consecuentemente, en épocas distintas. Víctor Sigal (1995), expresa en su estudio sobre el acceso a la educación superior en Argentina que todos los sistemas de educación terciaria pueden ser agrupados en tres categorías distintas en función de las tasas brutas de escolarización en dicho nivel. Se aprecia un modelo de acceso de elites cuando la tasa de escolaridad en educación superior es inferior al 15%; un modelo de acceso de masas cuando dicha tasa es superior a este porcentaje; y, un modelo de acceso universal cuando la variable mencionada excede el 35 %. De acuerdo con estos parámetros, Estados Unidos alcanzó el acceso de masas a la educación superior en la década del sesenta, es decir presentaba una tasa de escolarización mayor al 15%. Europa lo hizo diez años más tarde. En el caso de América Latina se retrasó dos décadas con respecto a Estados Unidos y fue hasta 1980 que se consolidó la educación de masas en toda la región, aunque los procesos de masificación en términos universales comenzaron diez años antes. En todas las regiones del mundo este fenómeno se verificó a diferente velocidad y, consecuentemente, se comenzó a registrar un incremento en el número de estudiantes que tuvieron acceso a este nivel educativo. De tal manera

que, en valores absolutos, en el mundo se pasó de 32,611,937 alumnos matriculados en educación superior en 1970 a 181,733,706 en 2010.

Gráfico 5

Matrícula total mundial en Educación Superior
(1970-2010)

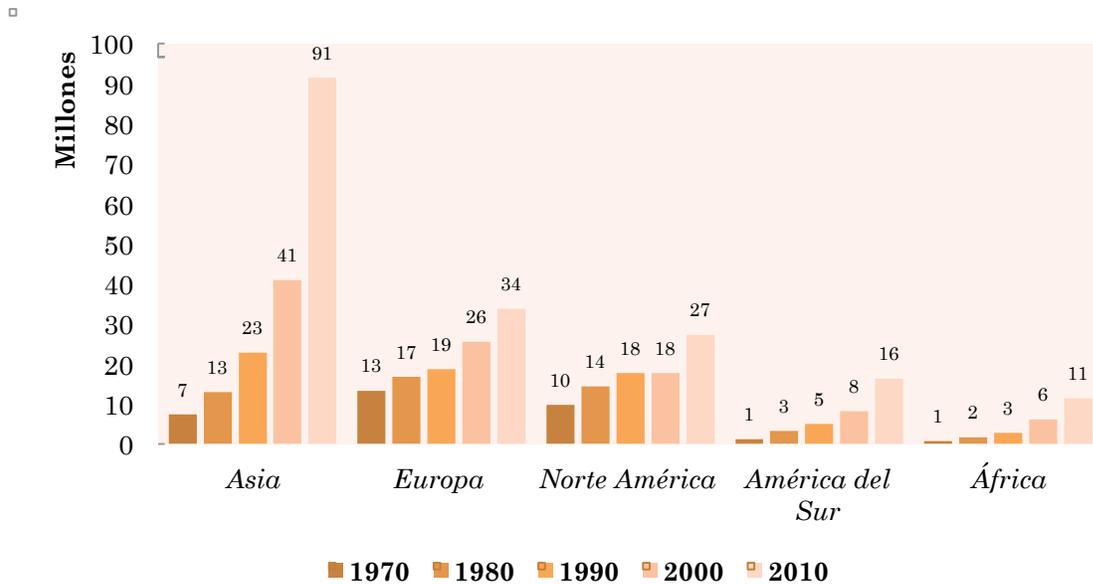


Fuente: Elaboración propia base en UIS-UNESCO, 2016.

Las estimaciones y datos registrados que se tienen sobre los incrementos de las matrículas universitarias también verifican y ratifican la ampliación del sistema terciario en educación. De tal manera que para 1970 Europa era la única región con más de 10 millones de estudiantes en educación superior y África registraba menos de un millón. Para 1990 Asia, Europa y Norte América tenían ya una población estudiantil del nivel terciario que pasaba, en cada región, los 15 millones de alumnos; en este año África y América del Sur contaban con menos de 10 millones de estudiantes registrados en ES. Para el año 2010, todas las regiones del mundo, sin excepción, tenían más de 10 millones de estudiantes. Sin embargo, Asia sobre pasa a las demás por varios millones de alumnos ya que registra 91,406,874 de estudiantes mientras que Europa cuenta con 33,707,908, Norte América con 27,283,884, América del Sur con 16,348,085 y África con 11,412,991.

Gráfico 6

Matrícula general en Educación Superior por regiones (UNESCO)
1970 – 2010.



Fuente: Elaboración propia con base en los datos UIS-UNESCO, 2016.

Las causas del proceso antes descrito han sido analizadas por la literatura especializada con vastas explicaciones desde factores políticos y sociales, cuya consideración deriva necesariamente en el análisis de explicaciones multicausales (Esteban, 2005:51). Para Sigal, existen variables estructurales que explican el fenómeno e influyen de manera concurrente en la expansión de la demanda de educación superior, cuya influencia sobre los sistemas educativos opera a través de la reivindicación de los principios de equidad y democracia educativa, así como de los intentos de materializar las aspiraciones de movilidad social. Sin embargo, cabe admitir como altamente probable que, sin los recursos económicos suficientes, la atención de los principios de equidad y democracia educativa, así como la satisfacción de las aspiraciones de movilidad social no hubieran sido posibles, y por ende, la expansión de la educación superior no podría haberse dado en ningún país en general. (Tedesco, 1993; Schofer y Meyer, 2005). En ese sentido, es necesario tener presente que el desarrollo económico verificado en la posguerra haya sido un

factor muy importante de dicha expansión en la medida que aportó los recursos necesarios para la ampliación del sistema.

a. Desarrollo económico.

A escala internacional la importancia de la educación para el desarrollo individual y colectivo se puso en relieve desde la década del sesenta cuando algunas teorías sociales, entre ellas la del capital humano, destacaron el hecho de que la inversión educativa era la más rentable de las inversiones tanto para la sociedad como para los individuos. Puesto que para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio en su calidad de vida (Subirats, 1998:5).

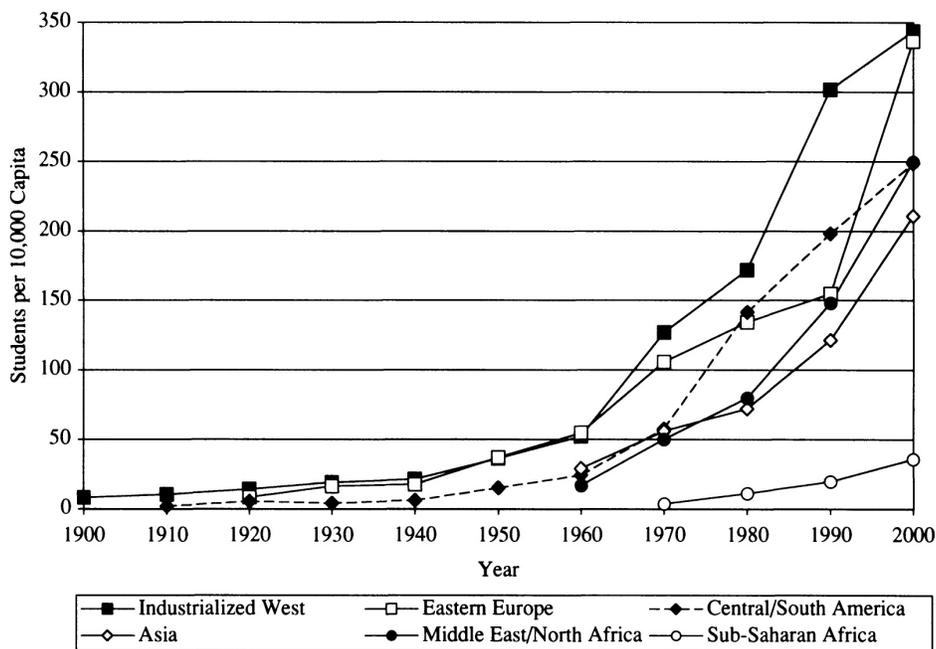
La mayoría de los estudios que tienen como objeto el análisis de la relación existente entre educación superior y desarrollo económico se centran en reconocer la contribución de las instancias de educación superior al desarrollo económico e identificar los canales que inciden en la innovación, en la expansión económica, en el robustecimiento de la competitividad internacional, entre otras cosas. Muchas de las conclusiones de estos estudios tienen que ver con la generación de temas nodales de la agenda de investigación de las universidades articulados con las necesidades del sectores públicos y privados locales en los ámbitos económicos, tecnológicos e industriales principalmente. De tal manera que los gobiernos interesados en incrementar el crecimiento potencial de sus economías deberían considerar el mejoramiento de los capitales físico y, fundamentalmente, humanos con los que cuentan (Sigal, 1993; World Bank, 2000; Slowley y Watson, 2003; Archer, 2005; Esteban, 2005; Moreno Bird y Ruiz Nápoles, 2009; Portnoi, Rust y Bagley, 2010).

En el caso particular del estudio que estamos desarrollando la relación entre los sistemas de educación superior y el desarrollo económico tiene que ver, más bien,

con la capacidad de recursos de los Estados para invertir en la ampliación de los sistemas terciarios de educación. Sostenemos que en medida de que los Estados estabilizaron sus economías tuvieron la capacidad de invertir en la educación y por tanto en ampliar su cobertura. En este tenor, un estudio realizado por Schofer y Meyer, sobre la expansión de la educación superior en el mundo, titulado *The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century*, detectaron una similitud de las curvas de crecimiento y desarrollo económico entre los diferentes tipos de países y un acelerado incremento de la matrícula en cada región después de 1960. Incluso en la región del África subsahariana que se retrasó sustancialmente a lo largo del periodo, tuvo tasas de crecimiento elevadas en términos proporcionales en las dos variables analizadas (Schofer y Meyer, 2005:908).

Gráfico 7

Incremento de matrícula por cada 10,000 Cápita en las distintas regiones del mundo.



Tertiary Students per Capita, Regional Averages, 1900–2000 (constant cases).

Note: Industrialized West (n = 15), Eastern Europe (n = 11), Central/South America (n = 19), Asia (n = 18), Middle East/North Africa (n = 13), sub-Saharan Africa (n = 38).

Fuente: Schofer y Meyer, 2005.

El estudio de Schofer y Meyer puso a prueba varias teorías sobre la expansión de la Educación Superior imperantes en la literatura especializada y muchas de ellas sostuvieron. Tal es el caso de que este nivel educativo creció rápidamente en los países con sistemas de educación secundaria expandido, tal cual se predijo por las teorías del conflicto y la competencia funcional y teorías neo-institucionales (Schofer y Meyer, 2005: 916). También se sostuvo que las inscripciones también se expandieron rápidamente en los países con fuertes vínculos con el sistema internacional o del "gobierno mundial", consistente con la teoría neo-institucional (Schofer y Meyer, 2005:916) y que el desarrollo económico tendió a tener un efecto positivo en la matrícula, aunque no fue completamente determinante en la primera parte del siglo XX (Schofer y Meyer, 2005:916).

En este estudio Schofer y Meyer (2005) resaltan algunos efectos que no estaban tan bien teorizados en la literatura especializada. Por ejemplo, que la matrícula del nivel terciario aumentó mucho más rápido después de 1960 y se modificó en cada tipo de país. El objetivo de su trabajo era explicitar el hecho de que las variables globales determinan los procesos locales y querían comprobar que la expansión de la Educación Superior era de carácter universal. Por tanto, sostienen que la expansión de este nivel educativo podría explicarse en términos de cambios institucionales globales vinculados a la aparición de un nuevo modelo de sociedad con características específicas como son: el aumento de la democratización y los derechos humanos, el acceso a la información y el conocimiento, y el advenimiento de la planificación del desarrollo. Estos procesos, junto con la estructuración de la propia organización política mundial, han demostrado ser potentes predictores de la expansión educativa.

b. La expansión de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Un caso paradigmático de la expansión de la educación superior en el mundo se presenta en América Latina. Siendo ésta de las regiones con mayores marcos de desigualdad del planeta, la educación en general y los niveles superiores de ésta en particular, sería definida como uno de los indicadores más elocuentes del tránsito de las sociedades excluyentes, conservadoras y elitistas a la sociedad de masas. De tal manera que la formación en del fenómeno denominado universidad de masas se verificó, en términos generales, sin contar con una plataforma equiparable. Esto en contraste con los patrones de expansión del nivel terciario de educación de los países desarrollados e integrados a un capitalismo avanzado que estuvo caracterizada por haber consolidado la base de escolaridad primaria y secundaria antes de 1950 (Tedesco, 1993; Rodríguez, 2000:20).¹⁴

A partir de 1960, se da un incremento mundial de los estudiantes inscritos en el sistema terciario de educación. De manera correspondiente con este fenómeno, para esta década la totalidad de los sistemas e instituciones de enseñanza superior en América Latina y el Caribe comenzaron a mostrar elementos de crecimiento, diversificación y reforma (aunque en algunos países este proceso sucedió con anterioridad, tal es el caso de Uruguay y Argentina) (Rodríguez, 2000:19; Bartolucci,). La expansión cuantitativa, los cambios en los modelos organizativos, la diversificación institucional, las innovaciones pedagógicas fueron, entre otros, algunos de los aspectos sobre los cuales se asentó la transformación de la universidad latinoamericana tradicional. El intervalo comprendido entre 1960 y 1980 se caracteriza por la coincidencia de la expansión y la reestructuración de la enseñanza superior (Tedesco, 1993; Rodríguez, 2000).

¹⁴ Cabe señalar que durante la primera mitad del siglo XX las mujeres se encontraban prácticamente relegadas del nivel terciario de educación. En varios países de América Latina se cuentan con datos de mujeres que realizaron estudios de Educación Superior como casos excepcionales. No obstante, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX las mujeres estaban prácticamente fuera de las estadísticas de la Educación Superior.

Entre 1960 y 1969 algunos países consiguieron combinar sus políticas de crecimiento del nivel superior con la disminución del analfabetismo y la expansión en los niveles básico y medio (Cuba, Argentina, Chile y Uruguay, este último con una estructura más sólida que el resto). Otros países combinaron el desarrollo de los niveles primario y secundario al del nivel superior (México, Colombia, Perú y Venezuela). En el resto de las naciones de la región, la concentración de los recursos en el crecimiento del nivel superior de educación consumió lo que correspondía a otras políticas enfocadas a combatir el analfabetismo y el rezago en los niveles básicos (Tedesco, 1993; Rama, Rodríguez, 2000; Moreno y Ruiz, 2009; Rama, 2009).

De esta forma, la expansión del sistema superior de educación en América Latina de los sesenta se comprende en articulación con el proyecto desarrollista y las exigencias, expectativas e intereses que él mismo desencadenó. Por tanto, era elocuente intentar usar las potencialidades de la educación superior como herramienta para favorecer una cierta movilidad social en la región y avanzar además en procesos de integración en la diversidad, solidaridad y cohesión social (Bartolucci y Rodríguez, 1983: XXXI; Rodríguez, 2000; Chiroleu, 2013). Las transformaciones productivas y sociales articuladas con una estrategia de industrialización promovida por los gobiernos de la mayor parte de los países de los países latinoamericanos. La “sustitución de importaciones”, denominación de dicha estrategia, promovió actividades típicamente urbanas y favoreció la modernización de las relaciones capitalistas en el campo.

La magnitud de este proceso se aprecia al observar que en 1950 los niveles de urbanización de América Latina y el Caribe estaban muy por debajo de los registrados en las regiones desarrolladas como América del Norte, Europa y Oceanía, pero en menos de 40 años la región alcanzó los porcentajes urbanos de Europa y Oceanía, todo ello en virtud de un desplazamiento rural que generó un crecimiento urbano explosivo (Pinto de la Cunha y Rodríguez, 2009). Este sistema de

modernización regional abrió paso a la conformación de grupos sociales emergentes, en particular la clase media urbana, quienes gestaron una fuerte presión para obtener mejores certificaciones que les permitiesen competir por el acceso a los escaños superiores de los nuevos mercados de trabajo (Rodríguez, 2000; Rama, 1995; 2009).

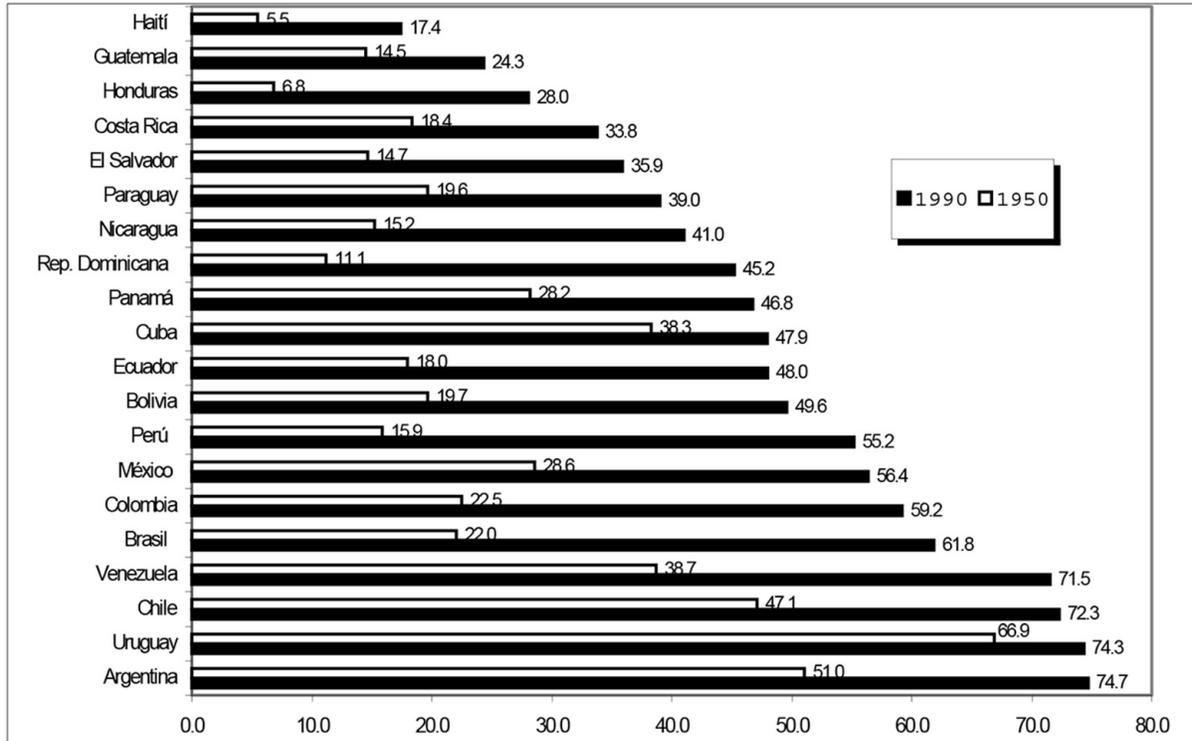
La tasa de crecimiento promedio de las ciudades en la región entre 1950 y 2000 fue de 2.27 anual¹⁵ (Pinto de la Cunha, 2002). Así que para el año 2000 América Latina tenía desde países con poblaciones superiores o próximas a 100 millones de habitantes, como Brasil y México, hasta países con menos de 5 millones de habitantes, como Uruguay, Jamaica y Panamá (Pinto de la Cunha, 2002; United Nations, 2000). Pero, a diferencia del proceso de contraurbanización que se gestó en Europa y Estados Unidos (Champion, 2000), la metropolización fue el fenómeno que dominó el escenario de América Latina.

En el trabajo que desarrolló Sigal se observan variados ejemplos que establecen la existencia de una relación positiva entre las ciudades donde se ubican las mayores universidades y el ingreso per cápita de sus habitantes. En el caso específico de la Universidad de Buenos Aires, el autor atribuye su dimensión no solo a la población del área metropolitana, sino a la confluencia entre la mayor población y la concentración relativa de riqueza en Buenos Aires con relación al resto del país. Asimismo, destaca también la relevancia de las transformaciones estructurales de las sociedades en la segunda mitad del siglo XX, en específico de las latinoamericanas, como las migraciones internas del campo a la ciudad, el incremento de estudiantes en los niveles previos a la educación superior, las demandas sociales de la clase media urbana y la incorporación creciente de la mujer a la población estudiantil (Sigal, 1993; Esteban, 2005).

¹⁵ Cálculo propio con base en los datos de la CEPAL, 2016.

Gráfico 8

Proporción de la población en ciudades de 20 mil y más habitantes entre 1950 y 1990 en América Latina.



Fuente: Pinto de la Cunha, 2002.

Este crecimiento de las ciudades se inscribió en un proceso intenso de incremento demográfico. Las altas tasas de crecimiento poblacional prevalecientes, principalmente en las décadas de 1950 y 1960, condujeron a que la población triplicara su magnitud, la que era de 161 millones de habitantes en 1950 y alcanzara los 512 millones en el año 2000 (Chackiel, 2004:15). Hasta la década de 1970 la urbanización en los países latinoamericanos se caracterizó por el alto crecimiento demográfico urbano y la importancia de su peso relativo en la población debido a los elevados niveles de fecundidad y, sobre todo, a la alta significación de la migración rural-urbana. El proceso de urbanización cambió radicalmente los marcos políticos y sociales de la mayoría de las ciudades latinoamericanas y se dio una continua tendencia a la concentración de la población en las ciudades de mayor tamaño, reforzando la metropolización (Pinto de la Cunha, 2002).

En particular, un rasgo sobre el cual se asentaron algunos de los desafíos más serios que enfrentaría la región fue el aumento de la población juvenil (UNESCO). En 1970 la población juvenil latinoamericana ya superaba los 51 millones de personas jóvenes y se estimaba que hacia 1980 llegaría a los 71 millones. Datos del Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (2016) informaban que para el año 2006 había más de 158 millones de jóvenes entre 10 y 24 años de edad en América Latina y el Caribe, representando el 30% de la población total de la región, el mayor número en la historia de la región. El incremento de la población juvenil en América Latina sumó elementos a la necesidad de generar una estabilidad en la cobertura de todo el sistema educativo en general y en la educación terciaria en particular. De esta manera se fue comprobando que a medida que un número creciente de estudiantes completaba la escuela primaria la demanda de acceso a la educación secundaria aumentó una mayor demanda se aseguró.

