



REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios

ISSN: 0188-168X

ISSN: 2448-6647

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Güereca Torres, Raquel

Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES

REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, vol. 28, núm. 74, 2017, Julio-

Universidad Autónoma Metropolitana

México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723002>

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

UAM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES

*Raquel Güereca Torres**

Resumen

Este artículo presenta reflexiones en torno a los componentes culturales, estructurales y subjetivos de la desigualdad de género que permiten identificar la violencia epistémica para ubicar la forma en que se reproduce la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). La reflexión se nutre de las aportaciones de la sociología contemporánea al análisis de la educación superior en contextos marcados por una reflexividad que individualiza procesos sociales de discriminación asociados con la violencia. A lo largo del artículo se argumenta que la violencia de género en las IES toma forma en la anulación de las mujeres como sujetos con autoridad epistémica y en el velo de la igualdad, que impiden el avance y reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en las universidades.

Palabras clave

Violencia epistémica 🏳️ Estudiantes universitarios 🏳️ Violencia de género

Abstract

This article presents reflections on the cultural and structural components of gender inequality that allow identifying epistemic violence to locate the way in which gender violence is reproduced in Higher Education Institutions. The reflection is nourished by the contributions of contemporary sociology to the analysis of higher education in contexts marked by a reflexivity that individualizes social processes of discrimination associated with violence. Throughout the article, it is argued that gender violence in Higher Education Institutions takes shape in the annulment of women as subjects with epistemic authority and in the veil of equality, which impeded the advancement and recognition of women's contributions in the universities.

Key words

Epistemic violence 🏳️ University students 🏳️ Gender violence

* Profesora investigadora Asociada D del Departamento de Procesos Sociales, de la UAM Lerma (e.guereca@correo.ler.uam.mx)

ESTE ARTÍCULO presenta una reflexión teórica sobre el género como un conjunto de componentes culturales, estructurales y subjetivos que están implícitos en el proceso de construcción de la igualdad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES). Se asume que la universidad es el emplazamiento de nudos y tensiones para la igualdad de género a partir de los siguientes supuestos de investigación:

- La universidad es un espacio de desigualdad de género construido y re-significado por la experiencia del estudiantado.
- La identidad estudiantil y de género está marcada por la desigualdad a partir de:
 - ◆ Experiencias en torno al androcentrismo en los contenidos curriculares.
 - ◆ Experiencias de desigualdad a través de las violencias psicológica, física y sexual.
- La violencia epistémica es una experiencia mayoritariamente femenina, producto del androcentrismo y las zonas de resistencia en el espacio universitario.

Se intenta poner de relieve claves teórico-conceptuales que se encuentran en los supuestos de investigación. El objetivo es ubicar y poner en diálogo el problema de la violencia de género en las IES a partir de la generación y transmisión de conocimientos y los referentes que conforman la identidad en las sociedades contemporáneas ligados a los procesos de individuación. Para lograr este diálogo se recuperan las aportaciones de la epistemología feminista en torno a la generación androcéntrica del conocimiento y de la teoría sociológica contemporánea acerca de la formación de la identidad en contextos marcados por la individuación, y se propone el concepto de *violencia epistémica de género*, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se reproducen las desigualdades de género en el espacio escolar universitario?
- Las tensiones económicas, políticas y sociales de México, ¿qué forma toman en el espacio universitario?
- ¿Es la universidad un espacio de democracia genérica?
- El crecimiento sostenido de la presencia de mujeres, como académicas y como estudiantes, ¿ha transformado a las universidades?

Estas preguntas revelan las tensiones y nudos que viven las comunidades estudiantiles en su paso por la universidad. Las respuestas abrevan en los campos de la teoría feminista, la sociología de la educación y la investigación educativa.