En 1960 las instituciones de enseñanza superior en América Latina recibían aproximadamente al 3% de los jóvenes del grupo de edad relevante (entre 18 y 23 años, por lo general); en 1970 la proporción se había más que duplicado en la región, y en algunos casos el crecimiento fue verdaderamente dramático: Brasil pasó de una tasa de cobertura social de 1.5% en 1960 a 5.1% en 1970, Ecuador registró una variación positiva del 2.5% al 7.5% en el mismo periodo, Costa Rica de 4.6% a 10.5%, Venezuela de 4.5% a 11%, Dominicana de 1.3% a 6.3% y México de 2.5% a 6% (Rodríguez, 2000).

La articulación del incremento de la tasa de natalidad a partir de la posguerra, la disminución de los niveles de morbilidad y mortalidad tempranal, la urbanización acelerada e intensificación de los flujos migratorios campo-ciudad, con su respectivo incremento de la clase media, la mejora de las condiciones de vida del grueso de la población y el crecimiento de las cohortes juveniles fueron variables que se sumaron a la movilización de las expectativas sociales que caracterizaban a América Latina durante la década de los setenta. Estas variables colocaron a la educación como un elemento catalizador del tránsito de sociedades tradicionales a modernas. De esta forma la ES se colocó como una posibilidad *sine qua non* para adelantar en el objetivo de cambio cultural y en la construcción del proyecto modernizador

(Rodríguez, 2000). Durante esta época la fisonomía de la enseñanza superior latinoamericana cambió drásticamente y se modeló la universidad de masas en contraposición a la enseñanza superior para las elites que, como se ha mencionado, hasta entonces prevalecía.

La ampliación de la cobertura permitió la incorporación de grupos sociales que hasta ese momento estaban al margen de las oportunidades de la educación superior, en particular el grueso de la clase media urbana y una porción del proletariado de las ciudades capitales. El acceso a las instituciones de educación terciaria de grupos y sectores que hasta ese momento habían permanecido al margen de las oportunidades se tradujo en una demanda social creciente, esto es, una presión sobre el Estado para que ampliara las opciones y canalizara fondos gubernamentales a la educación superior.

La presión fue general y no respondió a requerimientos provenientes de otros ámbitos como la economía y el mercado, estuvo más bien asociada con la difusión del estatus profesional en las capas superiores de la clase media (Rodríguez, 2000; Brunner, 1984). Esta posibilidad de incorporar a grupos sociales no considerados dentro de la ES inició la equiparación de las oportunidades educativas por sexo. En un lapso de diez años, entre 1960 y 1970 la composición del estudiantado universitario de toda la región pasó de aproximadamente 25% de mujeres a 35% y siguió en aumento hasta nuestros días en donde las tasas femeninas han equiparado o, incluso, rebasado las masculinas.

La transformación cuantitativa y cualitativa del sistema de educación superior en América Latina requirió de una inversión económica sin precedentes. Esto fue posible a través de la reestructuración del financiamiento estatal al sector educativo, con énfasis en el nivel superior de enseñanza. A esto se podría sumar la variable regional del modelo económico que precisaba de cuadros especializados para la promoción de industrias dinámicas de capital intensivo y para incrementar

la productividad del trabajo (Tedesco, 1993; Rodríguez, 2000:29).

La urbanización con industrialización tardía se encontraba en la base del crecimiento del sector terciario latinoamericano, particularmente el estatal. La ampliación de los servicios de cualquier tipo se desarrolla como un producto de determinaciones múltiples, conformando los requerimientos propios de la urbanización, la respuesta política a demandas sociales crecientes y las formas de autoempleo de subsistencia. El producto más significativo de la expansión del sector terciario fue el notable incremento de las posiciones de "clase media" en el marco de las estructuras sociales de los países de la región. Esta expansión modificó buena parte de los caracteres clásicos de estos sectores (pérdida de su autonomía y asalarización creciente, aumento de la heterogeneidad y diferenciación interna, entre otras). Sin embargo, la conformación de las clases medias urbanas es singularmente importante, sobre todo por sus implicaciones políticas y educativas (Tedesco, 1993; Bartolucci; 1994; Rodríguez, 2000).

Además de los cambios económicos los cambios estructurales de la región latinoamericana generaron una profunda transformación política de la región. Se produjo la crisis de los modelos oligárquicos de dominación sin que surgieran modos más o menos estables de organización política que garantizara la participación y el consenso mayoritario de la sociedad. De tal manera que la región mostró una diversidad notable de situaciones cambiantes en cuanto a los sistemas políticos exhibiendo algunos democráticos formales, otros gobiernos militares modernizadores, otros gobiernos populistas, además de revoluciones socialistas, regímenes oligárquicos que perduran y, por último, regímenes militares autoritarios. Esto es significativo puesto que las instituciones de nivel terciario que dependen de los estados nacionales se sostienen de recursos del Estado mediante su subsidio, por tanto el tipo de gobierno de cada nación y las decisiones que toma para llevar a cabo las políticas de educación dependen en buena medida de la forma en que conciba su sistema político (Sigal, 1993:273; Rodríguez, 2000).

Independientemente del régimen político propio de cada nación latinoamericana, muchas de ellas registraron incrementos significativos en la matrícula general y femenina de educación superior entre 1980 y 1990. En efecto, la reducción o la expansión de oportunidades educativas no son accidentes inevitables, sino consecuencias de decisiones políticas coherentes con la organización, políticas y necesidades de los propios sistemas educativos. En América Latina, la forma como se han canalizado las demandas por obtener un lugar en el sistema de educación superior han variado en cada sector y país (Bartolucci, 1995). A propósito de la universidad colombiana, Fabio Velázquez (1992) afirmaba que para 1992 sus cambios recientes obedecían a la fuerte tendencia hacia la privatización del segmento público. No tanto porque ésta última hubiera caído en manos del sector privado sino porque había sido llevada a operar con la lógica de supervivencia propia la "autofinanciación".

En cuanto al caso chileno, Joaquín Brunner (1992), destacaba que para esas fechas, la existencia de una mayor diferenciación horizontal del sistema universitario nacional estaba siendo construida sobre la base de una estrategia de racionalización y ordenamiento de la estructura escolar. Junto a las ocho universidades antiguas habían surgido otras quince, de las cuales doce tenían carácter público, y los tres restantes, privadas; todas ellas habían quedado sujetas a la obligación de autofinanciarse integralmente en el mercado.

En Brasil, la expansión de la educación superior reservó para las instituciones públicas el papel de preparación de las élites profesionales en los planos local y regional y la ampliación del sistema provino del crecimiento del sector privado (Rodríguez, 1992). Con el objeto de preservar la competitividad cualitativa de la universidad pública, el régimen universitario optó por limitar el ingreso estudiantil a través de la aplicación de políticas de ingreso sumamente selectivas. De tal modo que el proceso de elitización académica de las universidades brasileñas se localizó casi por completo en el sector público de la educación superior. El sector privado, mientras tanto, se vio llevado a atender la demanda no incorporada a la universidad pública

mediante una oferta variada en cuanto a calidad y modalidades se refiere.

El panorama bosquejado en torno a los procesos de diferenciación institucional y social del sistema universitario latinoamericano resulta muy sugerente, puesto que muestra que los ajustes impuestos a la universidad pública por la economía de corte neoliberal aplicada unánimemente en la región, no fue uniforme. Para mayores referencias digamos que a partir del restablecimiento de la democracia, en Argentina y Uruguay, se aplicaron automáticamente políticas de ingreso irrestricto que con el tiempo se han vuelto más selectivas. En ambos casos, las universidades públicas mantuvieron su tradicional liderazgo y alcance nacional a pesar de las enormes carencias materiales y financieras resultantes de los severos ajustes de sus economías (Bartolucci, 1995).

Contra el fondo de la política universitaria aplicada en estos países resalta la estrategia seguida en México en torno a la cuestión escolar desde principio de los setentas. En este caso particular, el ingreso a las universidades públicas de alcance nacional no respondió a criterios de selección económica o académica, sino a la decisión política de expandir el sistema de educación superior (Bartolucci, 1995). Dicha decisión fue tomada ante la urgencia política de disminuir la presión social y económica proveniente de amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas (Dore, 1983). Los gobiernos de Echeverría y López Portillo encontraron en las aspiraciones escolares de la clase media una fuente accesible para restituir la desgastada legitimidad del sistema político nacional. Durante ese período, la inversión en educación, especialmente la superior, alcanzó niveles inusitados. Entonces, sociedad, universidad y gobierno coincidieron que el límite natural del sistema era garantizar un lugar a cada joven en condiciones reglamentarias de incorporarse al nivel de enseñanza media superior (Zorrilla, 1985). Es en este contexto que tuvo lugar el aumento paulatino y sostenido de la población femenina en la matrícula universitaria, tema que merece ser tratado en un capítulo aparte.

CAPÍTULO 4

LA FEMINIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO A LA LUZ DE LA EXPANSIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Una vez trazado el marco de referencia analítico a partir del cual intenté dar cuenta de los procesos sociales consustanciales al incremento paulatino y sostenido del número de mujeres matriculadas en la educación superior en todo el mundo, en este capítulo me detendré a analizar las formas específicas bajo las cuales dicho fenómeno se desarrolló en México. Desde 1950 a la fecha, la presencia activa de las mujeres se ha hecho evidente en todos los ámbitos de la vida pública de nuestro país y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha sido considerada un importante componente de la democratización de la sociedad. Al igual que en las demás regiones del mundo en México el aumento sostenido de la participación de la mujer en la tasa bruta de matriculación universitaria y su incremento proporcional hasta llegar a equiparar y, en algunos casos, a sobrepasar la participación masculina forma parte de un proceso social complejo (Sierra & Rodríguez, 2005, Zabloudosky, 2007).

I. La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México.

En ese sentido, la feminización de la matrícula universitaria que tuvo lugar en México se asienta en su forma y desarrollo en procesos sociales similares a los que se dieron en el resto del mundo, aunque en México fue hasta finales de la década de los noventa que prácticamente se alcanzó la paridad en la matrícula en educación superior mientras que en regiones como Europa Central y Norteamérica la habían alcanzado desde principios de 1980 (UNESCO, 2015). Los sistemas e instituciones de enseñanza superior en América Latina y el Caribe desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma a partir de 1960. La singular coincidencia

entre la expansión y la reestructuración de la enseñanza superior en la región a partir de entonces y hasta la década del los años noventa, tienen una relevancia particular puesto que aunque coincidentes no fueron homogéneos (Rodríguez, 2000; Zabloudosky, 2007; UNESCO, 2010).

En el caso de México, a principios de la década de 1960 se encontraban registrados 83,065 jóvenes en Educación Superior. La población mexicana total de este año ascendía a 34,923,129 habitantes con una proporción de 50.1% mujeres y 49.8 hombres. México era un país todavía rural con 49% de la población viviendo en estas zonas (INEGI,1960; SEP, 2016). Para esta época, a pesar del establecimiento de esas nuevas casas de estudios, seguía habiendo un marcado desequilibrio entre la Ciudad de México y los demás estados, tanto en la población escolar, como en infraestructura y subsidios. Basta señalar como ejemplo que en 1961, de los más de 60,000 estudiantes universitarios que había en todo el país, 67% se concentraba en la capital y 33% en el resto del territorio (Ramírez, 2004). Además, la Universidad Nacional era la institución sobre la cual recaía la mayor absorción de demanda estudiantil del nivel bachillerato y del superior del país (Bartolucci, 1995).

Para 1970, de acuerdo a los datos censales correspondientes, la asistencia a algún grado de la educación primaria de 6 a 14 años, fue 60% para hombres y 58.2% para las niñas. En el nivel de enseñanza secundaria, de la población total de jóvenes entre 11 a 18 años, solo 13% de jóvenes varones asistía a la escuela y 9% de mujeres, lo que implica que para 1970, de cada siete jóvenes entre 11 y 18 años solo uno asistía a la secundaria o pre-vocacional y en el caso de las mujeres jóvenes, solamente una de cada diez asistía a la secundaria. Estos datos nos dicen que a medida que se avanzaba en el nivel educativo la brecha de desigualdad proporcional entre mujeres y hombres en esa época se hacía mayor (Córdova, 2005).

En el nivel medio superior, la diferencia entre el grado de concurrencia de ambos sexos se notaba más, ya que la población masculina era dos veces y medio mayor

que la femenina (Mendoza, 1975). Es decir, asistían a este nivel de educación 5.6% de hombres y 2.2% de mujeres de entre 14 y 20 años (dato referido a la población total del país en ese grupo de edad para 1970). Esto significa que por cada 17 jóvenes entre 14 y 20 años uno asistía a la preparatoria y, en el caso de la mujer, por cada 45 mujeres una estudiaba en la preparatoria (Córdova, 2005).

Significativamente, para 1970 el escenario de la educación superior ya se había modificado con relación a una década anterior y en general las oportunidades de estudiar la universidad aumentaron y la matrícula de este nivel llegaba a 247,637 estudiantes, más del doble que en 1960. Esto significa que uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años estaba inscrito en alguna carrera universitaria. De este total, 20.1% eran mujeres, esto frente a un 79.9% de hombres inscritos en instituciones universitarias (UNESCO, 2016). El total de la población mexicana ascendía a 48,225,238 habitantes con una proporción de 50.09% mujeres y 49.90% hombres. Las zonas urbanas habían cobrado fuerza concentrando a más de la mitad de los mexicanos y la población rural disminuyó a 40%.

Desde finales de la década de 1970 a la fecha (más de 40 años), México se ha modificado en todos sus ámbitos. En gran medida lo ha hecho conforme a los cambios internacionales producidos por la apertura de los mercados financieros y laborales, el acelerado desarrollo científico y tecnológico y la creciente importancia de las comunicaciones (Zabludosky, 2007). Cabe señalar que entre las décadas de 1950 y 1970 México transitó de una fuente económica agrícola a una asentada en el desarrollo industrial.

Desde hace cuarenta años el sistema superior de educación también cambió, se expandió y aumentó considerablemente, con ello lo hizo también la matrícula femenina y se ha registrado que para el año 2000, con 1,962,763 alumnos inscritos en Educación Superior, había ya una proporción de 48.7% mujeres y 51.3 de hombres. La paridad en la matrícula se alcanzó en 2010, con un total de 2,847,376

estudiantes que representan 29% del grupo de edad de 19 a 23 años, se han equiparado notablemente las proporciones entre sexos. O sea que hoy de cada 100 estudiantes 50 son mujeres. Este hecho resalta mucho más al comprobar que en cuatro décadas la tasa de crecimiento de la matrícula de mujeres ha sido de 184%, en contraste con el caso de los hombres que solo ha sido de 38% (De Garay, 2012:5; UNESCO, 2016). La representación del fenómeno que aparece en la Tabla 5, lo hace aún más patente.

Tabla 5

Matrícula general en Educación Superior
por sexo (1970-2010).

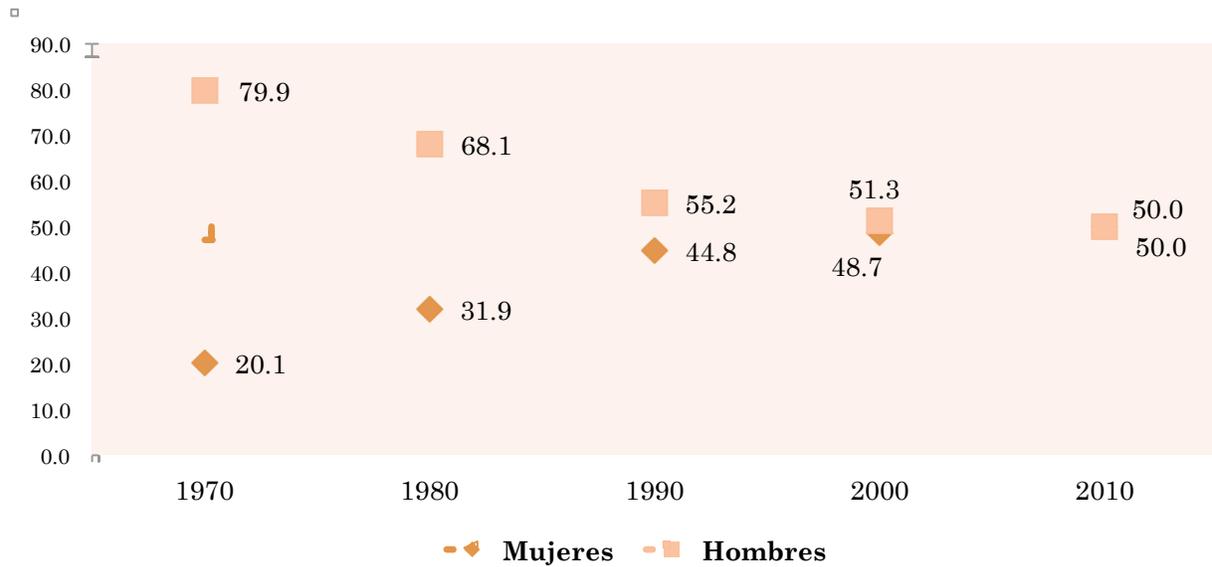
| Año | Alumnas | Alumnos | Total |
|-------------|------------------|------------------|------------------|
| 1970 | 49,844 | 197,793 | 247,637 |
| 1980 | 272,531 | 580,853 | 853,384 |
| 1990 | 588,571 | 725,456 | 1,314,027 |
| 2000 | 956,218 | 1,006,545 | 1,962,763 |
| 2010 | 1,424,204 | 1,423,172 | 2,847,376 |

Fuente: Elaboración Propia con base en los datos de UIS-UNESCO, 2016.

A la fecha, el mapa de proporción de mujeres y hombres en el nivel terciario continúa en términos de paridad, es decir, casi 50% para cada sexo. Igual que en el resto del mundo la presencia de las mujeres ha aumentado de manera sostenida, pero el hecho de que las mujeres se hayan incorporado a la educación superior no significa que lo realizaran de igual manera a todas las disciplinas profesionales. En las áreas científico-tecnológicas y de innovación, su presencia sigue siendo minoritaria (INE, 2015:2014) y todas áreas de conocimiento presentan diferencias sustanciales. Por ejemplo, para el ciclo 2014-2015 de los 303,619 estudiantes inscritos en alguna disciplina terminal vinculada al área de Educación hay 222,747 mujeres, lo que representa 73.36%. Mientras que, de los 987,317 estudiantes de Ingeniería, Manufactura o Construcción solo hay 267,755 mujeres, es decir, 27.12% (ANUIES, 2015).

Gráfico 9

Proporción de la matrícula en Educación Superior por sexo (1970-2010).



Fuente: Elaboración Propia con base en los datos de UIS-UNESCO (2016).

De tal manera que no en todas las licenciaturas las mujeres igualaron en participación a los hombres. Incluso, a la fecha, varias áreas de conocimiento y carreras, tienen una desproporción de participación entre mujeres y hombres, en algunas es a favor de las primeras (De Garay, 2012). Ante esto es pertinente realizar una observación somera de las áreas de conocimiento y la distribución por sexo de éstas. Podemos afirmar, con base en los datos de la tabla 2, que en relación con la proporción de varones, las mujeres son mayoría en las áreas de Artes y Humanidades; Ciencias Sociales, Administración y Derecho; Educación y Salud. Mientras que los hombres tienen más presencia en las áreas de Agronomía y Veterinaria; Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación; Ingeniería, Manufactura y Construcción; y, Servicios.

Tabla 6

Distribución de la matrícula en Educación Superior
por área del conocimiento y sexo.
Ciclo escolar 2014-2015.

| Área de Conocimiento | Mujeres | | Hombres | | Total |
|---|-----------|-------|-----------|-------|-----------|
| Agronomía y Veterinaria | 28,786 | 35.12 | 53,172 | 64.88 | 81,958 |
| Artes y Humanidades | 88,131 | 55.84 | 69,709 | 44.16 | 157,840 |
| Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación | 84,606 | 41.28 | 120,369 | 58.72 | 204,975 |
| Ciencias Sociales, Administración y Derecho | 883,695 | 57.09 | 664,335 | 42.91 | 1,548,030 |
| Educación | 222,747 | 73.36 | 80,872 | 26.64 | 303,619 |
| Ingeniería, Manufactura y Construcción | 267,755 | 27.12 | 719,562 | 72.88 | 987,317 |
| Salud | 250,761 | 65.64 | 131,277 | 34.36 | 382,038 |
| Servicios | 16,497 | 31.00 | 36,721 | 69.00 | 53,218 |
| Matrícula Total | 1,842,978 | 49.56 | 1,876,017 | 50.44 | 3,718,995 |

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2015).

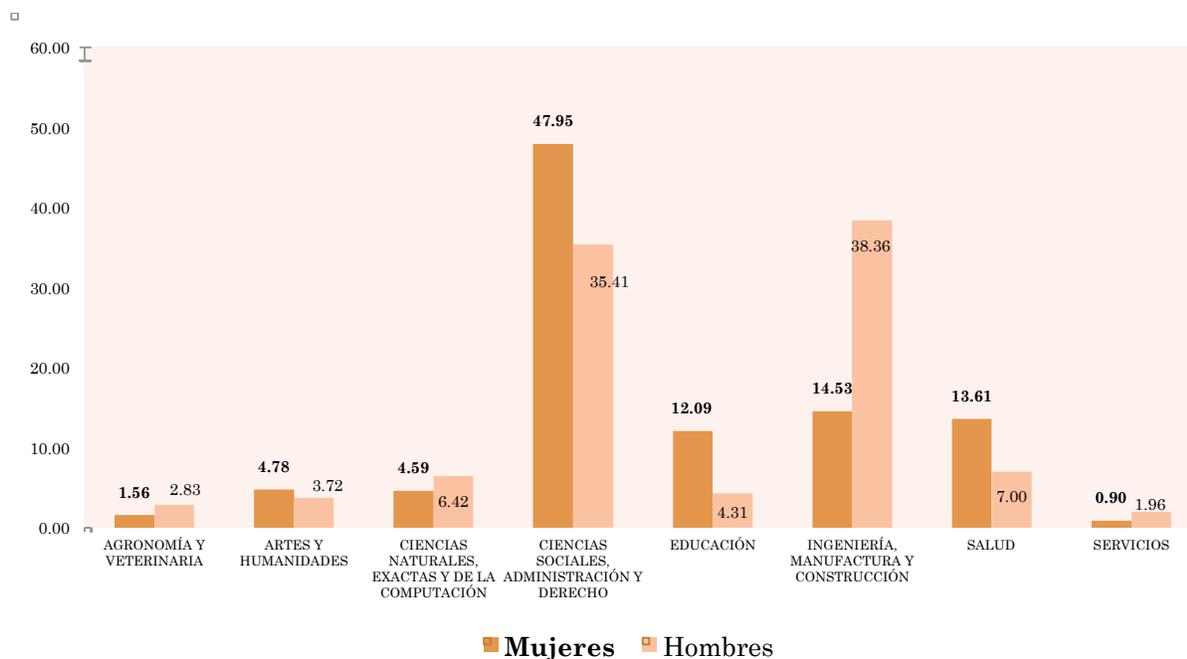
Como hemos observado, en general la mayor concentración de alumnos por áreas del conocimiento se da fundamentalmente en Ciencias Sociales, Administración y Derecho con 41.62% del total de estudiantes inscritos en los estudios superiores; Ingeniería, Manufactura y Construcción con 26.55%; y Salud con el 10.27%. Empero, es necesario resaltar de qué manera se distribuye el total de mujeres entre las áreas del conocimiento. Con base en los datos de la gráfica 2 podemos aseverar que casi la mitad, 47.95%, opta por estudiar alguna disciplina del área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho.