1. Universidad y desigualdad de género: tensiones de la sociedad actual

La globalización es un fenómeno de la modernidad que ha transformado paulatinamente el espacio de movilidad social que, hasta hace unas décadas, representaba la universidad. Como producto del neoliberalismo, la globalización ha vuelto inciertos los espacios y estructuras sociales que antaño proveían a los sujetos sociales de referentes sólidos (Bauman, 2002),¹ entre los cuales se encuentra la educación como posibilitadora de la movilidad social, a través del acceso al trabajo formal, así como de la formación de comunidad implícita en el proceso de construcción de ciudadanía y conocimientos. Aunado a los límites, impuestos por la política y economía neoliberal, de la expansión y penetración de la educación superior; ésta se ha convertido en un bien con cualidades inciertas en el desarrollo y movilidad social de las personas. La educación, en la modernidad sólida, era un bien duradero que posibilitaba el proceso de individuación y emancipación de las personas. En la modernidad líquida, la educación ve encogido el lapso de vida de los saberes que la forman, debido a la mercantilización del conocimiento y del acceso al conocimiento en un mundo que “tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (Bauman, 2007:33).

El presente está marcado por el impacto del desarrollo tecnológico, los medios y las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) en las formas de organización social. Hoy no se conciben los procesos culturales sin el influjo de los medios y de la tecnología en la creación de sus productos (Toussaint, 2010; Thompson, 1997; Habermas, 1990). Los procesos culturales son las formas de creación simbólica por las cuales circulan los referentes de una sociedad. A través de ellos, se construye la opinión pública, la representación política y social, así como la reproducción de la ideología. Los medios forman parte de lo educativo en una doble vía: posibilitan procesos socioculturales y con ello participan en el proceso de socialización; en un segundo momento los estudiantes llevan esos procesos socioculturales al espacio escolar. De tal suerte, que hoy no se imagina un mundo sin interconexiones mediadas por las TIC y la industria

mediática. Sin embargo, la rapidez se ha convertido en la escala de tiempo de las sociedades actuales y con ella viajan representaciones tradicionales sobre lo femenino y masculino, actualizadas a las formas de vida contemporánea que incluyen la presencia y la actividad de las mujeres en espacios antes negados.

La posición actual de los jóvenes como consumidores sin tiempo que perder, si es tocada por algo educativo, nos muestra a jóvenes hábiles pero atentos; enchufados a diversas fuentes simultáneas, aunque sabedores de la existencia de otros tiempos; sujetos dispuestos a aventurarse en lecturas diferentes a la icónica, mas con grandes habilidades en el manejo de este signo de los tiempos[...] que aún no sabemos encauzar en las prácticas docentes (Núñez, 2007:14).

¿Cuál es el impacto de estos tiempos modernos en el proceso de construcción de la igualdad de género en las IES? Las marcas de la organización patriarcal se emplazan en todos los espacios sociales y procesos culturales. La universidad es uno de ellos. Acceder a ella contiene un nudo biográfico que revela la condición socioeconómica, las ideologías, los consumos culturales, la prevalencia de prácticas sociales vinculadas a la sexualidad, al autocuidado y los valores cívicos y políticos del estudiantado que se destraban en la elección y permanencia de una carrera. A la universidad se llega con una identidad de género, la cual se transforma y sintetiza con la formación de una identidad universitaria, ¿qué significa ser estudiante universitario(a)? Los referentes a los que alude esta respuesta, ¿son iguales para hombres y mujeres?

La vivencia del espacio universitario está marcada por el cruce de un proceso de individualización² extrema con las experiencias de la *violencia epistémica de género*, el *sexismo*, la *discriminación*. Cruce que da forma al *velo de la igualdad* en los actores de la educación: estudiantes y académicos.

La individualización extrema se caracteriza por su alejamiento de las comunidades y de la construcción de vínculos humanos sólidos y duraderos (Bauman, 2002), así como por la incertidumbre que provoca la *reflexividad*³ obligada y el alejamiento del Estado y de las instituciones sociales en las decisiones, vida y acciones de los sujetos (Beck; Giddens & Lash, 1997; Beck & Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 1993; Zabludovsky, 2010). En consecuencia, se presupone a las personas como diseñadoras de sus propias biografías, des-responsabilizando a las instituciones sociales y a las comunidades en las que co-participan de su influencia, así como de sus contenidos y prácticas de inequidad. Así, cada quién lleva la vida que *ha decidido llevar*.