Significativamente, vemos que de las mujeres que estudian en las universidades, 14.5% están inscritas en disciplinas del área de Ingeniería, Manufactura y Construcción, esto implica que hay más mujeres estudiando en esta área de las que hay en Educación (12.0%) o en Salud (13.6%). En contraste con las mujeres, el panorama de concentración de hombres por cada área del conocimiento nos indica

que de los que están inscritos en alguna institución de ES la mayoría estudian en el área de Ingeniería, Manufactura y Construcción, 38.3%. Seguidos, por aquellos que estudian alguna disciplina vinculada a las Ciencias Sociales, Administración y Derecho, 35.4%. Las demás áreas del conocimiento concentran a menos de 10% de los hombres cada una.

Gráfico 10

Concentración de alumnos inscritos en Educación Superior en cada Área de conocimiento por sexo. Ciclo escolar 2014-2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES (2015).

Al fin de cuentas, aún cuando el tema central de esta investigación no es la incorporación de las mujeres a las diversas áreas del conocimiento, de lo anteriormente dicho es preciso deducir que el aumento sostenido de la tasa de matriculación de las mujeres en la educación superior se ha dado en todas las áreas del conocimiento, incluso en aquellas en donde la proporción femenina aún es minoritaria. Se ha mostrado igualmente, que el proceso de incorporación de las

mujeres a la educación superior empieza a cobrar forma en 1970 y adquiere abrumadora relevancia en la década de 1990. No obstante, al revisar la proporción por género desde finales de la década de los años cincuenta, el fenómeno adquiere una mayor definición.

En la actualidad, proliferan muchos textos de política educativa que hablan de la expansión de la enseñanza superior haciendo notar el incremento de las mujeres en sus aulas como dato específico que deriva de una contribución puntual al mejoramiento de la igualdad de oportunidades entre los sexos. (Delgado, 1989; Mingo, 2000; Córdoba, 2005; Zabłudosky, 2007; De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2011; Buquet et al, 2013). Incluso los informes de examinadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la educación superior mexicana apuntaban que: “el hecho de que haya una cierta igualdad de sexos (en las universidades) no deja de ser un logro importante” en la educación del país. Esto considerando que desde 1975 se han llevado a cabo reuniones promovidas por la ONU y otras instituciones internacionales orientadas a trabajar a favor de la reivindicación de los derechos de las mujeres. Cada una de ellas con sus respectivos planes y plataformas de acción en las que comprometían a los países participantes a generar políticas afirmativas para abrir las oportunidades educativas a las mujeres en todos los niveles de educación.¹⁶

Se ha comprobado que desde 1950 se registra el comienzo de la FMES en México y, desde esa época, no han existido políticas específicas orientadas a promover dicha incorporación. La UNAM nunca ha tenido un programa específico que incentive la incorporación de mujeres a sus aulas. Aunque vemos que éstas se han ocupado y mantenido los lugares disponibles desde 1970. Es hasta ya entrados los años 2000

¹⁶ Cabe señalar que en materia jurídica, fue hasta la primera década del siglo XXI que se aprobaron las dos leyes más importantes para los derechos de las mujeres en el país: la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicadas en el Diario Oficial de la Federación en 2006 y 2007 respectivamente (Sánchez, 2013).

que la UNAM ha echado en marcha los programas de equidad de género y en términos generales, fue hasta estos años también que el sistema de ES en México consideró desarrollar acciones a favor del fomento de la equidad de género. Lo cual implicó que a nivel nacional se creara la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior: Caminos para la Equidad de Género (RENIES), establecida en agosto de 2009. A partir de una declaración emitida por esta red se estableció un compromiso con rectores y autoridades, para dar seguimiento y atención a la temática de equidad de género (Ordorika, 2015). Sin embargo, en general estas acciones están vinculadas a la salvaguarda y fomento de los derechos de las mujeres una vez incorporadas a las instituciones de educación superior.

Ante la nula existencia de proyectos, programas o estrategias públicas gubernamentales que hayan facilitado la incorporación de las mujeres a las universidades con políticas afirmativas en pro de la equidad de género, cabe traer al presente la pregunta que muy acertadamente, Roberto Rodríguez (1999: 132) se formuló en 1999: ¿a quién se debe atribuir este logro? La búsqueda de repuestas a esta pregunta nos lleva a considerar las variables estructurales que explican el fenómeno de la expansión de la educación superior en México, que como se ha dicho, en términos mundiales ha operado a través de la reivindicación de los principios de equidad y democracia educativa, así como de los intentos de materializar las aspiraciones de movilidad de nuevos sectores sociales; mismos que sin los recursos económicos suficientes no se hubieran podido alcanzar.

II. La expansión de las oportunidades educativas en el nivel superior en México.

Hasta este punto hemos ubicado a la FMES en México como un proceso que antecedió de manera previa al desarrollo de la reivindicación de los derechos de las minorías, resultado del fin de la Segunda Guerra Mundial y su consecuente

proliferación de conferencias, convenciones y reuniones orientadas a revisión de la situación de las mujeres en la vida pública del mundo dadas a lo largo del siglo XX. Resta establecer su concomitancia con el proceso de expansión del nivel terciario de educación y la correspondiente ampliación de las oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población que no se pudieron haber originado sin el respaldo de una economía próspera que permitiera la inversión financiera para sustentar dicha expansión.

En 1958, Adolfo López Mateos asumió el cargo de presidente de la República Mexicana y su periodo de gobierno duró hasta 1964. En este lapso tuvo lugar el primer intento de planificación de la educación pública en el país. Para esta época, más de la mitad de la población mexicana era analfabeta y existía una elevada deserción a nivel primario. La población escolar total se encontraba distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, el progreso obtenido por las campañas de alfabetización se había concentrado en las zonas urbanas mientras que en las áreas rurales el rezago era cada vez mayor; 81% de las escuelas en estas zonas no eran de organización completa y la mayoría de ellas seguían funcionando como escuelas unitarias a cargo de un solo maestro que atendía simultáneamente dos o tres grados (Bartolucci, 1994).

En este contexto, como parte del trabajo definido a favor de la educación pública, se puso en marcha el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como “Plan de Once Años”. Éste fue desarrollado por el titular de la Secretaría de Educación Pública en turno, Jaime Torres Bodet y su objetivo era garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran posibilidad efectiva de asistir a la escuela y no la recibieran por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquiera otra razón de orden escolar. Esta meta, bastante ambiciosa, se determinó después observar los resultados, categorizados como alarmantes, de un estudio sobre la situación que guardaba la educación de la población. Por ejemplo, de cada

1,000 niños que accedían a la educación primaria, solo uno llegaba al último grado de profesional y solo 59 ingresaban en un establecimiento de segunda enseñanza. El panorama para las zonas rurales era aún peor, puesto que de cada 1,000 niños matriculado en primer grado de las escuelas rurales del país, solo 22 obtenían un certificado de educación primaria y 81% de las rurales no ofrecían los seis grados de instrucción primaria (Lazarín, 1996:169; Solana, Cardiel y Bolaños, 2011:367).

Para llevar a cabo tan ambiciosa estrategia el Estado debía de invertir una cantidad sobresaliente de recursos financieros. No obstante, derivado de la pujante economía de años precedentes la ampliación del gasto público destinada al gasto social y en específico al rubro de educación, al parecer, no resultó problemática. Durante el gobierno presidencial de López Mateos (1958-1964) el presupuesto dirigido a la Secretaría de Educación Pública se incrementó 325%, al pasar de 1.53 millones de pesos el año base a 4.062 millones de pesos en 1964. Su participación del centro del presupuesto federal ascendió de 13,72% en 1958 a 25.5% en 1964 (Delgado, 1966; Olvera, 2013:76).

Ahora bien, entre 1940 y 1950 el desarrollo económico mexicano fue acelerado, constituyendo la primera etapa de lo que se consideró el milagro mexicano. En esta época el producto interno bruto (PIB) creció a 5.8% anual. Este acelerado crecimiento económico que se prolongó hasta 1980, estimuló al desarrollo urbano y la población mexicana rural comenzó una gran migración del campo a la ciudad. Entre 1940 y 1950 la tasa de urbanización alcanzó 3.3%, la más alta en todo el siglo XX. Adicionalmente, el aumento de 3.3 millones de habitantes de la población urbana representó 53.5% del crecimiento total y, por primera vez en México, la dinámica demográfica era predominantemente urbana. En esta década surgieron 29 nuevas ciudades y se elevó el sistema urbano nacional a 84 localidades.

El dinamismo económico de la década de 1950 impulsó el grado de urbanización hasta 38.7% en 1960, para este año el sistema urbano quedaba constituido por 124

ciudades y la población urbana se elevó 6.3 millones lo que representó 69% del incremento demográfico general de México. La población total del país de este año fue de 34.9 millones de personas. El Distrito Federal, Veracruz y Jalisco fueron los estados con mayor densidad poblacional con 4.9, 2.7 y 2.4 millones de personas, respectivamente. Para este año ya se identificaban las 4 principales zonas metropolitanas de México: Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla. En esa época las localidades urbanas ofrecían óptimos salarios y mejores servicios públicos (Graves, 1994; INEGI, 1996; Garza, 2002).

Los primeros años de la década de los sesenta, la economía mexicana creció a altas tasas con estabilidad de precios o, dicho en otras palabras, registró baja inflación. A esto se le conoce como “desarrollo estabilizador” y fue la etapa en la cual el país gozó de un dinámico crecimiento del producto interno bruto (PIB) registrando 6.5%. En particular, los años de más alto incremento del PIB fueron 1963 con un 7.5% y 1964 con un 10.6%. Además, la paridad peso/dólar se mantuvo regular. También, se observó un incremento de la población ocupada en los sectores secundario y terciario en detrimento del sector primario, aunque éste seguía predominando con 54.6% de la Población Económicamente Activa (PEA) (INEGI,1996:41).

Como en la gran mayoría de los países del mundo, México había dejado de ser un país predominantemente agrícola; el desarrollo industrial de los últimos años se había colocado como eje de la estructura económica del país provocando una creciente demanda de mano de obra calificada, de técnicos, obreros y profesionistas. Las ciudades que mostraban tener un alto dinamismo industrial eran manufactureras, entre las que sobresalía León con una tasa de 9.4%, Monclova con 8.5%, Guadalajara con 8% y Monterrey con 7%. La ciudad de México creció 5.7% anual, significando 2.1 millones de nuevos habitantes 40% de los cuales eran inmigrantes atraídos por su imparable dinámica económica, con ello su participación en la producción industrial nacional se elevó de 40.4 a 47.1% entre 1950 y 1960 (Garza, 2002:10).

La estabilidad económica por la que pasaba el país impactó en la mejoría del nivel y calidad de vida de muchas familias mexicanas. Para estos años se manifestó el aumento de los salarios reales, aunque limitados a un sector minoritario de la clase trabajadora que se ubicaban en las ciudades y que laboraban en las principales ramas industriales del país (Olvera, 2013:76). Comenzó la expansión de una clase media urbana que, en gran medida, fue la beneficiaria de los servicios públicos de salud y educación. Aun cuando era una pequeña minoría poblacional alcanzó en poco tiempo mayores indicadores de calidad de vida y se benefició de lo que se conoce como movilidad social (Aboites, 2008:497).

En esta coyuntura de abundancia económica, el proyecto educativo mexicano registrado entre 1940 y 1960 tenía como fin generar una modernización institucional vinculando a México con un modelo global de desarrollo favorable a la industrialización, con un alcance y preservación de un nivel académico satisfactorio (López, Lagunes y Recio, 2009). Asimismo, intentaba formar cuadros profesionales para el desarrollo de una economía moderna que promoviera la movilidad social. El interés primordial del gobierno federal se centró en invertir enormes recursos para extender y mejorar la calidad de la educación primaria. Sin embargo, el objetivo trazado en el Plan de Once Años no se alcanzó en el tiempo estipulado y la mayor cobertura de este proceso hizo que aumentara considerablemente la cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria, esto a pesar de no haberse podido retener a todos los niños que entraban a la escuela primaria. Lo cual repercutió masivamente en la demanda de primer ingreso a la educación media superior de tal manera que el gobierno comenzó a interesarse por mirar otros sistemas de la educación (Bartolucci, 1995).¹⁷

¹⁷ El objetivo de incorporar al total de niños en edad de cursar estudios primarios se logró veinte años después de que se hecho en marcha el Plan de Once Años, cuando la educación primaria alcanzó una tasa de escolaridad superior al 90%. México enfrentó una demanda educativa proporcionalmente mayor, respecto al peso de la población infantil y juvenil en el total de la población. El crecimiento demográfico fue de 3.4 en la década del setenta y bajó hasta 2 en los años noventa (Bartolucci, 1995).

El gobierno tenía claro que, por ejemplo, era necesario contar con suficiente personal técnico capacitado en diferentes niveles para así avanzar en todos los aspectos concernientes a la vida pública de México en especial la parte económica e industrial (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011). De tal manera que se invirtieron bastantes recursos en términos de infraestructura en educación universitaria y entre las décadas del cincuenta y sesenta se establecieron 13 universidades públicas en distintos lugares del territorio nacional y en 1953 se inauguró la Ciudad Universitaria de la UNAM. Sin embargo, aunque las instituciones del interior comenzaron a dar atención a la demanda regional, al final de 1960 la capital del país recogía más de la mitad de la matrícula nacional. Asimismo, entre 1960 y 1965, se consolidó el proyecto tecnológico de educación superior con la inauguración de la Unidad Profesional de Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional fue inaugurada en esta época por el Presidente Adolfo López Mateos. En este lapso el sistema de educación superior nacional creció unas 15 veces (Rodríguez, 1998:5; Solana, Cardiel y Bolaños, 2011:367).

Para esta época la población urbana aumentó 9.2 millones de personas, evidenciando que la expansión económica implicó un desarrollo acelerado. En la década de los años sesenta surgieron 50 nuevas ciudades, para alcanzar una jerarquía de 174 en 1970. Se observaron tasas de crecimiento demográfico superiores a las de población urbana total (5.1%) en 36 de las 124 ciudades existentes. Un tercio de las ciudades se especializaban, fundamentalmente, en la industria manufacturera, sobresaliendo las principales metrópolis. La Ciudad de México estaba a la cabeza y elevó su población en 3.6 millones, cifra equivalente a la población total de las cuatro metrópolis que le seguían en la jerarquía urbana. Así, en 1970 absorbía 48.6% de la producción industrial del país, que constituyó su máxima participación del siglo. La otras metrópolis industriales de alto crecimiento fueron Guadalajara, Monterrey, Puebla, Toluca, Querétaro y Cuernavaca; de éstas, las cuatro últimas se integraron al subsistema urbano de la Ciudad de México (Garza, 2002:11).

Como hemos mencionado, al crecimiento de la población y a la rápida migración hacia las ciudades se sumaba el desarrollo de una amplia clase media urbana cuyas dimensiones no tenían precedente en la historia del país. Su expansión obedecía al aumento de empleados y funcionarios de empresas privadas, de burócratas, profesionistas independientes y pequeños empresarios. Esa clase media se nutrió de la prosperidad económica, del gasto público en salud, educación e infraestructura y, en general, del conjunto de políticas, ideas y valores que asociaban el crecimiento del país a la ampliación del mercado interno. Un indicador grueso pero quizá elocuente de esta dinámica social es el incremento de casi quince veces en el número de alumnos de las universidades del país: de 23,000 en 1930 a 335,000 en 1970. Para esta época no era nada descabellado, por la dinámica social que se veía en el país, encontrar familias donde los hijos de obreros fueran universitarios o profesionistas (Aboites, 2008:502). Asimismo, se activaron nuevos patrones de consumo, nuevas percepciones, nuevas prácticas laborales y formas de ocio y diversión. Pero, fundamentalmente se establecieron parámetros de expectativas de ascenso social gracias a la educación, o bien al empeño y a la disciplina familiar con vocación empresarial que contribuían a configurar una sociedad más cosmopolita y urbana (Aboites, 2008:502).

Sin embargo, en esta época se comenzó a perfilar la desigualdad como una característica singular de nuestro país. El crecimiento económico beneficiaba solo a una parte de la población, principalmente la que residía en las ciudades, mientras que el campo mostraba rezagos. De tal manera que, en tanto se expandía la clase media en las ciudades empezaron a formarse enormes cinturones de migrantes pobres. Un cálculo de la distribución del ingreso entre 1950 y 1963 daba resultados alarmantes, indicando que 10% de la población más rica concentraba casi la mitad de la riqueza nacional (Aboites, 2008:503).

Al término de la década de 1960, la situación de México presentaba síntomas de una reducción en el espacio necesario para la acción estatal en función, sobre todo, del

desgaste del modelo de desarrollo y de la irrupción en la escena política de sectores de la población no incluidos orgánicamente en la red corporativa estatal. El Estado mostraba una importante pérdida de control sobre las instancias decisivas del sistema político-económico nacional lo que desembocaba en la ineficiencia del esquema de poder para generar consenso, exponiendo en cambio los rasgos más autoritarios del aparato gubernamental (Bartolucci y Rodríguez, 1983:4).

Para ese entonces, dos factores concurren rompiendo el equilibrio sobre el cual había descansado la estructura tradicional del Estado mexicano. Por un lado, los atisbos de crisis del patrón de acumulación que había venido operando prácticamente desde posguerra, comenzaba a evidenciar sus limitaciones y esto ocurría justo en una coyuntura de crisis económica mundial. De esta forma el índice milagroso decreció abruptamente, la inflación se hizo presente junto con un aumento en la desocupación y al deterioro de las exportaciones. Concretamente, el panorama económico entre 1969 y 1971 fue el efecto de la acción simultánea de un proceso de presiones inflacionarias hacia una economía estancada y en recesión (Bartolucci y Rodríguez, 1983:5).

Por otro lado, se puede colocar la crisis de prestigio y confianza en la autoridad del poder político se acompañó de una relativa pérdida de consenso ante los sectores medios del país. Esto como elemento político manifiesto del serio deterioro de la institución presidencial tras las respuestas autoritarias a los movimientos sociales de mediados de la década del sesenta, caracterizados por la actividad de varios grupos armados que intentaron transformar el país por la vía violenta, y la represión al movimiento estudiantil que culminó con un ataque por parte de los soldados del ejército mexicano a los estudiantes reunidos en la plaza de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968. (Bartolucci y Rodríguez, 1983:5, Aboites, 2008: 507-511).

Ante esta coyuntura el Estado y las instituciones ofrecieron respuestas inmediatas y ello estableció las condiciones que hoy se tienen. De tal manera que sobre la base de

un incipiente sistema de universidades en la República, en los primeros años de 1970 se dio inicio a una etapa de aceleradas y profundas transformaciones del sistema de enseñanza superior. Durante esa década, la expansión del sistema se constituyó en el factor dinámico de las transformaciones que se experimentaron en el país. La decisión de incrementar las dimensiones cuantitativas del sistema tuvo lugar en un contexto político en que la reforma de la educación representaba una prioridad dentro del programa gubernamental (Bartolucci y Rodríguez, 1983; Rodríguez, 1998).

a. La ampliación del sistema de educación superior, 1970-1982.

En contraste con lo apuntado en el capítulo anterior en cuanto a política educativa en América Latina, en México el ingreso a las universidades públicas de alcance nacional a principios de los setenta no respondió a algún criterio de selección económica o académica, sino a la decisión política de expandir el sistema de educación superior. Dicha decisión fue tomada ante la urgencia política de disminuir la presión social y económica proveniente de amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesenta (Bartolucci, 1995). En específico, la atención a la demanda social de la educación trajo consigo la ampliación de los servicios educativos. Esto implicó la creación de centros de enseñanza tanto en zonas urbanas como rurales, con especial atención en las áreas marginadas. Además requería de la captación de la demanda de grupos excluidos del sistema escolarizado; así, se plantearon escuelas especiales para adultos, sistemas extraescolares y abiertos y organismos de capacitación técnica para obreros y campesinos (Bartolucci y Rodríguez, 1983:20-22).

El período 1970-1982 fue el de mayor crecimiento del sistema de enseñanza medio superior y superior en toda su historia. El ingreso masivo a las universidades públicas de alcance nacional parece haber respondido a las políticas de expansión

del sistema de educación superior para atender la demanda de los amplios sectores de la clase media urbana de finales de los sesentas. Para esta época los candidatos a ingresar a la educación superior representaban una de las expresiones más claras de las aspiraciones sociales de los sectores medios ampliados de la sociedad mexicana. Durante doce años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles, se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales mientras que el endeudamiento externo se convirtió en fuente inagotable de recursos para financiarlo.

Tabla 7

Matrícula escolar en México por nivel de educación
(1940-1970).

| Año | Preescolar | Primaria | Secundaria | Media Superior | Superior |
|-------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|-----------------|
| 1940 | 33,848 | 1,960,755 | 16,052 | 4,465 | N.D. |
| 1950 | 115,378 | 2,997,054 | 69,547 | 37,329 | 29,892 |
| 1960 | 248,958 | 5,729,665 | 272,228 | 129,078 | 83,065 |
| 1970 | 400,138 | 9,248,190 | 1,102,217 | 369,299 | 271,275 |
| 1980 | 1,071,619 | 14,666,257 | 3,033,856 | 1,388,132 | 1,007,123 |
| 1990 | 2,734,054 | 14,401,588 | 4,190,190 | 2,100,520 | 1,252,027 |

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas de la SEP (2016; Muñoz, 1980).

En 1970 este sistema en su conjunto ya estaba en condiciones de atender al 90% de los egresados del ciclo medio superior. La proporción de jóvenes entre 20 y 24 años de edad inscritos en las universidades se triplicó (Bartolucci, 1994:126-127). Así, en el sexenio de 1970 a1976, la educación preescolar se incrementó en 37.8%, la primaria 35.7%, la media básica 75.7%, la media superior 106%, la enseñanza normal 113% y la superior 106%. En el mismo periodo, la escuela primaria, que en 1975 tenía el 78.9% de la matrícula total, obtuvo el 46.4% del presupuesto sectorial, mientras que la enseñanza superior, que atendía al 3% del total de la matrícula,

alcanzó el 18.1% de los recursos presupuestales. Por otra parte, en 1970 los subsidios federales representaban el 23.5% de los ingresos de las instituciones públicas de educación superior, y para 1976 constituían el 53.4% (Rodríguez, 1998:11).

En este sentido, el patrón de desarrollo escolar propició que los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios a nivel medio superior y superior pasaran a gozar de amplias oportunidades de enseñanza, mientras la educación básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— si bien había alcanzado la meta de incorporar en sus aulas a la totalidad de los niños y jóvenes en edad escolar, había sido incapaz de retenerlos. En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base. Las oportunidades de estudiar en la universidad aumentaron tanto en dicho periodo que el sistema pasó de dar servicio al 6.2% de la cohorte 20-24 años en 1970 a un 13.8% en 1980 (Bartolucci, 1995 ; Rodríguez, 1998). De modo que en 1970 el sistema de educación superior atendía aproximadamente el 90% de los egresados de bachillerato. En 1975 alcanzó la cifra cúspide de 95% de cobertura, y en 1980 retornó a un 87%, esto en virtud tanto de la apertura de opciones terminales y bivalentes en la enseñanza media superior como de la finalización de los procesos de expansión de las principales instituciones de enseñanza superior públicas, principalmente la UNAM y el IPN (Rodríguez, 1998:12).

Hemos observado como el nivel de enseñanza superior creció a un ritmo mayor que el del sistema educativo nacional. Entre 1970 y 1974 la educación en conjunto se expandió con una tasa de crecimiento de 4.6% anual, mientras que la enseñanza superior lo hacía a una tasa de 10.8% anual. Posteriormente, en el quinquenio entre 1975-1979 los valores para el sistema educativo nacional son de 5.2% y para la enseñanza superior de 8.8% (Rodríguez, 1998). Para la década de 1980 se desató en el país una crisis económica. El Estado mexicano tuvo que enfrentarla mediante instrumentos de política financiera y fiscal, una reforma de la administración

pública con base en estrategias de austeridad del gasto, y a través del adelgazamiento de la base institucional y el empleo burocrático. En este marco, la participación del ramo educativo en el presupuesto público sufrió un severo impacto. La inversión pública sectorial se concentró principalmente en compensar el rezago en la enseñanza primaria, y en segundo término en desarrollar modalidades de enseñanza media superior de carácter tecnológico y terminal (Rodríguez, 1998).

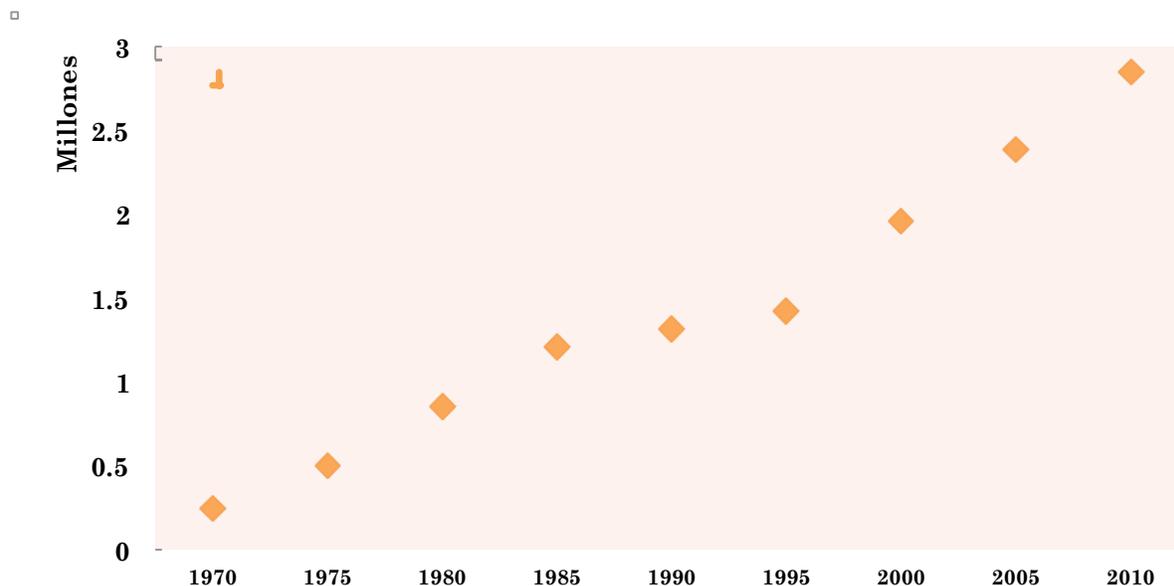
De tal manera que en el nivel educativo superior se reemplazó la estrategia de crecimiento cuantitativo general por una política de descentralización de las unidades encargadas de la docencia universitaria. Ante esto el sistema de enseñanza superior pronto dejó de crecer con el ritmo que había alcanzado, esto sucedió a un punto tal que frenó su capacidad relativa de atención a la demanda. De tal manera que en el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel respecto a ese orden de la demanda pasó de 5.2% a 11.8% gracias a que la matrícula creció en el periodo una y media veces. Para 1989, el sistema absorbía apenas un 2% más que en 1980 (Rodríguez, 1998).

Para la década de 1990 las políticas de educación superior en México se orientaron a elevar el nivel académico de las instituciones de educación superior, conformar un sistema de educación superior mediante la concertación de esfuerzos y la coordinación de acciones entre los subsistemas e instituciones, y mejorar las condiciones financieras de las instituciones de educación superior. Por otro lado, el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) de 1989, plantea como objetivos la superación académica, el mejoramiento de la investigación, la renovación del posgrado, el mejoramiento de la educación continua, de la extensión cultural, de la administración y de apoyo al bachillerato. Además, incorpora programas específicos de apoyo al sistema de enseñanza superior como estímulos al personal académico, red de comunicación, red de bibliotecas y sistema nacional de información. Ya no se piensa en la ampliación de la cobertura social de la educación como un objetivo central, éste más bien, se subordina a las metas de redistribuir la

oferta en todo el territorio nacional, de afianzar el subsistema tecnológico y de desarrollar las modalidades abiertas y a distancia.

Gráfico 11

**Incremento de la matrícula general en Educación Superior
(1970-2010).**



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la UIS-UNESCO, 2016 y las Series Históricas de la SEP, 2016.

Desde 1990 a la fecha el sistema de educación terciario no se ha expandido como entre 1960 y 1980. Las políticas han priorizado el objetivo de racionalización de los aspectos organizacionales y a la modelación sistémica, relegando la meta de impulsar el crecimiento de la oferta educativa. No obstante, en el transcurso de los años ochenta y noventa el sistema ha desarrollado tendencias de cambio visibles en el nivel de las distribuciones de la demanda educativa. Por ejemplo, el segmento privado durante el decenio de los ochenta ha prevalecido y logrado acrecentar su presencia en la enseñanza superior (Rodríguez, 1998).

Lo anterior se dio en un contexto nacional de graves dificultades económicas que llevaron a los gobiernos y a algunos sectores empresariales a cuestionar la viabilidad del modelo de sustitución de importaciones como eje de la economía, dando como resultado una apertura paulatina del mercado mexicano al mundial. Además, a finales de la década se asumió el peso de la deuda externa y con ello se dio una baja sensible en el déficit de las finanzas públicas y la inflación, pero esta acción no evitó el declive de la economía. Para ese entonces, ni los salarios ni el empleo mejoraban. Amplios sectores de la población se vieron afectados con la reducción presupuestal en los rubros de salud y educación pública, entre otros. En el campo la agricultura campesina, pero también la de pequeños empresarios, sufría los embates de una política gubernamental encaminada a apoyar solo a los pocos que podían exportar sus productos.

La respuesta del Estado en términos económicos fue reducir su intervención en la economía y favorecer la libre circulación de mercancías entre los países. Esta acción fue justificada con el argumento de generar una forma de adaptarse a la globalización económica lo que devino, en 1993, en la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, integrado por México, Estados Unidos y Canadá. Hacia el fin del siglo XX tres cuartas partes de la población vivían en las ciudades, pero al mismo tiempo el resto se dispersaba en un número asombroso de pequeñas localidades rurales. El analfabetismo había descendido de 45% en 1960 a 9.5% en el año 2000. El mapa de actores políticos también se modificó y la apertura de los medios de comunicación hizo que se reforzara la participación de ciudadanos en diversos campos, sobretodo en los que tienen que ver con la defensa de los derechos humanos, de las mujeres, de los desaparecidos, de los indígenas, de los enfermos de sida, de los homosexuales, etcétera (Aboites, 2008).

b. Concomitancia entre la FMES y la ampliación del acceso en la educación superior en México.

En 1975 se llevó a cabo la primera Conferencia Mundial del año Internacional de la Mujer en la Ciudad de México. Desde el ámbito internacional se tenía claro que los procesos educativos eran decisivos para el desarrollo de las personas y de las comunidades. De esta forma se exigía a los Estados nacionales propiciar condiciones de igualdad que garantizaran el acceso a los beneficios de la educación a todos los seres humanos, sin distinción de sexo, clase, etnia, idioma, orientación de género, condición física, origen nacional, religión o edad (Buquet y Moreno; SRE, UNIFEM, PNUD, 2005:55).

Para este año, el gobierno mexicano ya había puesto en marcha una política de expansión del sistema de educación superior. Esta estrategia estaba basada en la urgencia política de disminuir la presión social y económica proveniente de amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas. De tal manera que si en 1970 el sistema de educación superior atendía al 90% de los egresados del bachillerato. Para 1975 tenía una cobertura de 95%. La expansión de los servicios educativos de esta época favoreció a las clases medias urbanas y los grupos sociales emergentes del país. Así que un gran número de hombres y mujeres accedieron a las aulas universitarias (Muñoz, 1980; Bartolucci y Rodríguez, 1983; Covo, 1990; Bartolucci, 1994; Rodríguez, 1998; Mir).

Ciertamente, el ingreso de un significativamente mayor número de jóvenes implicó un cambio en la composición social del alumnado. (Bartolucci, 1994: 17; Rodríguez, 1998). Para ejemplificar esta cuestión Rodríguez (1998) utiliza los datos disponibles para la UNAM y describe que en 1966 el grupo que de ingresos de un salario mínimo contenía el 5.75% de la población escolar total. Mientras que en 1974 este contingente aumentó al alcanzar la cifra de 13.2%; en 1978 la cifra relativa se aproximó al 15% y descendió al valor de 10% durante la década de 1980,

coincidiendo temporalmente con el cierre de la tendencia de crecimiento institucional. Por otro lado, en 1966, 60% de las familias percibían más de cinco salarios mínimo, mientras que en 1976 la misma categoría se redujo a 25.2% del total de la matrícula, y tendió a estabilizarse en una cifra de 20% al final de la década de los setenta y durante los años ochenta.

El indicador de ocupación del padre del alumno tuvo una tendencia congruente con lo descrito anteriormente y en 1964 la proporción de hijos de obreros era de 9% mientras que en 1976 dicha categoría alcanzó la proporción de 12% y en 1979 de 15%. La literatura especializada en el análisis las características socio-escolares de los estudiantes inscritos en educación superior en México ponderaron la variable del origen social. El interés mayor al respecto recayó sobre la pregunta de cuáles habían sido los grupos sociales más beneficiados. Estos resultados pusieron de manifiesto que la expansión educativa no había traído consigo la esperada desaparición de las desigualdades sociales en escuela pública.

Para Adolfo Mir, las disparidades observadas estaban determinadas social y económicamente, de donde concluía que la forma en que se dio la expansión educativa no favoreció la igualdad social. Otros estudios (Acosta, 1990; Bartolucci, 1994, 1995; Rodríguez, 1998; 2000) concluyeron, por ejemplo, que el perfil del estudiantado de primer ingreso al CCH mostraba una población que en su mayor parte provenía de los estratos medios de la estructura ocupacional del país, que su configuración cultural sugería su ingreso reciente a la clase media urbana y compartía elevadas expectativas depositadas en la educación.

En este mismo periodo, sin ningún acontecimiento semejante precedente, se registró un incremento en la proporción de estudiantes mujeres que creció de 12.5% en los primeros años sesenta a 18% en 1974. Al iniciarse la década de 1980, había alcanzado casi 25% de la población total y, en la década de 1990, casi alcanzó la paridad en la matriculación entre mujeres y hombres. Este aumento paulatino de

las mujeres en las universidades tiene una característica particular que es el sostenimiento de esta proporción. En el caso mexicano a raíz de la expansión de la educación superior la feminización de la matrícula en este nivel se ha sostenido incluso cuando cesó el proceso de expansión y cuando la matrícula general decreció. De tal manera que, además de considerar el proceso de expansión de las oportunidades en el nivel terciario como concomitantemente a la FMES es necesario, tal como lo adelantó Bartolucci (1994) en su investigación sobre *Desigualdad social, educación superior y Sociología en México*, mirar la trayectoria y desempeño escolar de las mujeres estudiantes de educación superior más allá de los significados discriminatorios que la han distinguido hasta aquí. Tema del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

FEMINIZACIÓN Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN MÉXICO. EL CASO DE LA UNAM.

Hasta aquí hemos tratado el tema de la feminización de la matrícula universitaria en términos del paralelismo y concomitancia de varios factores sociales que se sucedieron particularmente en la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. En síntesis, éstos son: el desarrollo socio-económico que posibilitó el bienestar y estabilidad económico de los estados nacionales y la inversión en los sistemas educativos, en el caso mexicano la inversión en el sistema terciario se incrementó en la década de los setenta; la fuerte migración del campo a la ciudad, así como el crecimiento y consolidación de la clase media que, como hemos visto, exigió mejores condiciones de educación para los jóvenes y posibilitó la incorporación de otros grupos sociales a la educación superior como obreros, migrantes y mujeres; la ampliación del sistema de educación superior dado en la mayoría de las regiones del mundo; en el caso específico mexicano la ampliación del sistema educativo medio superior y superior respondió a las necesidades de legitimación política después de los acontecimientos de octubre de 1968; el sostenimiento de las mujeres en la matrícula de educación superior pese al freno en el crecimiento del sistema educativo. En este contexto tuvo lugar la reivindicación de los derechos humanos y de las minorías, específicamente la equidad del acceso de las mujeres en la educación;

No obstante, el análisis del problema esbozado en esta tesis, quedaría incompleto sin considerar un factor que desde nuestra perspectiva es inherente al género. Me refiero al desempeño académico de las mujeres, que ha contribuido a darle forma específica al incremento de la población femenina en la matrícula universitaria y fundamentalmente al sostenimiento de dicho fenómeno. Dicho sea en otras palabras, lo que queremos sostener aquí es que la FMES no solo es atribuible a los factores sociales ya esbozados, sino que en ese marco el propio desempeño

académico de las mujeres reforzó su posición y su presencia hasta colocarlas en una proporción igual o superior, en algunos casos, que la de los varones.

De manera aventurada, podríamos decir que el desempeño académico, observado a la luz de la variable género, nos acercaría a una explicación del sostenimiento que han mantenido las mujeres en las matrículas de las instituciones de educación superior en la mayoría de las regiones del mundo y específicamente en México desde la década de 1960 a la fecha. Sin embargo, es pertinente aclarar que para corroborar dicha hipótesis sería necesario realizar un estudio específico que tuviese como fin articular las variables mencionadas con condiciones y características sociales que están presentes en la comunidad estudiantil tales como el origen familiar, la edad y el tiempo que tardan cada uno de los alumnos en su trayecto educativo. Para efectos del desarrollo de este capítulo, y en el marco de esta investigación, solamente esbozaremos los elementos descriptivos que manifiestan el mejor desempeño académico de las mujeres y como toma forma en el contexto del sistema educativo mexicano.

I. Mujeres y desempeño académico algunos ejemplos en el ámbito internacional.

En términos generales, se puede asumir el hecho de que la ampliación del sistema educativo terciario que se vivió en la mayoría de las regiones del mundo después de la Segunda Guerra Mundial ha convertido a la educación superior en una opción accesible de movilidad social, tanto para mujeres como para hombres. Hemos observado a lo largo de esta tesis que esta posibilidad se abre una vez que una proporción significativa de las familias –fundamentalmente las de clase media a partir del desarrollo y estabilidad económica de los países y regiones– lograron consolidar su situación económica. Asimismo, el proceso de ampliación de la educación superior supuso una diversificación de las características del estudiantado con una creciente tendencia a la incorporación de mujeres en las aulas

universitarias y profesionales.

Derivado de lo anterior se han percibido por los analistas nuevas tendencias en cuanto a las brechas de género en la educación, específicamente aquellas en donde las mujeres han ganado terreno en relación con los varones, tal es el caso del desempeño académico y la graduación de todos los niveles escolares pero sobretodo de los superiores. Según datos de la OCDE (2015:20), en general, los hombres jóvenes son significativamente más propensos que las mujeres jóvenes a tener bajos niveles de habilidades y bajo rendimiento escolar y, además, están más expuestos a abandonar la escuela, a menudo sin obtener el certificado que requieren en cada nivel educativo. En este sentido el género operaría como una variable de estratificación social al interior de los sistemas educativos, dando ventaja a las mujeres. Justo en este elemento radica una paradoja que permitiría comprender el sostenimiento de la feminización de la matrícula en la educación superior, puesto que en el grueso de las sociedades la balanza del acceso y culminación de la educación en general y de la expectativa educativa universitaria, en particular, estuvo inclinada durante muchos siglos hacia los varones.

De tal manera que el desempeño académico de las mujeres en relación con el de los varones se ha convertido en un eje de discusión bastante extenso y ha dado pauta a la generación de innumerables estudios, artículos, ponencias, etcétera, de especialistas en la temática. En muchos de estos textos se ha corroborado la idea de que los niños rinden menos que las niñas en lectura pero mejor en matemática. Esta idea ha sido predominante en la literatura existente, aunque hay posturas específicas entre los investigadores que defieren entre sí y plantean que el desempeño por disciplinas varía dependiendo de la edad en que ello emerge o según sea la medición del logro o, si se reduce o mantiene estable (Cervini, Dari y Quiroz, 2015:101).

La OCDE (2015) plantea que uno de los elementos más importantes para el mejor

rendimiento académico es la confianza que sienten los estudiantes sobre su desempeño académico. Por ejemplo, en la gran mayoría de los países y las economías que participan en el *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos* (PISA), entre los estudiantes de alto rendimiento, las niñas obtienen peores resultados que los varones en matemáticas; en ningún país las niñas superan a los varones. En general, ellas tienen menos confianza en sí mismas y en su desempeño que los varones en su capacidad para resolver problemas de matemáticas o ciencias. Las niñas, incluso las ubicadas en la categoría de alto rendimiento, también son más propensas a expresar fuertes sentimientos de ansiedad hacia las matemáticas. En promedio, en los países de la OCDE, la diferencia en el rendimiento en matemáticas entre niños y niñas de alto rendimiento es de 19 puntos. Sin embargo, al comparar los niños y niñas que reportaron niveles similares de confianza en sí mismos en las matemáticas y menos ansiedad hacia las matemáticas, la brecha de género en el rendimiento desaparece (OCDE, 2015:14).

Por otro lado, en general, los resultados de las evaluaciones internacionales de pruebas estandarizadas han permitido la elaboración de numerosos estudios comparativos por género y países. La tendencia más común se ha confirmado, es decir, que sí existen de diferencias de género en lectura y matemática. Por ejemplo, con datos del 2006 sobre el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), se determinó que las niñas de cuarto y octavo grado lograban un rendimiento en lectura significativamente mejor que el alcanzado por los niños.

En matemáticas, los resultados fueron más diversos. De los 43 países que participaron en 2007 en el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencia (TIMSS, por sus siglas en inglés), las niñas de cuarto se desempeñaron significativamente mejor que los niños en ocho países, pero los chicos lo hicieron mejor en 16 países. En octavo grado estos resultados se invirtieron. Más allá de este

debate de las diferencias por género de habilidades según las áreas de conocimiento, hay un elemento sumamente significativo: considerando los datos en retrospectiva para 1995 en ninguno de los países el desempeño de las niñas en matemática había sido superior al de los chicos (Cervini, Dari y Quiroz, 2015). Es decir, la tendencias de incremento en el desempeño académico de las mujeres, en pruebas estandarizadas por lo menos, tienen a lo sumo tres décadas.

En un estudio sobre el desempeño académico en España, Saturnino Martínez (2009) aporta a la explicación de las diferencias entre mujeres y hombres un dato significativo. Apunta que es en relativamente en poco tiempo que las mujeres han pasado de un peor desempeño del nivel educativo a otro mejor con respecto a los varones. Las teorías de corte sociológico y educativo¹⁸, que sí resuelven temas sobre la desigualdades de clase que existen entre los estudiantes y su trayectoria académica, son carentes para explicar cómo en tan poco tiempo las chicas han superado a sus “hermanos”, es decir, a los varones de su misma clase social, con quienes comparten la familiaridad con la escuela. Él asume la relevancia del costo y beneficio implicados en las decisiones educativas, es decir, “a las chicas les es más rentable estudiar que a los varones” (Martínez, 2011).

A su vez, en sus investigaciones, este autor ha encontrado que el número de mujeres graduadas es mayor que el de hombres en la enseñanza no universitaria y en la universitaria. Según los datos que aportó para el ciclo escolar 2006-2007, tanto en la secundaria obligatoria las mujeres se graduaron en 53.39%; en ciclos formativos de grado medio alcanzaron el 52.88%; y en ciclos formativos de grado superior lo hicieron en 53.47% (Martínez, 2009:33). Actualmente, el logro educativo de las mujeres supera el de los hombres en la población joven de 25 a 34 años, también en la de 25 a 64 años. Su presencia en el sistema educativo y su paso por el mismo no

¹⁸ Saturnino Martínez (2007) utiliza para explicar el logro escolar las teorías de la reproducción como las del individualismo metodológico. Para efectos de este apartado no es pertinente ahondar en la discusión teórica, si no plantear su aportación en términos de la imposibilidad que tienen dichas teorías de explicar el incremento en el desempeño académico que presentan las mujeres.

hace más que predecir nuevos aumentos de mujeres graduadas en la población y, con ello, mayor proporción de mujeres graduadas con estudios secundarios, profesionales y universitarios que hombres (Martínez, 2009:33).

Tabla 8

Proporción de graduados de licenciatura o similar por región del mundo y sexo en 2011.

| Región | Licenciatura | |
|----------------------------|--------------|--------------|
| | Mujeres | Hombres |
| Norte América | 58.90 | 41.10 |
| América Latina y el Caribe | 52.04 | 47.96 |
| Europa | 55.56 | 44.44 |
| África | 52.62 | 47.38 |
| Oceanía | 54.99 | 45.01 |
| Asia | 53.90 | 46.10 |
| Resto del mundo | 52.14 | 47.86 |
| Total mundial | 53.99 | 46.01 |

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas de la OCDE, 2016.

El panorama mundial de graduación de nivel licenciatura soporta de manera contundente el contexto descrito. Echando mano de los datos estadísticos disponibles en la OCDE (2016), observamos que la graduación de mujeres en nivel licenciatura para el ciclo escolar 2011 fue mayor que la de los hombres. Del total de graduados en el mundo en el nivel superior que corresponde a la finalización de los estudios de licenciatura el 53.99% fueron mujeres, mientras que sólo el 46.01% de los hombres consiguieron un título. En todas las regiones del mundo, la proporción de mujeres graduadas fue mayor del 50% en licenciatura. En Norte América este dato alcanzó 58.90% siendo el más alto para todas las regiones; no obstante, es significativo mencionar que incluso en África y Asia los datos favorecen a las mujeres en este nivel escolar.

II. Mujeres y desempeño académico en México.

Este fenómeno fue detectado en México por especialistas en educación desde la década de los setenta y tratado en varios estudios sobre la temática. Jorge Bartolucci (1994) fue el primero en de los investigadores en observar que el género era una variable significativa en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Su estudio, titulado *Desigualdad social, educación y sociología en México*, analiza la generación estudiantil de 1976 de la UNAM desde que ingresó al Colegio de Ciencias y Humanidades hasta su ingreso en las licenciaturas de la UNAM. En el marco de referencia del impresionante crecimiento de la matrícula escolar universitaria registrado en el país entre 1970 y 1982, dicha generación representó un casi típico de la población que resultó favorecida por la ampliación de las oportunidades educativas en México.

En este sentido, los alumnos que compusieron la muestra de este estudio fueron partícipes de un par de hechos característicos de la educación pública mexicana. El primero de ellos se relacionó con su extracción social. La expansión de los servicios educativos que tuvo lugar en México desde 1970, aproximadamente, permitió acceder a un gran número de hombres y mujeres a las aulas de la universidad. El segundo hecho se refirió a la supervivencia escolar. En el nivel superior se ratifica la excelencia de una minoría y se deja paso libre a un gran número de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en la educación básica (Bartolucci, 1994:18).

Bartolucci propuso considerar la variable de sexo de los estudiantes por encima de su origen social. Este es, sin lugar a dudas, el gran hallazgo de esta investigación ya que para la generación analizada las mujeres representaban solo el 37% del total de alumnos de la universidad. En general, el autor verifica a lo largo del estudio la supremacía en el desempeño académico de las mujeres con respecto de los hombres. Mientras que los promedios de los varones en la secundaria se distribuían en una

curva normal, el de sus compañeras tendían a concentrarse en la parte superior de la escala de promedios. Sin embargo, cuando las trayectorias escolares de las mujeres, previas a la licenciatura, mostraban deficiencias o eran irregulares el fracaso escolar era más plausible.

Tabla 9

Egresados con trayectoria previa irregular.

| Trabaja | | No trabaja | |
|----------------|----------------|-------------------|----------------|
| Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| 17 | 70 | 40 | 61 |
| 9.0 | 37.2 | 21.3 | 32.4 |

Fuente: Bartolucci, 1994:104

Con estos datos, Bartolucci llegó a conclusiones contundentes: las mujeres presentan una mayor sensibilidad a las retribuciones intrínsecas del sistema educativo mexicano. En el marco de la constante FMES en México, este dato permite observar desde otro punto de vista que el género combinado con otras circunstancias sociales fortalece o debilita el compromiso escolar (Bartolucci, 1994:69,149). Al observar la cantidad de opciones que los egresados del CCH veían ante sí de acuerdo con la edad, el sexo, la extracción social y la trayectoria académica, detectó elementos de corte estructural que tienen que ver con la posición que se otorga al hombre y a la mujer en la sociedad.

Cuando el historial académico previo al ingreso de licenciatura era sobresaliente el género no desempeñaba un papel determinante en la elección de carrera y daba continuidad a la trayectoria académica. Pero cuando la trayectoria escolar era más accidentada y presentaba bajas calificaciones, la presencia del género y del origen social comenzaba a hacerse sentir, puesto que contando con antecedentes escolares

bajos el número de opciones visualizadas aumentó o disminuyó según se tratara de una mujer o un hombre o de un miembro de la clase media alta o baja (Bartolucci, 1994:149). Por una parte, el predominio social masculino parecía servir como atenuante de carencias escolares acumuladas, haciéndoles creer a los varones con un historial académico mediocre que, excepto en física o matemáticas, podrían tener éxito en cualquier carrera. Por otro lado, postuló que la condición femenina actuaba como agravante limitando el número de opciones al alcance de las estudiantes que se encontraban en la misma situación de desventaja académica que los varones y ellas preferían exclusivamente las carreras tipificadas como “para ellas”, o sea, trabajo social, pedagogía, enfermería, etcétera.

Otro de los estudios que versa sobre el desempeño académico de estudiantes en la UNAM es el que realizó Araceli Mingo en el año 2000, titulado *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. En esta investigación, la autora se centró en conocer las diferencias en rendimiento académico de mujeres y hombres que estudiaban en la UNAM y utilizó como a los estudiantes que ingresaron a la licenciatura en la generación 1997-1. Tomó como indicadores los promedios de calificación obtenidos en el bachillerato y en el curso de la carrera. Los datos analizados por Mingo mostraron una tendencia a un mejor rendimiento de las mujeres. Aquí, se destacó el mismo hallazgo que tuvo Bartolucci (1994) en su investigación publicada seis años antes: independientemente del origen social de las estudiantes, ellas tienen mejores promedios que sus compañeros tanto en bachillerato como en licenciatura (Mingo, 2000: 236). Con estos datos (Tabla 10), Mingo observó que al comparar los distintos grupos de varones con los de sus compañeras, a pesar de las marcadas ventajas socioeconómicas que tienen los hombres del grupo alto con las mujeres del nivel medio, el rendimiento de ambos es el que resulta más cercano, aunque el de ellas es un poco mejor.

Tabla 10

Promedios según origen social, sexo y niveles de estudio.

| Origen Social | Promedio en Bachillerato | | Promedio en licenciatura | |
|---------------|--------------------------|---------|--------------------------|---------|
| | Mujeres | Hombres | Mujeres | Hombres |
| Bajo | 8.20 | 7.80 | 8.04 | 7.61 |
| Medio | 8.22 | 7.80 | 8.07 | 7.70 |
| Medio alto | 8.34 | 7.94 | 8.20 | 7.84 |
| Alto | 8.36 | 7.98 | 8.32 | 7.96 |
| Total | 8.24 | 7.84 | 8.08 | 7.69 |

Fuente: Araceli Mingo, 2000: 237.

A finales de la década del 2000, Juan Zorrilla (2008) publicó el texto *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Este estudio, de gran envergadura, tenía por objeto explicar la conducción del sistema de educación media superior en nuestro país. Por un lado, analizó el papel desempeñado por parte de la Secretaría de Educación Pública que se encaminaba de manera prioritaria a la atención de la demanda social por este tipo de educación y que subordinaba su instrumentación a principios eminentemente políticos. Según el autor, esto contribuía de manera determinante al mantenimiento o reproducción de la omisión reglamentaria y de la indiferencia ante los problemas de calidad, equidad y pertinencia de la educación media superior, lo anterior observado en el marco de los criterios educativos modernos (Zorrilla, 2008:20-21).

Si bien es cierto que esta investigación no tenía como objeto analizar el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato, el autor hace un señalamiento significativo en términos del rendimiento diferenciado por género, ya que para él esta variable también tiene que ser considerada seriamente cuando se habla de cuestiones vinculadas a la equidad educativa. Así, el autor señala que para el ciclo

escolar 2004-2005 en todos los niveles del sistema educativo, las mujeres ya representaban el 49.6% del total de estudiantes. La relevancia del dato radica en la manera en que la proporción entre los sexos se había revertido en tan sólo cuarenta años, pasando de un sistema educativo donde los beneficiarios eran en general los varones a uno en donde se establece prácticamente una paridad de acceso. Asimismo, destacó lo que a nuestro propósito merece la pena observar, para él la feminización de la educación comenzaba a tomar forma y en esa época se podría admitir el inicio de un fenómeno en donde las mujeres mostraban a lo largo de todo el sistema educativo una tasa de eficiencia terminal más alta que la de los varones. Esto viene a sumar elementos al hecho de que el desempeño de las mujeres observado a lo largo de sus trayectorias académicas les permite sostener un espacio hasta la educación superior.

Tabla 11

Porcentaje de eficiencia terminal
por sexo y nivel educativo, 2000.

| | Primaria | Secundaria | Profesional técnico | Bachillerato |
|---------|----------|------------|------------------------|--------------|
| México | 86.5 | 76.1 | 43.7 | 58.9 |
| Hombres | 85.5 | 71.7 | 40.1 | 54.3 |
| Mujeres | 87.5 | 81.0 | 47.4 | 63.7 |

Fuente: Zorrilla, 2008: 237.

Actualmente, Guadalupe García (2016) hace una actualización de la perspectiva de análisis hasta aquí esbozada con la revisión de una generación de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la Ciudad de México. Para esta autora el sexo de los alumnos incide en el comportamiento y posibilidades de hacer en el ámbito educativo. Entre sus hallazgos se destaca el hecho de que las mujeres que estudiaron una licenciatura en esta institución de educación superior

ingresaron a una edad más temprana que la de sus compañeros, es decir, el 60.5% de las chicas entraron con una trayectoria regular mientras que sólo el 44% de los varones lo hicieron en las mismas condiciones. De la misma forma, las trayectorias de las mujeres en la licenciatura fueron más breves que las de los varones, 29% de ellas terminaron en tiempo óptimo contra 17.7% de ellos. Sumado a lo anterior, las calificaciones de las estudiantes fueron más altas ya que 26.2% alcanzaron promedios superiores a nueve, mientras que solamente 16.4% de los varones obtuvieron esta nota (García, 2016).

De igual manera que en algunas investigaciones previas sobre la misma temática (Mingo, 2000), García aporta elementos para explicar que el sostenimiento de FMES se debe, en parte, al desempeño académico de las mujeres. Cuando la autora realiza el análisis comparativo de los promedios por sexo y campos de conocimiento concluye que “independientemente del campo, las mujeres conservan su posición ventajosa en los resultados académicos al realizar la licenciatura” (García, 2016:140). Por otro lado, cuando sumó a la variable de género la condición laboral (trabaja o no trabaja) durante los estudios de licenciatura encontró que las mujeres también eran más sobresalientes que los varones: “teniendo responsabilidades laborales iguales, ellas tuvieron mejores resultados académicos” (García, 2016:140).

III. Las mujeres y el desempeño académico en la UNAM; algunos datos sobre la Generación 2016-1.

Como vimos en el apartado anterior tanto Bartolucci (1994) como Mingo (2000), en sus respectivos estudios, tuvieron como objeto las trayectorias académicas de dos generaciones específicas de estudiantes de la UNAM. En ambos casos se compararon origen social y desempeño académico, a su vez, en los dos estudios la variable del sexo, relacionada con las anteriores, ocupó un papel significativo para el análisis. En el caso de Bartolucci (1994), fue un hallazgo para el campo disciplinario

postular que el género en algunos casos cobraba más relevancia en el desempeño académico de los estudiantes que su extracción social. Para Mingo, la observación del desempeño académico por sexo fue la columna vertebral de toda la investigación en donde corroboró datos que ya habían sido postulados por Bartolucci y, a su vez, agregó observaciones que suman elementos al conocimiento acumulado sobre la temática.

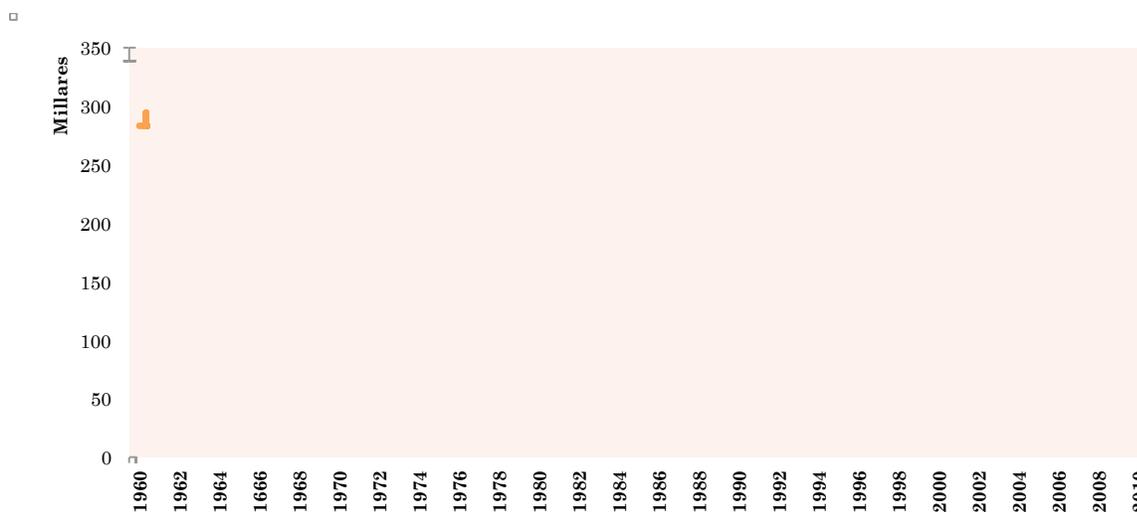
Analizar a los estudiantes de la UNAM es acercarse, de alguna manera, a una radiografía de lo que pasa en el sistema educativo superior. Además, esta institución ofrece una de las fuentes estadísticas más confiables sobre la distribución de la matrícula de acuerdo al sexo. A diferencia de lo que ofrecen otros centros de estudio, sus Anuarios y Agendas estadísticas registran datos suficientes de la población escolar desagregados por nivel, sexo, primer ingreso, reingreso y egreso, entre otros, al menos desde el año 1959 a la fecha (incluso de décadas anteriores). Además de contar con las fuentes más completas de dichas variables, el caso de la UNAM asume un papel sumamente representativo, ya que hasta no haberse cumplido el proceso de expansión y diversificación de la Educación Superior a nivel nacional, era la institución responsable de absorber la mayor parte de la demanda hacia el sistema terciario del país.

A lo largo de la historia de la UNAM, existen momentos que son contundentes en términos de la matrícula escolar. Uno de ellos es el periodo comprendido entre 1965 y 1985. Durante este tiempo la población escolar de esta institución registró una tasa media anual de crecimiento de 6.7%, esto fue el doble de la tasa demográfica. En esta etapa también se registró un aumento de la matrícula de educación superior en otras regiones del país. Sin embargo, en tan solo dos décadas la población escolar de la UNAM se triplicó, pasando de 73,851 alumnos a 272,724. Además, en respuesta al gran aumento de la demanda de estudios de bachillerato y licenciatura, se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (UNAM, 2004).

Entre 1986 y 2003, se generó una estabilización de la matrícula de la UNAM, esto con el freno que se puso a las políticas de expansión de la educación superior. Así que la población de la universidad se fijó en alrededor de 258 mil alumnos, con una tasa media anual de crecimiento de 0.3%. Fue en este lapso que, por vez primera, la población escolar decreció, como resultado de cambios en la política de primer ingreso, principalmente en el nivel medio superior. Durante el último gran movimiento estudiantil, derivado en un paro de actividades entre 1999-2000, se observó un descenso en la matrícula escolar. Después, fue recuperando su tendencia creciente en los años subsecuentes (UNAM, 2004).

Gráfico 12

Población total de la UNAM, serie histórica de 1960 a 2010.



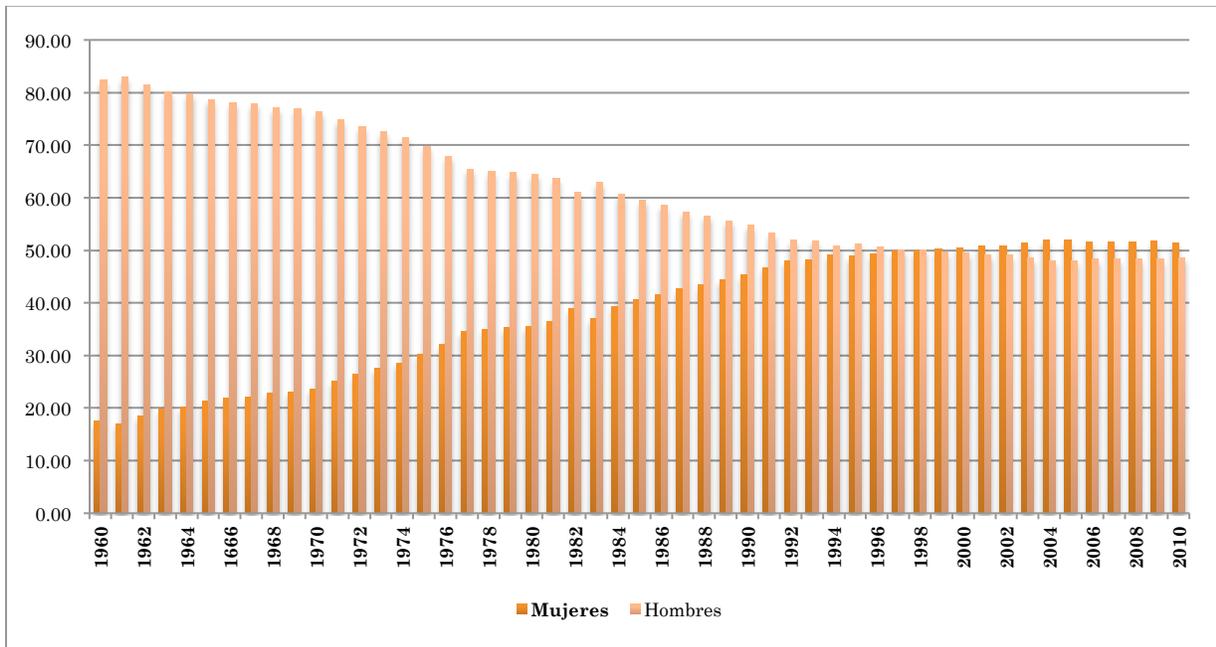
Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas estadísticas de la UNAM, 2016.

Sin lugar a dudas la UNAM no ha estado exenta de los cambios suscitados el grueso del sistema de educación superior a partir de la década de 1960, particularmente, durante la época en que se desarrollaron las políticas de expansión en México. Así que actualmente estas modificaciones se pueden observar en el aumento del número y diversificación de los estudiantes; en el incremento del número de docentes; así como en la multiplicación y ampliación de su oferta educativa con la apertura de

nuevos campus, carreras, institutos y centros de investigación. Pero, fundamentalmente, en el incremento paulatino y sostenido del índice de mujeres matriculadas en todos sus niveles, escuelas y facultades. No hay dato más categórico que el hecho de que en 1960 las mujeres representaban menos del 20% del total de alumnos y que para el año 2010 son más del 50%.

Gráfico 13

Población total matriculada por sexo en todos los niveles de la UNAM de 1960 a 2010.



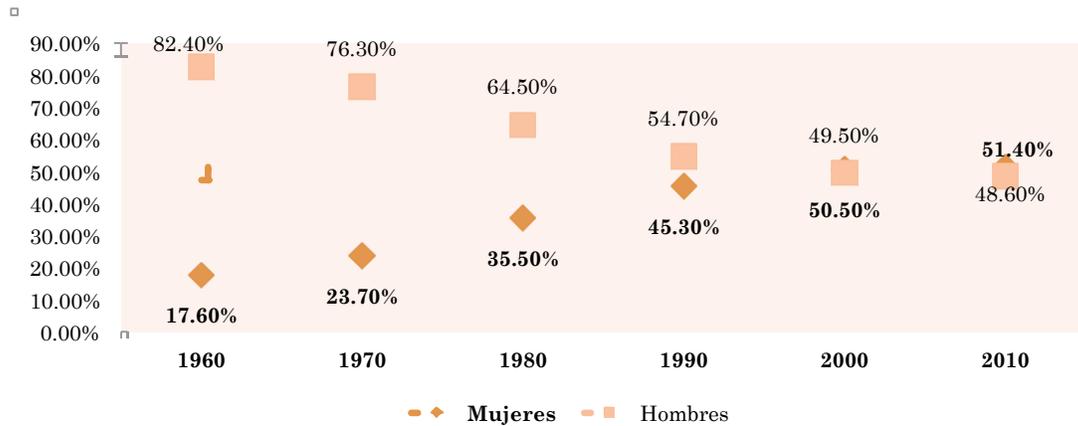
Fuente: Elaboración propia con base en los datos disponibles en las Agendas y Anuarios Estadísticos de la UNAM, 2016.

En todos los programas de licenciatura de la UNAM, según el registro de los anuarios y agendas estadísticas, la matrícula en escuelas y facultades fue de 39,213 alumnos para el año 1960. De este total, 6,680 eran mujeres representando solamente el 17% de la población estudiantil. Diez años después, la matrícula de licenciatura creció un 68% y del total de 66,238 alumnos 22.8% eran mujeres. De esta forma se observa como la participación femenina en la matrícula de la UNAM

se incrementó de manera paralela a la expansión de esta institución y tanto a nivel bachillerato como licenciatura se registraron aumentos en la proporción de las estudiantes. Así que las alumnas pasaron de 17.06% en 1960, de una población total de 59,549 alumnos, al 51.40% en 2010, de un total de 289,521 alumnos, tal como observamos en las graficas.

Gráfico 14

Población escolar total de la UNAM por sexo. Serie histórica, 1960-2010.



Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas estadísticas de la UNAM (2016).

Gráfico 15

Población escolar de licenciatura de la UNAM por sexo. Serie histórica, 1960-2010.



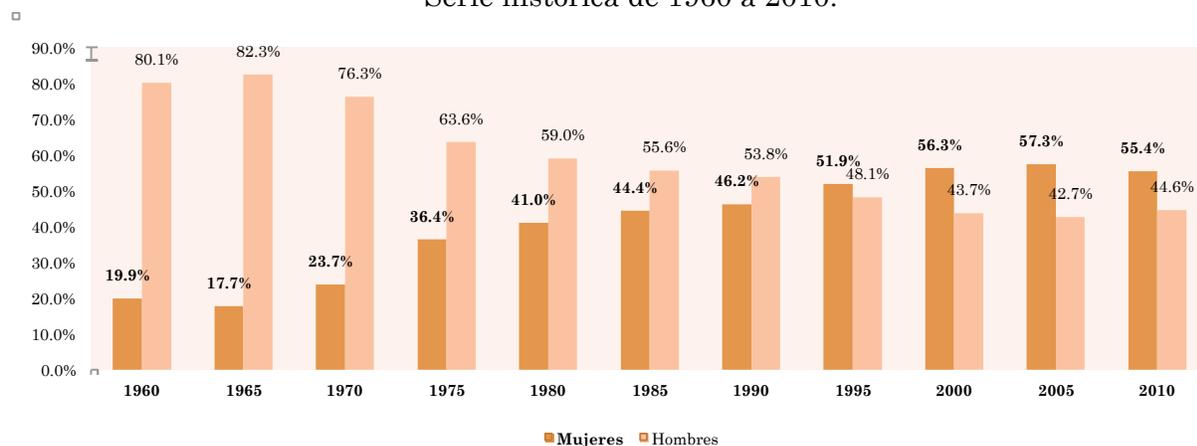
Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas Estadísticas de la UNAM (2016).

En cuanto a la graduación de los estudiantes, en una revisión retrospectiva la UNAM presenta la misma tendencia general que indica que las mujeres han superado a los hombres en eficiencia terminal a lo largo de estos cincuenta años en los que se han posicionado en los sistemas de educación superior. Hecho registrado en el nivel medio superior (Preparatorias y Colegios de Ciencias y Humanidades) y en el superior, en las licenciaturas de dicha institución.

De esta forma, en los datos de egreso, recuperados de los archivos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, se constata el avance en el desempeño académico que han presentado las mujeres frente a los varones a partir del incremento y sostenimiento de su participación como estudiantes de esta institución desde la década de 1960 a la fecha. En el nivel medio superior (bachillerato universitario) se registra una proporción de egreso de las alumnas de 19.9%, mientras que el de los varones era de 80.1%; para 1995 la proporción de egreso favoreció a las mujeres con un 51.9% y 48.1% para los hombres. En el nivel superior, la situación se observa similar; mientras que en 1960 solo el 18.8% de los egresados eran mujeres, en contraste con 81.2% que eran hombres, para 1995 la proporción de favorecía a las estudiantes con un 52.3% y, del total de egresados, 47.7% eran hombres.

Gráfico 16

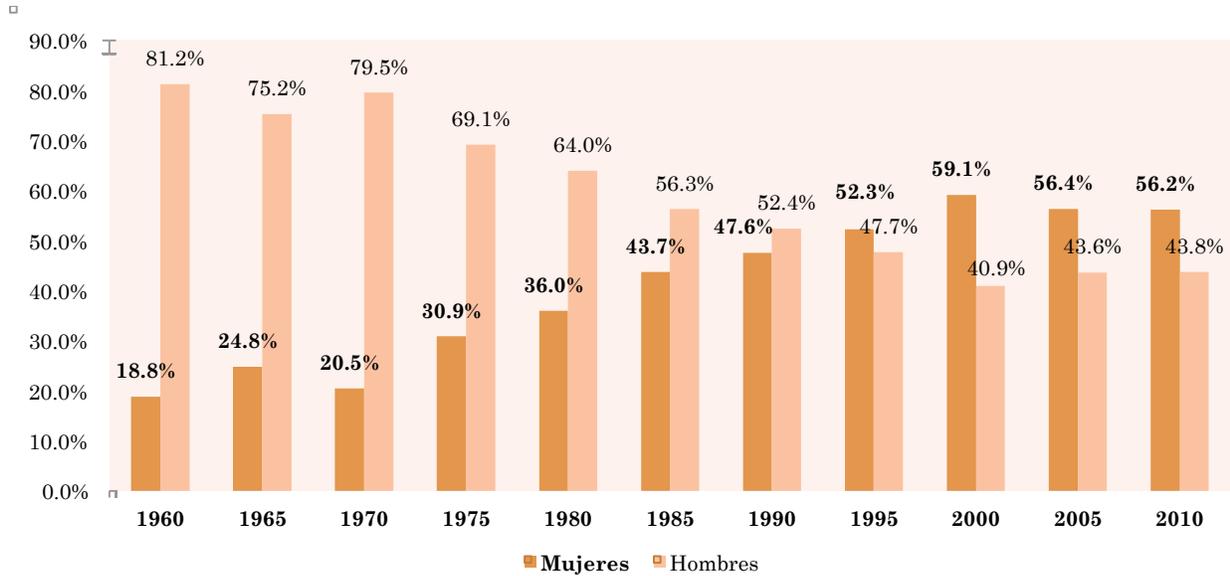
Proporción de egresados del bachillerato de la UNAM por sexo.
Serie histórica de 1960 a 2010.



Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas Estadísticas de la UNAM, 2016.

Gráfico 17

Proporción de egresados de licenciatura por sexo.
Serie histórica de 1960 a 2010.



Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios y Agendas Estadísticas de la UNAM, 2016.

Ahora bien, en concordancia con el interés sociológico planteado a lo largo de esta tesis, es pertinente realizar una actualización de la información disponible sobre el desempeño académico que los estudiantes de la UNAM presentan al momento de ingresar y las diferencias que se observan en términos de su condición de género. Para ello esbozaremos avances del análisis efectuado sobre las bases de datos la generación 2016-1 que se inscribieron a primer semestre en alguna licenciatura de a la UNAM, cabe señalar que dichos estudiantes comenzaron sus estudios superiores en agosto de 2015.¹⁹

Para cubrir el primer ingreso de la generación en cuestión, la UNAM ofreció 45,885

¹⁹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT <IN300216>.

Los datos a los que se hace referencia forman parte de los avances del proyecto de investigación titulado *Perfil socio-escolar de la generación 2016-1 a las licenciaturas de la UNAM* realizado con en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) aprobado para el ejercicio presupuestal 2016.

lugares para estudios de nivel superior en licenciatura. De éstos el 59.81% de los aspirantes ingresaron a través de la modalidad del pase reglamentado mientras que el 40.19% lo hicieron por el concurso de selección. Considerando ambas formas de ingreso las mujeres representan el 51.96% del total de alumnos mientras que los hombres son 48.03%. Este dato confirma que la tendencia de presencia femenina en la UNAM se sostiene notoriamente y que, a la fecha, la proporción de mujeres estudiantes sobrepasa los límites de paridad de género.

Tabla 12

Estudiantes de la Generación 2016-1 en las licenciaturas de la UNAM según modalidad de ingreso y sexo.

| | Pase reglamentado | | Concurso de selección | | Total | |
|--------------------|-------------------|--------|-----------------------|--------|--------|---------------|
| | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Mujeres | 15,124 | 32.96% | 8,717 | 19% | 23,841 | 51.96% |
| Hombres | 12,317 | 26.84% | 9,723 | 21.19% | 22,040 | 48.03% |
| No contestó | 4 | 0.01% | 0 | 0% | 4 | 0.01% |
| Total | 27,445 | 59.81% | 18,440 | 40.19% | 45,885 | 100% |

Fuente: Bartolucci y Damián Hernández, 2016.

Es de llamar la atención que el porcentaje de ingreso por sexo varía de acuerdo a la modalidad de ingreso, es decir, más mujeres ingresan por pase reglamentado, 32.96% contra 26.84% de los varones, mientras que los hombres lo hacen en mayor proporción por concurso de selección, 21.19% contra el 19% de las mujeres. Si bien la variación entre ambas formas de ingreso es mínima y hasta podría considerarse irrelevante, al incluir en la correlación otras variables como la edad se comienzan a vislumbrar las tendencias diferenciadas existentes entre el desempeño y las trayectorias de las estudiantes con respecto de los varones.

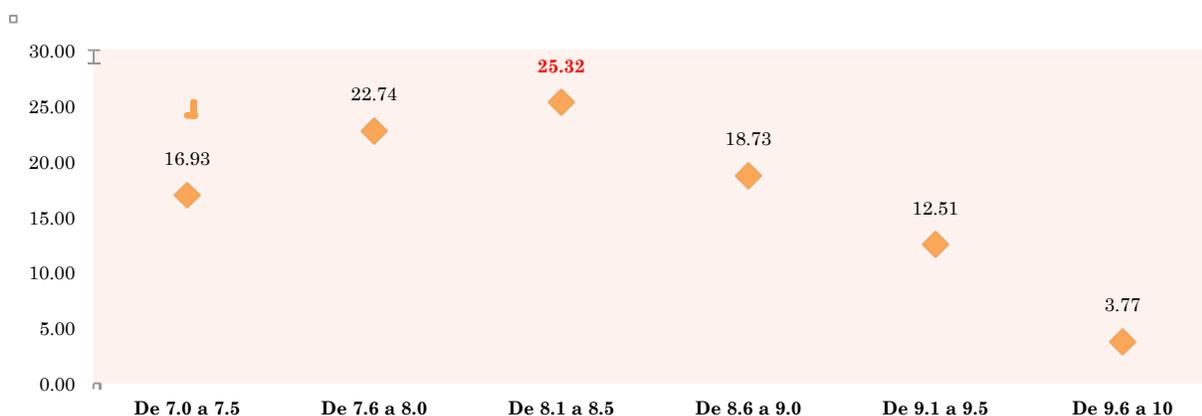
Miremos lo anterior desde otro punto. Considerando los promedios del bachillerato

con los que ingresaron los alumnos de la generación 2016-1 a la UNAM podríamos sofisticar el análisis entorno a las tendencias de desempeño de los estudiantes. Cabe señalar que, de los 45,885 casos registrados, la Dirección de Planeación no cuenta con toda la información sobre promedios y sexo de 177 alumnos, por lo tanto, las proporciones sobre los promedios estarán referidas a un universo total de 45,708 estudiantes.

Al trazar, *grosso modo*, la distribución de promedios de bachillerato de los estudiantes de la generación 2016-1, sin considerar ningún otro elemento, vemos que la mayoría de los alumnos que ingresan a la UNAM presentan calificaciones aprobatorias que, mayoritariamente, se concentran en los rangos de calificación que van del 7.6 al 9. Esto implica que el grueso de la población estudiantil cuenta con trayectorias académicas que, de ser calificadas de alguna manera, no serían consideradas sobresalientes ya que, en el rango de calificaciones más altas (9.6 a 10), se encuentra un porcentaje reducido de estudiantes. Dicho sea en otras palabras, de cada 100 estudiantes que ingresaron a alguna licenciatura en la UNAM, en la generación 2016-1, 4 alumnos registran promedios de bachillerato del rango máximo que van de 9.6 a 10.

Gráfico 18

Distribución proporcional de promedios de calificación del bachillerato de los estudiantes de la generación 2016-1 de la UNAM.

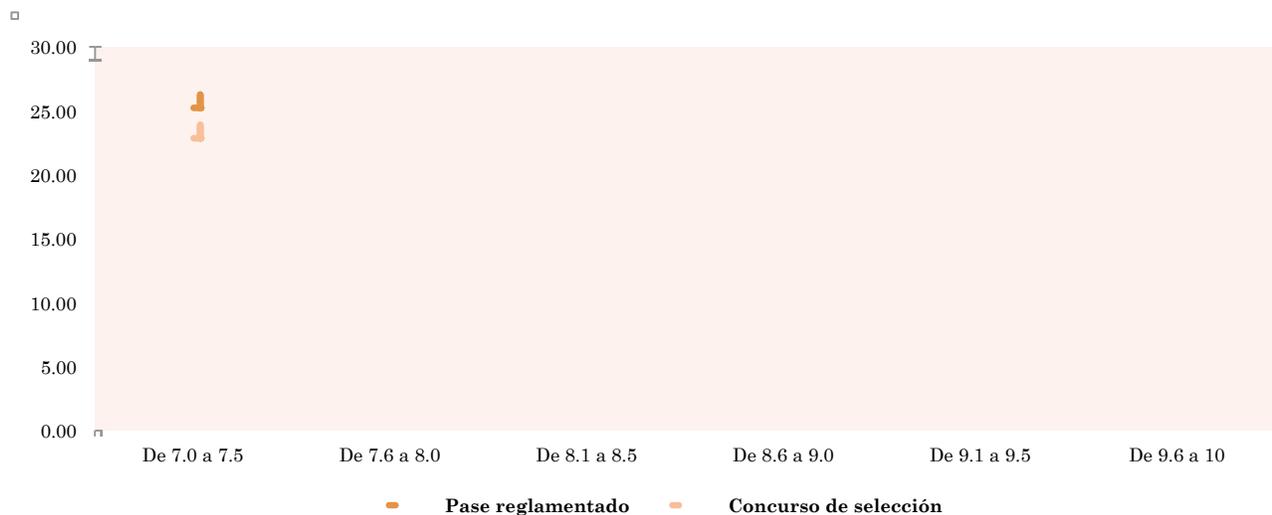


Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, 2016.

Al incorporar la variable de modalidad de ingreso (pase reglamentario o concurso de selección) a la distribución del promedio de calificación del bachillerato de los alumnos se observa que, en general, se trazan líneas muy semejantes a la presentada en el gráfico anterior. En ambos grupos de estudiantes los puntos más altos de sus curvas de distribución se registran en las calificaciones de rangos que podemos considerar medios, es decir, entre 8.1 y 8.5. Por otro lado, también para los dos casos, las líneas descienden en los rangos de calificación altos que van de 8.6 a 10.

Gráfico 19

Distribución de promedios de bachillerato de los estudiantes de la Generación 2016-1 de la UNAM por modalidad de ingreso.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, 2016.

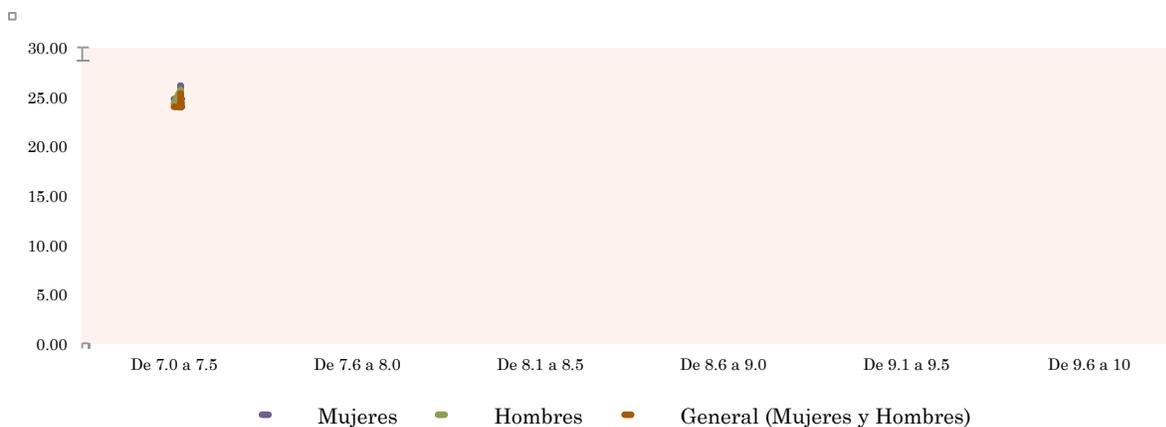
Es pertinente resaltar que si bien la distribución de los promedios por modalidad de incorporación es parecida a la general, sí existen ligeras diferencias en la concentración de los promedios en función de si el alumno ingresó por una u otra forma. Significativamente, en estas diferencias está presente el hecho de que los estudiantes que ingresaron a la UNAM por concurso de selección se posicionan, proporcionalmente hablando, algunos puntos por encima de los alumnos de pase

reglamentario los rangos mínimos y máximos de calificación, es decir, en los que van de 7.0 a 7.5 y en los de 9.6 a 10. Valdría la pena profundizar en el análisis de estos datos, sin embargo, en este trabajo no nos detendremos aquí y avanzaremos en lo que nos es relevante.

Al relacionar los promedios del bachillerato de los alumnos con la variable de sexo observamos que, aunque en general las líneas de distribución presentan el mismo patrón de comportamiento, las mujeres tienden a estar por debajo en los rangos de calificación considerados bajos (de 7 a 8) en contraste con los valores que se presentan para los hombres y, significativamente, del valor general de los promedios. Asimismo, los datos para las alumnas se encuentran por encima de la tendencia general y de la masculina en los rangos altos (de 8.1 a 10). Consecuentemente, los valores para los varones se concentran por encima tanto de la tendencia general como de las alumnas en los rangos de calificaciones bajos (7 a 8) y por debajo del rendimiento medio y alto (8.1 a 10). Sin lugar a dudas, esta información refuerza lo que hasta aquí hemos planteado: el desempeño y la trayectoria académica de las mujeres favorece su participación y sostenimiento en la matrícula universitaria.

Gráfico 20

Distribución de promedios de bachillerato de los estudiantes de la Generación 2016-1 de la UNAM por sexo.

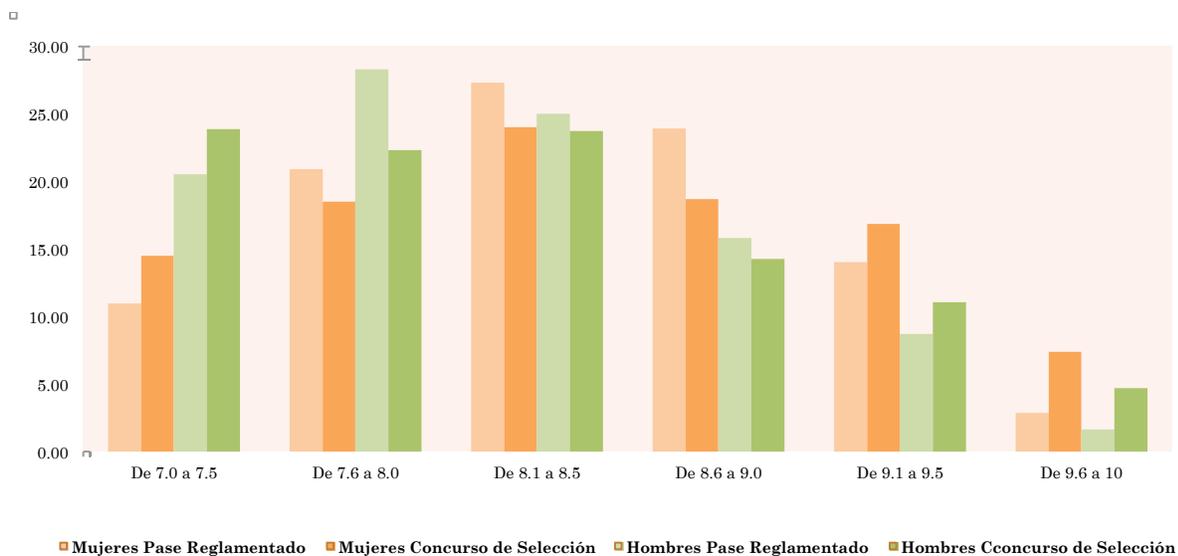


Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, 2016.

Se sostiene así la tesis de que al analizar los datos de primer ingreso es más fructífero observarlos desde la variable de género subordinando otras y sin poner como telón de fondo los ribetes discriminatorios implicados en el hecho de que el número de mujeres que ingresan a la universidad ha sido inferior al de los varones (Bartolucci, 1994:56). De tal forma que al incorporar a la distribución de los promedios, diferenciados por sexo, la modalidad de ingreso encontramos un panorama que sigue sosteniendo nuestro planteamiento.

Gráfico 21

Distribución de promedios de bachillerato de los estudiantes de la Generación 2016-1 de la UNAM por sexo y modalidad de ingreso.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Planeación de la UNAM, 2016.

Independientemente de la forma en que las mujeres ingresan a la UNAM, registran más concentración en los rangos de calificación de bachillerato desde el 8.1 hasta el 10. De tal forma que, como hemos visto a lo largo de este apartado, los antecedentes escolares adquieren relevancia a partir del lugar que se otorga a las mujeres con relación al que se otorga a los hombres en la sociedad. Ya que las mujeres deben

mantenerse dentro de lo que se considera exitoso académicamente para poder equiparar sus aspiraciones con las de los hombres. Para los hombres, en contraste, parece que no es importante contar con un desempeño académico sobresaliente, en general, ellos se sienten autorizados de seguir estudiando independientemente de sus promedios, años de trayectoria o, incluso, motivación (Bartolucci, 1994).

En síntesis, con base en los trabajos revisados a lo largo de esta investigación (Bartolucci, 1994; Mingo, 2000; Martínez, 2007; 2011; 2013; OCDE, 2015) y que forman parte del marco de referencia teórico que soportan nuestra tesis, así como con los datos expuestos en las series históricas de la UNAM y los de la generación 2016-1, podemos sostener el planteamiento de que las mujeres que se incorporan a los estudios universitarios presentan un mejor rendimiento de las mujeres que los hombres incluso en igualdad de condiciones sociales y económicas que los varones. Lo cual puede ser una causa fundamental del sostenimiento de la proporción de las mujeres en la matrícula de educación superior.

Lo anterior, sin lugar a dudas, nos conduce a plantear nuevos cuestionamientos del fenómeno de la FMES y de profundizar en algunos más, tales como: el desempeño y las trayectorias diferenciadas por sexo, el éxito y motivación escolar, entre otros. En esta investigación se concentra una base tanto teórica como empírica que permite continuar indagando en el campo disciplinar y así avanzar en la comprensión de este tipo de fenómenos sumando elementos para su explicación.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis hemos considerado el desarrollo de la FMES como parte de la transformación del sistema de educación y, éste a su vez, como resultado de conexiones entre los ámbitos sociales, políticos y económicos del mundo en lo general y de nuestro país en particular. Con base en el enfoque analítico adoptado podemos definir la FMES como un fenómeno social que tiene dos características fundamentales: 1) el aumento de la participación de la mujer en la tasa bruta de la matrícula en educación superior que ha llegado a equiparar y, en algunos casos, a ser mayor a la proporción de los hombres; y, 2) el sostenimiento significativo de los indicadores de desempeño académico de las mujeres en las instituciones de educación universitaria, aún cuando los sistemas educativos han cesado su ampliación.

El largo recorrido analítico emprendido para llegar a definir estas características puso bajo nuestra consideración los siguientes aspectos del problema. En primer lugar, verificamos que la FMES tiene una condición de universalidad. En efecto, las importantes transformaciones educativas dadas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, la FMES irrumpió con características diversas y tiempos desiguales a escala mundial. Todas las regiones del mundo registraron incrementos en la participación de la mujer como estudiantes de educación superior desde la década de 1950 a la fecha. Incluso en aquellas regiones en donde la ampliación de los sistemas educativos de nivel superior ha sido mínimo, existe un incremento reducido de las tasas de matriculación femenina en las escuelas (UNESCO, 2010).

De este modo se observó, en el caso del continente europeo, que el proceso de FMES comenzó a partir de 1975 cuando se propició la incorporación de las mujeres a la enseñanza secundaria y en la enseñanza superior. Aunque el incremento más notable ha sido en las disciplinas que se consideraban “femeninas”. En el caso de las ramas de ciencia y tecnología, las cuales habían estado prácticamente llenas de

varones, la presencia de las mujeres se ha incrementado desde hace un par de décadas de manera sostenida y continua (INE, 2015).

Por otro lado, en Estados Unidos, hay registros que indican el contraste entre 1950 cuando solo había un 32% de participación de mujeres como estudiantes universitarias y que a principios del siglo XXI, este dato alcanzó el 57%. A diferencia del caso mexicano, en Estados Unidos desde 1972 se promulgó una ley específica que prohibía la discriminación sexual en la educación y es un componente clave de la Ley de Enmiendas de Educación de tal manera que hay una forma de vincular el proceso de FMES con un instrumento jurídico y por ende programático de política pública específico dando una posible explicación de por qué los índices de paridad de sexo entre mujeres y hombres en la educación superior se alcanzaron en la década de los ochenta.

En América Latina, diez años más tarde que en Estados Unidos y Europa, fue hasta la década de los noventa que los índices de paridad en la matrícula de Educación Superior se igualaron esto considerando que a partir de 1960 los sistemas e instituciones de enseñanza desarrollaron procesos de crecimiento, diversificación y reforma que abrieron las oportunidades a la incorporación de mujeres a la educación superior. Entre 1970 y 1980 se pasó de 25% a 35% de proporción de mujeres en las universidades (Rodríguez, 2000) y actualmente supera el 50% en la mayoría de los países (UNESCO, 2015).

En otras regiones del mundo las dinámicas no están tan claras como se pudo ver. Mientras los Estados árabes, así como en Asia oriental y el Pacífico han apenas llegado a la línea de la paridad de sexos en la educación superior, después de décadas de crecimiento constante de la matrícula femenina, en el sur y el oeste de Asia y en el África subsahariana las mujeres siguen estando en desventaja pero incrementando su participación continuamente. Por otro lado, de manera contrastante, en Asia Meridional y Occidental hay 74 mujeres matriculadas en la

enseñanza superior por cada 100 estudiantes varones (UNESCO, 2015).

Además de lo anterior, se contrastó la FMES con otros factores sociales, uno de ellos fue el desarrollo de movimientos de reivindicación de los derechos humanos y de las minorías. Recordemos que en la época contemporánea, la proliferación de los derechos humanos tiene su origen en las secuelas que dejó la segunda guerra mundial. Los fatales resultados de este conflicto bélico interpelaron la conciencia moral de la humanidad, las naciones y, eminentemente, de la política internacional. Con la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) en 1946 se comenzó, en el ámbito jurídico, un trabajo de reivindicación de derechos específicos: sociales, económicos, políticos, ambientales, sexuales, de género, etcétera. Esto dio pie a la realización de reuniones internacionales con temáticas específicas que como fin discutir los retos de la ejecución de los derechos humanos y proponer medidas programáticas para su implementación. Muchas de éstas estuvieron orientadas a revisar la situación de las mujeres en la vida pública del mundo, donde el problema de la educación tuvo un lugar relevante.

Con la revisión de los documentos resultantes de las reuniones encaminadas a generar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación nos dimos cuenta que, de manera general, no había una conexión temporal directa entre el proceso de FMES y la reivindicación de los derechos humanos y las políticas públicas desplegadas mundialmente, lo cual solamente nos remitió al plano discursivo de la explicación del fenómeno bajo estudio. Dicho sea en otras palabras, no fue posible establecerse una relación causal entre la FMES y el desarrollo de las plataformas de acción de políticas internacionales a favor de la mujer. En muchos casos, locales e internacionales, no hay evidencias empíricas de que la incorporación masiva de las estudiantes a la educación superior se diera como consecuencia de la publicación de una ley específica o de la implementación de un programa público orientado a este fin. El dato más fuerte al respecto es que para la época en que se lograron los acuerdos internacionales en beneficio de la equidad de género en la

educación, la feminización había avanzado a pasos agigantados. Con esto no negamos la aportación al ámbito educativo que se han hecho desde la promoción de los derechos humanos, pero no podríamos afirmar que las mujeres estudian una carrera universitaria gracias al ejercicio de ellos. Por esto, fue necesario considerar como factores de la FMES el desarrollo de otros procesos, tales como la expansión del nivel terciario de educación y su correspondiente ampliación de oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población mundial.

Para este estudio, a diferencia de otros (Rodríguez, 2000; De Garay y Del Valle-Díaz, Muñoz, 2012; Ordorika, 2015, Palermo, 2000), se ha llegado a la conclusión de que la expansión de los sistemas de educación terciaria y la FMES son procesos concomitantes originados a partir de algunas variables estructurales como la democratización de los procesos políticos, el desarrollo económico mundial, regional y local, la consolidación de la clase media en las sociedades, la respuesta a la demanda social de educación de cada estado nacional. De esta forma, igual que la FMES, la ampliación de los sistemas educativos de nivel superior y su correspondiente incremento de las oportunidades de acceso a nuevos sectores de la población mundial se verificó en la mayor parte de las regiones del mundo. Destacando que, para 1970 la población estudiantil mundial en educación superior fue de 32,611,930 y que para el para el año 2010, era de 181,733,706. En este año todas las regiones, sin excepción, registraban más de 10 millones de estudiantes (UNESCO, 2016).

La explicación de la ampliación de los sistemas universitarios estuvo basada en la revisión de la forma en que los Estados nacionales estabilizaron sus economías y, con base en ello, tuvieron la capacidad de invertir en la educación y por tanto en ampliar su cobertura. Sin embargo, para el caso específico de América Latina y el Caribe incorporamos algunas otras variables como la migración interna del campo a la ciudad, que devino en una creciente urbanización y una industrialización tardía. Esto se colocó en la base del crecimiento del sector terciario latinoamericano,

particularmente el estatal. Asimismo, el crecimiento de zonas urbanas y de nuevas ciudades derivó en la ampliación de varios servicios. De tal manera que existió una respuesta política a demandas sociales que iban en aumento. Así se gestó, como producto de la expansión del sector terciario, un incremento de las posiciones de "clase media" en el marco de las estructuras sociales de los países de la región. De tal manera que la presencia de una demanda social de estas clases medias urbanas generaron una presión sobre el Estado para que ampliara las opciones y canalizara fondos gubernamentales a la educación superior.

Para observar el caso de la FMES en México, además de todo lo concluido hasta este punto, retomamos argumentos que ya habían sido desarrollados en la literatura especializada en torno a la cuestión de la ampliación escolar de la década de los setentas (Acosta, Bartolucci y Rodríguez, 1981; Zorrilla, 1985; Bartolucci y Rodríguez, 1989, Bartolucci, 1994). Los estudios en cuestión coincidieron en postular que las oportunidades que se abrieron en la década del setenta para ingresar a las universidades públicas de alcance nacional respondieron ante cualquier otro interés o necesidad a la decisión política de expandir el sistema de educación superior (Bartolucci, 1995). Esta determinación fue tomada ante la urgencia política de disminuir la presión social y económica proveniente de amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas (Dore, 1983). Así, los gobiernos de Echeverría y López Portillo encontraron en las aspiraciones escolares de la clase media una fuente accesible para restituir la desgastada legitimidad del sistema político nacional sobretodo después de las consecuencias de las movilizaciones estudiantiles de 1968. Durante ese período, la inversión en educación, especialmente la superior, alcanzó niveles inusitados sin embargo esto no se habría llevado a cabo si el Estado mexicano no hubiera contado con los recursos de inversión necesarios para tal hazaña.

En la base del crecimiento de la demanda por obtener un lugar en las universidades públicas están los resultados de llamado "desarrollo estabilizador" que se dio en el país desde mediados de la década de 1950. En él, la economía mexicana creció a

altas tasas con una estabilidad de precios, una baja inflación y un dinámico crecimiento del producto interno bruto (PIB) registrando para 1965 su punto máximo de 6.5%. Esto contribuyó a generar una modernización institucional vinculando a México con un modelo global de desarrollo favorable a la industrialización, con un alcance y preservación de un nivel académico satisfactorio (López, Lagunes y Recio, 2009) y dio al estado mexicano la posibilidad de invertir en los servicios sociales que la demanda de la población exigía, entre ellos la educación.

Al mismo tiempo, se presentó un crecimiento de la población y una rápida migración hacia las ciudades que se sumaba al desarrollo de una amplia clase media urbana en el país. La naciente clase media se nutrió de la prosperidad económica, del gasto público en salud, educación e infraestructura y, en general, del conjunto de políticas, ideas y valores que asociaban el crecimiento del país con la ampliación del mercado interno. Para 1970, en México, la población total de jóvenes entre 11 a 18 años, solo 13% de los varones asistía a la escuela, el mismo dato para las mujeres era 9%. De tal manera que, de cada siete jóvenes entre 11 y 18 años solo uno asistía a la secundaria o pre-vocacional y en el caso de las mujeres jóvenes, solamente una de cada diez. La brecha de desigualdad proporcional entre mujeres y hombres se hacía mayor en la educación media superior y superior.

Para entonces, sociedad, universidad y gobierno coincidieron que el límite natural del sistema era garantizar un lugar a cada joven en condiciones reglamentarias que deseara incorporarse al nivel superior (Bartolucci, 1995). Sobre la base de esta coincidencia, se decidió ampliar el sistema de educación público del nivel superior. Consideramos que un indicador elocuente para ejemplificar esto es el incremento de casi quince veces en el número de alumnos de las universidades del país entre 1930 y 1980, pasando de 23,000 a 335,000 estudiantes matriculados. Las clases medias pasaron así a gozar de amplias oportunidades de enseñanza en los ciclos superiores (Bartolucci, 1995). En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base. Las oportunidades de

estudiar en la universidad aumentaron tanto en dicho periodo que el sistema pasó de dar servicio al 6.2% de la cohorte 20-24 años en 1970 a un 13.8% en 1980 (Bartolucci, 1995 ; Rodríguez, 1998). En cuanto al grupo de las mujeres, el sistema de educación universitaria registró un incremento de casi el doble en tan solo 10 años, siendo que en 1970 había 272,531 alumnas inscritas en alguna institución de nivel superior y para 1980 ya sumaban 588,571.

Para la década de 1980, a raíz de la crisis económica que sufrió el país, el Estado mexicano tuvo que llevar a cabo una reforma de la administración pública con base en estrategias de austeridad del gasto, y a través del adelgazamiento de la base institucional y el empleo burocrático. En este marco, la participación del ramo educativo en el presupuesto público sufrió un severo impacto. Así que para la Es se determinó reemplazar la estrategia de crecimiento cuantitativo general por una política de descentralización de las unidades encargadas de la docencia universitaria. De manera que al parar la inversión en el nivel terciario de educación se frenó la posibilidad de cobertura de este nivel educativo. Es significativo ver el impacto que esta decisión tuvo en la educación superior, ya que mientras en el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel respecto a ese orden de la demanda pasó de 5.2% a 11.8%; para 1989, el sistema absorbía apenas un 2% más que en 1980 (Rodríguez, 1998).

Concluyendo, si el proceso de expansión de la educación terciaria fuese correlativo a la FMES, es decir que uno dependiera del otro, entonces podríamos afirmar que al frenarse el incremento de la cobertura se frenaría el incremento de la proporción de mujeres inscritas en él. Sin embargo, la condición de concomitancia entre ambos procesos nos permite observar que la FMES ha mantenido un desarrollo independiente al proceso de expansión de la Educación Superior. Vemos como se expresa, para el año 2000, en México se registraban 1,962,763 alumnos inscritos en alguna institución universitaria con una proporción de 48.7% mujeres y 51.3% hombres. La paridad en la matrícula se alcanzó en 2010, con un total de 2,847,376

estudiantes que representan 29% del grupo de edad de 19 a 23 años. Para ambas fechas, el nivel terciario de educación no presentaba expansión como la ocurrida en la década de los setenta. Esto hace notar que más allá del desarrollo del sistema de educación superior las mujeres han sostenido notablemente las proporciones entre sexos en las matrículas de las instituciones universitarias y similares.

A la fecha, el mapa de proporción de mujeres y hombres en las universidades en México continúa en términos de paridad con casi 50% para cada sexo. Igual que en el resto del mundo, la presencia de las mujeres ha aumentado de manera sostenida considerando que si bien las mujeres se han incorporado a la educación superior esto no significa que lo realizaran de igual manera a todas las disciplinas profesionales. En general, con base en los datos de otros estudios y con la actualización realizada en este trabajo se observa que continúa predominando la tendencia de que las mujeres se concentren en las áreas disciplinares de Ciencias Sociales, Administración, Derecho, Humanidades, Educación y todo lo que se refiere a servicios como Medicina y Enfermería. Pero no hay que echar en saco roto el incremento significativo que presenta la participación en la matrícula de las mujeres en las licenciaturas de áreas como Ingeniería, Manufactura y Construcción que a la fecha conforman 14.5% del total de alumnos y, fundamentalmente, habrá que considerar como un parámetro relevante del fenómeno su eficiencia terminal en estas áreas.

Lo anterior abrió una brecha más en el análisis del problema esbozado en esta tesis, ya que éste habría quedado incompleto sin la consideración de un factor que desde esta perspectiva es inherente al género: el desempeño académico de las mujeres. Éste ha contribuido a darle forma específica al incremento de la población femenina en la matrícula universitaria y fundamentalmente al sostenimiento de dicho fenómeno. Dicho sea en otras palabras, mantenemos la premisa de que la FMES no es atribuible solamente a los factores sociales que esbozamos a lo largo de este trabajo, sino que en el marco el propio desempeño académico de las mujeres, fueron

ellas las que reforzarón su posición y su presencia ocupando y sosteniendo los espacios en las instituciones de educación terciaria en una proporción igual o, hasta, superior que la de los varones.

De esta forma, observar el desempeño académico de los estudiantes a la luz de la variable género, nos acerca cada vez más a plantear a una explicación del por qué las mujeres se mantienen y gradúan de las instituciones de educación superior en mayor proporción que los varones en la mayoría de las regiones del mundo y específicamente en México desde la segunda mitad del siglo pasado hasta nuestros días. Para observar lo anterior recurrimos a analizar el caso de la UNAM puesto que estudiar a los estudiantes de esta institución nos permite acercarnos de alguna manera a lo que pasa en el nivel superior educativo en general. Además, metodológicamente hablando, esta institución ofrece una de las fuentes estadísticas más confiables sobre los estudiantes con datos suficientes de la población escolar desagregados por nivel, sexo, primer ingreso, reingreso y egreso, entre otros, al menos desde el año 1959 a la fecha (incluso cuenta con información sobre décadas anteriores). Además de tener las fuentes más completas de dichas variables, el caso de la UNAM asume un papel sumamente representativo, ya que hasta no haberse cumplido el proceso de expansión y diversificación de la educación superior a nivel nacional, era la institución responsable de absorber la mayor parte de la demanda hacia el sistema terciario del país.

En la observación retrospectiva que se hizo del caso, al observar el desempeño académico de las mujeres con referencia al egreso constaté el avance que han desarrollado las alumnas frente a los sus compañeros, esto a partir del incremento y sostenimiento de su participación como estudiantes de esta institución. Mientras que en 1960 en el nivel medio superior (bachillerato universitario) se registraba una proporción de egreso de las mujeres de 19.9% y 80.1% para los hombres; para 1995 la proporción de egreso favoreció a las estudiantes con un 51.9% contra 48.1% de ellos. En el nivel superior, la situación se presenta similar; para 1960 solamente

18.8% de los egresados eran mujeres, en contraste con 81.2% que eran hombres; y para 1995 la proporción favorecía a las alumnas con un 52.3% y, del total de egresados, 47.7% eran hombres.

Al actualizar los datos de desempeño académico de los estudiantes en la UNAM pudimos hacer uso de las bases de datos de la Generación 2016-1. Tomando en cuenta los promedios del bachillerato con los que ingresaron los alumnos de dicha generación pudimos realizar un esbozo entorno a las tendencias de desempeño de los estudiantes. En general, sin considerar otra variable más que el promedio existe una concentración sobresaliente en los rangos de calificación que van del 7.6 al 9. Esto implica que el grueso de la población estudiantil cuenta con trayectorias académicas que, de ser calificadas de alguna manera, no serían consideradas excelentes ya que en el rango de calificaciones más altas (9.6 a 10) se encuentra un porcentaje reducido de estudiantes. Dicho sea en otras palabras, de cada 100 estudiantes que ingresaron a alguna licenciatura en la UNAM en la generación 2016-1, 4 alumnos registran promedios de bachillerato del rango máximo que van de 9.6 a 10. Al relacionar los promedios del bachillerato de los alumnos con la variable de sexo se observó que, aunque en general las líneas de distribución presentan el mismo patrón de comportamiento que la tendencia general de universo de alumnos, las mujeres tienden a estar por debajo en los rangos de calificación considerados bajos (de 7 a 8). Asimismo, los datos registrados para las alumnas las concentran por encima de la tendencia general y de la masculina en los rangos altos (de 8.1 a 10).

Razonablemente con lo expuesto anteriormente, los valores para los hombres están concentrados por encima tanto de la tendencia general como de las alumnas en los rangos de calificaciones bajos (7 a 8) y por debajo del rendimiento medio y alto (8.1 a 10). Sin lugar a dudas, esta información refuerza lo que se ha planteado a lo largo de esta investigación: además de los factores y procesos sociales que se suscitaron de manera paralela y concomitante permitiendo el acceso de las mujeres a la educación

superior y consecuentemente la feminización de la matrícula en este nivel educativo, el desempeño y la trayectoria académica de las mujeres favorece su participación y sostenimiento en los espacios universitarios y similares.

Queda por delante observar el comportamiento escolar de las mujeres, apuntando a destacar la forma en que su interacción en el ámbito familiar y escolar influyen en la decisión de continuar estudiando y en la mayor eficacia de su desempeño en la escuela. En ese sentido, la FMES cabría ser comprendida en el marco de la importancia asignada a la escuela dentro del contexto familiar. Así podríamos, comenzar a distinguir de qué manera la socialización del individuo del destino selectivo del conjunto de los alumnos a los roles futuros. Además, observaríamos como en lo que concierne al individuo, la primera identificación familiar se disgrega mientras que se forma paulatinamente una nueva identificación, la cual se distingue de su identidad de origen asignada en tanto que hijo o hija de una familia determinada. Trasciende su identidad familiar en favor de una identidad más independiente y acaba por ocupar al mismo tiempo un status diferenciado en el interior del nuevo sistema que es el escolar (Parsons, 1959).

En este punto, podríamos aventurar nuevos elementos para la explicación del sostenimiento de la feminización de la matrícula en educación superior a resolverse en próximas investigaciones. La FMES podría ser comprendida en el marco de la importancia asignada a la escuela dentro del contexto familiar. De tal manera que, el mandato tradicional femenino estarían actuando, en algunos casos, de forma paradójica puesto que parece revertir en la disposición de atributos afines al trabajo, la responsabilidad, la disciplina y el orden del hogar, recursos que pudieran resultar sumamente adecuados para que algunas mujeres se manejen en los diversos ambientes escolares, sobretodo los que están inmersos en un sistema educativo como el mexicano.

BIBLIOGRAFÍA

Libros.

- Acosta, M.; Bartolucci, J. y. Rodríguez, R. A. (1981), *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, UNAM Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009), *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, París: UNESCO.
- Amorós, C. (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*, Madrid: Cátedra.
- Archer, L., Hutchings, M. y Ross A. (2003), *Higher education and social class. Issues of exclusion and inclusion*, Londres: Routledge Falmer Taylor and Francis Group.
- Banco Mundial, (2000), *Higher education in developing countries. Peril and promise*, Whashington, D. C.: Banco Mundial.
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983), *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980)*. Una experiencia de innovación universitaria, Ciudad de México: ANUIES.
- Bartolucci, J. (1994), *Desigualdad Social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-Miguel Angel Porrúa.
- Beltran, E., Maquiera, V., Álvarez S., Sánchez, C. (2008), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bratti, M., Checchi, D. y de Blasio G. (2008), *Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy*, Bonn: Instituto para el Estudio del Instituto de Trabajo para el Estudio del Trabajo.
- Brennan, J. y Shah, T. (2011), *Higher education and society in changing times: looking forward*, Milton Keynes: The Open University.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2000), *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Buquet Corleto, A. G. (2013), *Sesgos de Género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*, Tesis Doctoral, Ciudad de México: Programa de Posgrado den Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- Buquet Corleto, A. G., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013), *Intrusas en la Universidad*, Ciudad de México: UNAM-IISUE-PUEG.
- Bustos Romero, O. (2000), *Mujeres y educación superior en México. Recomposición*

- de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*, Ciudad de México: IESALC/UNESCO.
- CEPAL (1999), *Participation and leadership in Latin America and The Caribbean: Gender indicators*, Santiago: CEPAL-Organización de las Naciones Unidas.
- Chackiel, J. (2004), *La dinámica demográfica en América Latina*, Serie Población y Desarrollo, Santiago de Chile: CEPAL-CELADE.
- Chan de Ávila, J., García Peter, S. y Zapata Galindo, M. (2013), *Incluyendo sin incluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior*, Berlin: Tranvía-Verlag Walter Frey.
- Danowitz Sagaria, M. A. (2007), *Women, Universities, and change. Gender equality in the European Union and the United States*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Delgado Navarro, J. (1966), *Financiamiento de la Educación en México*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Duby, G. y Perrot, M. (2000), *Historia de las mujeres en Occidente*, Vol. 5., Madrid: Taurus.
- Dundar, H. y Haworth J. (1993), *Improving women's access to Higher Education. A review of World Bank project experience*, Washington: World Bank-Education and Social Policy Department.
- Gail P., K. y Slaughter, S. (1990), *Women's higher education in comparative perspective*, Netherlands: Klumer Academic Publishers.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: Ministerio de la Educación Superior-Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela-ASCUN.
- Hannum, E. y Buchmann, C. (2003), *The consequences of global educational expansion*, Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.
- Hernández, I. López, A. y Mendia Azkue, I. (2006), *Las mujeres en las conferencias mundiales. De lo local a lo global*, Vol. 1, Bilbao: Gobierno Vasco.
- Ibarra Colado, E. (2001), *La universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*, Ciudad de México: UNAM.
- INE (2015), *Mujeres y hombres en España*, Madrid: Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España.
- INEGI (2001), *Indicadores sociodemográficos de México 1930-2000*, Ciudad de México: INEGI.
- INM (2002), *Articulado Convención Interamericana de Belém do Pará. Para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*, Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social-INM.

- Keller, G. (2008), *Higher education and the new society*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- King, E. M. y Hill, M. A. (1997), *Women's education in developing countries. Barriers, benefits and Policies*, Baltimore y Londres: Banco Mundial-Johns Hopkins University Press.
- Leathwood, C. y Read, B. (2009), *Gender and the changing face of higher education, A feminized future?*, Nueva York: Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Mingo, A. (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, Ciudad de México: UNAM-CESU-PUEG-FEC.
- Moreno Bird, J. C. y Ruíz Nápoles, P. (2009), *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*, Serie estudios y perspectivas, Ciudad de México: CEPAL.
- Nuño Gómez, Laura (2008), *La incorporación de las mujeres al espacio público y la ruptura parcial de la división sexual del trabajo: el tratamiento de la conciliación de la vida familiar y laboral y sus consecuencias en la igualdad de género*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- Parker, S. W. Y Pederzini, C. (2000), *Gender Differences un Education in México*, Washington D. C.: Education. The World Bank.
- Pinto de la Cunha, J. M. (2002), *Urbanización, redistribución espacial de la población y transformaciones socioeconómicas en América Latina*, Serie Población y Desarrollo, Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC.
- Portoni, L. M., Rust, V. D. y Bagley, S. S. (2010), *Higher education, policym and the global competition phenomenon*, Nueva York: Pelgrave Macmillan.
- Rodríguez Huerta, G. (2012), *La convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*, Fascículo 6, Ciudad de México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Rodríguez Moreno, A. (2011), *Origen, evolución y positivización de los derechos humanos*, Colección de textos sobre Derechos Humanos, Ciudad de México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Sánchez Cruz, E. (2012), *Women in Science and Engineering: The impact of gender equity policies in mexican higher education*, Tesis Doctoral, Ontario: The Universite of Estern Ontario.
- Sierra, R. y Rodríguez, G. (2009), *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, México, IESALC, UNESCO, UDUAL.
- Sigal, V. (1993), "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?", en *Desarrollo Económico*, Vol. 33, No. 130, julio-septiembre, Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico, pp. 265-280.

- Slowwy, M. y Watson, D. (2003), *Higher Education and the lifecourse*, Berkshire: SRHE-Open University Press-McGraw Hill Education.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (2001), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, Ciudad de México: FCE.
- SER-UNIFEM-PNUD (2005), *Compilación seleccionada del marco jurídico nacional e internacional de la mujer*, Ciudad de México: SER-UNIFEM-PNUD.
- Subirats, M. (1998), *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*, Serie Mujer y Desarrollo, Santiago de Chile: ONU-CEPAL.
- Sursock A. y Smidt, H. Trends 2010: *A decade of change in European Higher Education*, Bélgica: European University Association.
- UNAM (2004), *Población escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003*, Ciudad de México: UNAM-Dirección General de Planeación.
- UNESCO (2006), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior, Caracas: UNESCO-IESALC.
- _____ (2010), *Compendio mundial de educación 2010. Comparaciones estadísticas de educación en el mundo*, Quebec: UNESCO-Instituto de Estadística de la UNESCO.
- _____ (2012), *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, París: UNESCO.
- _____ (2014), *América Latina y el Caribe. Revisión regional 2015 de la Educación para Todos*, Santiago: UNESCO-IESALC.
- Zorrilla, J. (2008), *El bachillerato mexicano un sistema académicamente precario: causas y consecuencias*, México, IISUE-UNAM.

Capítulos de Libros

- Aboites, L. (2008), "El último tramo, 1929-2000", en Torres Rodríguez, A. (Coord.), *Nueva historia mínima de México*, Ciudad de México: SE-Gobierno del Distrito Federal-COLMEX.
- Buquet Corleto, A. G. y Moreno, H. (2012), "El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México", en Silva Méndez, J. L. (Coord.), *Género y Educación: Aportes para la discusión Jurídica*, Colección Género, Derecho y Justicia, Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de la Nación-Fontamara, pp. 83-13.
- Covo, M. (1990), "La composición social de la población estudiantil de la UNAM",

- Ricardo Pozas Horcasitas (Cord.), *Universidad Nacional y sociedad*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Delgado Ballesteros, G. (1989), "Las relaciones de género en el salón de Clases" en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (Coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, Ciudad Universitaria, México: CISE-UNAM.
- Freeman, R. B. (2008), "What does global expansión of higher education mean for Unites States?," en Charles T., C. (Ed.), *American Universities un a global market*, Chicago: University of Chicago Press.
- Levinson, Bradley A. (1998), "The balance of power: gender relations and women's action at a mexican secundary school" en Beatriz Calvo, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (Cords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados; experiencias de investigación cualitativa en educación*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2006), Educación Superior y Género en América Latina, en IESALC (Ed.), Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, Caracas: IESALC.
- Rodríguez, R. (1998), "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995", en Fesán Orozco, M. (Ed.), Tres décadas de políticas del Estado en la Educación Superior, Ciudad de México: ANUIES.
- _____ (2000), "Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación", en J. Balán (Coord.), Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio, Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Zorrilla, Juan (1991), " El caso de un estudiante y su familia", en Mario Rueda Beltrán, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (Cords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, Publicaciones CISE-UNAM.
- _____ (1994) "La familia y la escuela perspectiva etnográfica", en Lourdes Alvarado (Cord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, México, Miguel Ángel Porrúa, CESU-UNAM.

Artículos y ponencias.

- Archer, M. S. (1984), "Proceso sin sistema", en *Perfiles Educativos*, No. 7 (26), octubre-noviembre-diciembre, Ciudad de México: CESU-IRENIE, pp 41-56.

- Assié-Lumumba, N. (2006), "Empowerment of Women in Higher Education in Africa: The Role and Mission of Research", en *UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper No. 11*, Francia: UNESCO.
- Baena, M. D. (1999), "El papel de la educación superior en el crecimiento y el desarrollo de los países iberoamericanos", en *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, No. 45 (39), agosto, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bartolucci, J. (1986), "Proceso educativo y promoción social en la UNAM. Un estudio de caso", en *Los universitarios, la élite y la masa*, Cuadernos del CESU, No. 1, México, CESU-UNAM.
- _____ (1986), "Interacción social en un salón de clase", *Cuadernos de Colegio*, No. 30, CCH, UNAM.
- _____ (1995), "Oportunidades escolares, la calidad de la educación y política en la Universidad pública Mexicana, Ciudad de México: Uno + Uno.
- _____ (2002), "La polarización educativa en México: la elite y la masa", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI (2), Abril-Junio, México, ANUIES.
- Bartolucci, J. y Damián, G. (2016), "El perfil del alumno de primer ingreso a licenciatura en la UNAM: generación 2016-1", ponencia presentada en el III Coloquio de Sociología de la Educación, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Bonilla, V. et al. (2005), "Feminización de la matrícula de Educación Superior en Puerto Rico", en *Cuadernos de Investigación*, No. 20, diciembre, Recinto de Río Piedras: Facultad de Educación-Universidad de Puerto Rico, Disponible en línea en: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/20/pdf/c20art7.pdf>
- Brunner, J. J. (2009), "Apuntes sobre sociología de la educación superior en el contexto internacional, regional y local", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXV, No. 2, Valdivia: Universidad de Chile.
- CEPAL (2003), "América Latina y el Caribe: el envejecimiento de la población", en *Boletín demográfico*, Año XXXVI, No. 72, julio, Santiago de Chile: CELAP-ECLAC.
- Cervini, R.; Dari, N. y Quiroz, S. (2015), "Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura", en *Revista Ibero-americana de Educación*, Vol. 68, Brasilia: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, pp 99-116.
- Chiroleu, A. (2013), "¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina", en *Revista electrónica: Actualidad Investigativa en Educación*, Vol. 13, No. 3, marzo-

- diciembre, San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica, pp. 1-24.
- Córdova Osnaya, M. (2005), "La mujer Mexicana como estudiante de educación superior", en *Revista electrónica: Psicología para América Latina*, No. 4, agosto, Sao Paulo: Unión Latinoamericana de Estudiantes de Psicología.
- Covo, Milena (1986), "La Universidad reproducción o democratización", en *Los universitarios, la élite y la masa*, Cuadernos del CESU, No. 1, México, CESU-UNAM.
- _____ (1989), "Algunas condiciones no académicas de la deserción", en *Nuevas perspectivas críticas sobre la universidad*, Cuadernos del CESU No. 16, México, CESU-UNAM.
- De Garay, A. y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior", en *Territorios, Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. III, No. 6, Ciudad de México: UNAM-IISUE-UNIVERSIA.
- De Garay A. (2013), "Igualdad de Género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo", en *La Ventana*, No. 38, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios de Género, pp. 277- 330.
- Dugger, K. (2001), "Women in Higher Education in the United States: I. Has there been Progress?", en *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 21, No. ½, Gran Bretaña: Emerald Group Publishing, pp. 118-130.
- Enríquez Calveiro, J. O. (2005), "Educación superior: tendencias y desafíos", en *Educación Médica*, Vol. 4, No. 8, España: Fundación Médica, pp. 6-10.
- Esteban Gallo, M. (2005), "Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones", en *FACES*, Año 11, No. 22, enero-abril, Mar del Plata: UNMDP-Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, pp. 49-63.
- Galvis Sánchez, C. (2007), "La construcción de los Derechos Humanos", en *Revista Latinoamericana de Bioética*, Vol. 8, No. 13, julio-diciembre, Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada, pp. 54-65.
- García Guevara, P. (2002a), "La participación de la mujer en la educación: un camino encarpado", en *Revista GénEros*, Año 9, No. 26, febrero, Colima: Universidad de Colima, pp. 25-30.
- _____ (2002b), "Las carreras en Ingeniería en el marco de la globalización: una perspectiva de género", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXII, No. 3, Trimestre 3, Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos, A. C., pp. 91-105.

-
- (2005), "Género, Educación y Política Pública", en *La Ventana*, No. 21, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios de Género, pp. 70-89.
- García Luque, A. (2010), "Viejos retos y nuevas realidades de las mujeres en la educación superior", en *Revista de Antropología Experimental*, No. 10, Especial Educación 3, Jaén: Universidad de Jaén, pp. 29-46.
- Garza, G. (2002), "Evolución de las ciudades mexicanas en el siglo XX", en *Notas. Revista de información y análisis*, No. 19, Ciudad de México: INEGI.
- González, J. H. (2007), "Internacionalización de la educación superior", en *Universidades*, No. 33, enero-abril, Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, pp. 3-10.
- González Delgado, M. (2013), "Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 59, Ciudad de México: COMIE, pp. 1213-1239.
- Guzmán, J. (2008), "¿En dónde comienza la equidad?: Las mujeres en la educación superior en México", ponencia dictada en el 3º Congreso Nacional y 2º Congreso Internacional: *Retos y expectativas de la Universidad*, México: Universidad de Tamaulipas.
- Hega, G. M. y Hokenmaier, K. G. (2002), "The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies", en *Politikfeldanalyse/German Policy Studies*, Vol. 2, No. 1, Harrisburg: Southern Public Administration Education Foundation.
- Hoselitz Bert F. (1960), "Quelques réflexions sur l'économie de l'éducation dans les pays sous-développés", en *Tiers-Monde*, Tomo 1, No. 1-2, Texto presentado en el Colloque international de Paris: La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux, diciembre de 1959, pp. 68-78.
- Lazarín, F. (1996), "Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 1, enero-junio, Ciudad de México: COMIE.
- López, J. A. (2013), "Los derechos humanos en movimiento: una revisión teórica contemporánea", en *Espiral*, Vol. XX, No. 56, enero-abril, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 9-37.
- López Cleip de Sosa, A. B., y Amoroso de Maza, M. T. (2007), "Feminización de la matrícula Universitaria", Texto presentado en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación*, Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Humanas.
- López Segrera, F. (2008), "Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe", en *Avaliação*, Vol. 13, No. 2, Campinas:

- Sorocaba, SP, pp. 267-291.
- Marsiske, R. (2006), "La universidad de México: Historia y Desarrollo", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 8, Bayacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Muñoz Izquierdo, C. (1980), "Educación, Estado y Sociedad en México", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 9, No. 34, abril-junio, Ciudad de México: ANUIES.
- Olvera, A. (2013), "Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. XLII, No. 3, Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos A. C.
- Palermo, I. A. (2000), "LA educación universitaria de la mujer entre las reivindicaciones y las realizaciones", en *Revista Alternativas: Serie Historia y prácticas pedagógicas*, Año III, No. 3, San Luis: Publicación Internacional de LAE-Universidad de San Luis-Facultad de Ciencias Humanas.
- _____ (2006), "El acceso de las mujeres a la educación universitaria", en *Revista Argentina de Sociología*, Año 4, No. 7, Buenos Aires: Consejo de profesionales de Sociología, pp. 11-46.
- Pinto de la Cunha, J. M. y Rodríguez Vignoli, J. (2009), "Crecimiento urbano y movilidad en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Población*, Vol. 3, No. 4-5, enero diciembre, Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Población, pp. 27-64.
- Macías-González, G. G., Carldera-Montes, J. F. y Íñiguez-Íñiguez, M. J. (2001), "Evolución de la matrícula femenina en la educación superior de la región Lagos Sur de Jalisco: el caso del Centro Universitario de los Altos", en *Revista de Educación y Desarrollo*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 51-58.
- Martínez, S. (2007), "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas" en *Revista de Educación*, No. 347, enero –abril, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- _____ (2011), "Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 4, No. 3, Madrid: Asociación de Sociología de la Educación, pp. 270-285.
- _____ (2014), "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 7, No. 2, Madrid: Asociación de Sociología de la Educación, pp. 449-467.
- Mir Araujo, A. (1973), "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y

- aspiraciones y expectativas educativas de estudiantes de secundaria", en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM.
- Miranda Guerrero, R. (2007), "Mujeres, educación superior e igualdad de género", en *Revista de Investigación Educativa* 4, enero-junio, Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 1-30.
- Neubauer. D. y Ordóñez, V. (2008), "El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado" en *Informe: La educación superior en el mundo 2008: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña, pp. 51-55.
- Ordorika, I. (2015), "Equidad de género en la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, No. 174, abril-junio, Ciudad de México: ANUIES, pp. 7-17.
- Palomar Vereza, C. (2005), "La política de Género en la Educación Superior", en *La Ventana*, No. 21, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios de Género, pp. 7-43.
- Papalópudus, J. y Radacovich, R. (2005), "Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe", en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina 2000- 2005*, Caracas:UNESCO-IESALC.
- Parsons, T. (1959), "The school class as a social system", en *Harvard Educational Review*, Vol. 29, No. 4, otoño, Chicago: Harvard College, pp. 297-318.
- Poignant R. (1960), "La planification de l'expansion de l'enseignement en France", en *Tiers-Monde*, Tomo 1, No1-2, Texto presentado en Colloque international de Paris: La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux, diciembre 1959, pp. 208-220.
- Rama, C. (2009), "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 50, mayo- agosto, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. pp. 173-195.
- Rodríguez, R. (1986), "La pirámide escolar en el bachillerato (análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades)", en *Los universitarios, la élite y la masa*, Cuadernos del CESU, No. 1, México, CESU-UNAM.
- _____ (1999), "Género y políticas de educación superior en México" en *La Ventana*, No. 10, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.
- Roqueñí Ibargüengoytia, M. C. (2014), "Feminización de la Literatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual?", en *Estudios Políticos*, No. 32, mayo-agosto, Ciudad de México:UNAM-FCPyS-Centro de Estudios Políticos, pp. 153-173.
- Schofer, E. y Meyer, J. W. (2005), "The worldwide expansion of higher education

- in the Twentieth Century”, en *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 6, diciembre, Washington D. C.: American Sociological Association, pp. 898-920.
- Tiryakian Edward A. (1960), “Quelques aspects négatifs de l'éducation de masse dans les pays sous-développés”, en *Tiers-Monde*, Tomo 1, No. 1-2, Texto presentado en Colloque international de Paris: La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux, décembre de 1959, pp. 161-173.
- UNESCO (1977), “Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas regionales y mundiales, 1960-2000”, en *Conferencia Internacional de Educación, 36ª Reunión*, agosto-septiembre, Ginebra: UNESCO.
- Viarengo, M. (2007), “An historical analysis of the expansion of compulsory schooling in Europe after the Second World War”, en *Working Papers*, No. 97/07, Londres: London School of Economics.
- Villa Lever, L. (2013), “Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLII, No. 167, julio-septiembre, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 81-103.
- Villamil Juménez, L. C. y Romero Prada, J. R. (2011), “Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y hacia dónde vamos?. Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia”, en *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 8, No. 1, enero-julio, Antioquia: Corporación Universitaria Lasallista.
- Windolf, P. (1992), “Cycles of expansión in higher education 1970-1985: an international comparison”, en *Higher Education*, Vol. 23, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-19.
- Zabludosky, G. (2007), “Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder”, en *Política y Cultura*, No. 28, otoño, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, pp. 9-41.

Documentos en línea y sitios web.

- Ballarín, Pilar; Birriel, Margarita M.; Martínez, Cándida; y Ortíz, Teresa (2016), *Las mujeres y la Historia de Europa*, Granada: , Universidad de Granada, Instituto de Estudios de la Mujer. Disponible en línea: <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wes/wes21.html>, consultado en febrero.

CUNY (2015), *Women in Higher education*, Disponible en línea:

<http://www.cuny.edu/site/cc/higher-education/women-higher-ed.html>

EUROSTAT (2015), “Tertiary education graduates”, en Bases de datos de educación del EUROSTAT, European Commission, Disponible en:

<http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

Greaves, C. (2016), El plan de once años, nueva alternativa ante el rezado educativo, El Colegio de México, Disponible en:

http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/mexico/ponencias/cecilia_greaves.DOC, consultado en enero.

INE (2014), “*Mujeres y hombres en España*”, Instituto Nacional de Estadística, España: Madrid. Disponible en línea:

http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle Gratuitas

OCDE (2015), Panorama de la educación 2013. México, disponible en línea:

[https://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](https://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf), consultado en marzo.

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing*.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Perry, Mark J. (2015), *Women Now Dominate Higher Education at Every Degree Level; The Female-Male Degree Gap Grows*, en Carpe Diem Blogspot,

Disponible en línea: <http://mjerry.blogspot.mx/2009/06/women-dominate-higher-education-at.html#sthash.iLirXOnf.dpuf>.

UNESCO (2015), *Women in higher education*, Disponible en línea:

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/women-higher-education.aspx>, consultado en febrero.

UNICEF (2016), Hoja de datos. Hechos sobre Adolescentes y Jóvenes en América Latina y el Caribe. Disponible en línea:

[http://www.unicef.org/lac/Hoja_de_datos_sobre_adolescentes_Cumbre_uv\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Hoja_de_datos_sobre_adolescentes_Cumbre_uv(1).pdf), consultado en febrero.

Documentos y bases de datos de organismos nacionales e internacionales.

ANUIES (2016), Anuarios Estadísticos desde 2011 hasta 2014, Ciudad de México: ANUIES.

CEPAL (2007), *X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, agosto, Quito: CEPAL.

_____ (2010), *XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, julio, Brasilia: CEPAL-Secretaría de Políticas para as Mulheres.

_____ (2013), *XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, febrero, Santo Domingo: CEPAL.

INEGI (1960), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (1970), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (1980), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (1990), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (1995), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (2000), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (2005), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

_____ (2010), Base de datos de tabulados básicos. Censo nacional de población y vivienda: población y educación, Aguascalientes: INEGI.

ONU-CEPAL (2000), *Informe de la 8ª Conferencia Regional Sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, Lima: ONU-CEPAL.

ONU (1980), *2ª Conferencia Mundial sobre la Mujer: Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz*, julio, Copenhague: ONU.

_____ (1993), *Declaración y programa de acción de Viena, 20 años trabajando por tus derechos, Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, Viena: ONU.

_____ (1995), *4ª Conferencia Mundial Sobre la Mujer. Declaración y Plataforma de Acción*, Beijing: ONU.

_____ (2000), *Quincuagésimo quinto período de sesiones. Resolución aprobada por la*

- Asamblea General: Declaración del Milenio*, Nueva York: ONU.
- _____ (2011), *Conclusiones convenidas sobre el acceso de la participación de la mujer y la niña en la educación, la capacitación y la ciencia y la tecnología, incluso para la promoción de la igualdad de acceso de la mujer al pleno empleo y a un trabajo decente*, en el marco de la 54^a reunión de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer reafirma la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Nueva York: ONU.
- _____ (2014), *Desafío y logros en la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para las Mujeres y las Niñas. Conclusiones convenidas*, Nueva York: Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer-ONU.
- SEP (2013), Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2012-2013, Ciudad de México: SEP-Gobierno de la República.
- SEP (2016), Serie de estadísticas históricas nacionales, Ciudad de México: Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa-SEP.
- UNAM (1985), Anuarios Estadísticos por año de 1959 a 1985, Ciudad de México: UNAM-Dirección de Administración.
- _____ (2016), Agenda Estadística Anuales de 1986 a 2015, Ciudad de México: UNAM-Dirección General de Planeación.
- UNESCO (1960), *Conferencia General, Resoluciones de la 2^a reunión*, París: UNESCO.
- _____ (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtiem: UNESCO.
- _____ (1998), *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción; y, Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París: UNESCO.
- _____ (2000), *Informe final: Formo mundial sobre educación*, Dakar: UNESCO.
- _____ (2008), *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima reunión, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra: UNESCO.
- _____ (2016), Base de Datos. Educación, París: UNESCO-Institute for Statics.