Por su parte, las experiencias de violencia de género en las universidades abarcan el proceso de producción y transmisión de conocimientos. Así este artículo propone la noción de *violencia epistémica de género*, que abarca el menosprecio colonial sobre los saberes y experiencias de clases y sujetos sociales que conforman el Sur global (De Sousa, 2010), y se expresa en la invisibilización de las aportaciones de las mujeres como sujeto social históricamente excluido de la producción de conocimientos que dieron forma a la ciencia moderna y a la ciencia académica.⁴

La *violencia epistémica de género*, el sexismo, y la discriminación conforman prácticas de inequidad del espacio universitario, que históricamente ha sido androcéntrico por producir y reproducir conocimientos científicos y profesionales hechos mayoritariamente por hombres y sobregeneralizando su experiencia humana como experiencia de humanidad. Con ello delinear un conjunto de ideologías sobre el lugar de las mujeres y los hombres jóvenes en la reproducción de una estructura social tradicionalista: el machismo. Pareciera entonces que el machismo se puede negociar y evitar, como un simple acto de voluntad individual que forma parte de estas *elecciones reflexivas* de quienes las viven.

El *velo de la igualdad* es una ideología que está presente en todas las instituciones y espacios sociales en que las mujeres han avanzado o se han incorporado. Consiste en asumir que el avance de las mujeres es un mero acto de voluntad que ocurre aislado del orden de género que permea las instituciones. En el caso de las universidades, se asume tácitamente que son organizaciones que han avanzado en el reconocimiento e integración de las mujeres en éstas, sin que ellas hayan luchado por conseguir el lugar que hoy tienen. “No han querido las estudiantes que se han ido y quedan encasilladas en el fracaso escolar. [...] Ellas no lo hacen porque no quieren. Un problema de poder se interpreta como un problema de voluntad” (Lagarde, 2000:147). Esta ideología se fundamenta en la generalización de los logros de las mujeres; en una amnesia de género que posibilita que las mujeres no tengamos conciencia de género ni conocimiento de nuestras antecesoras y las brechas que abrieron para nuestras diversas prácticas sociales; así como en la *marca identitaria de ser pioneras e inaugurales* (Lagarde, 2005) en una organización social y cultural en que las mujeres han puesto en práctica habilidades, conocimientos, creatividad, ideas, creencias, entre otros, para lograr determinados objetivos sin contar con modelos o referentes femeninos. Esto último alimenta la ideología del voluntarismo y del avance de las mujeres por puro progreso que invisibiliza la estructura desigual de género en las IES.

2. La desigualdad de género en la identidad estudiantil: Itinerarios en tensión

La identidad de género es un cruce, y por tanto, un lugar de tensión, entre la autopercepción del cuerpo sexuado y la heterodesignación originada al nacer, que determina buena parte de los comportamientos, interacciones y formas de participación de mujeres y hombres. Por lo tanto, es un proceso en construcción que se nutre de la experiencia de los sujetos de género, por eso es un itinerario. En la heterodesignación, la condición de género juega un papel importante pues, como explican Marcela Lagarde (1993) y Daniel Cazés (2005), dicha condición: se refiere al conjunto de características, circunstancias y cualidad que son una creación histórica y definen el ser social y cultural genérico de las mujeres y los hombres, para ubicarlos en las relaciones de producción y reproducción. Mientras que la autopercepción del cuerpo sexuado pasa por las experiencias de los sujetos de género, así como por los capitales culturales, sociales y económicos que conforman su condición de clase. En consecuencia, hay identidades tradicionales y arcaicas que mantienen los referentes de género hegemónicos, o identidades en transición que paulatinamente transforman sus referentes, identidades innovadoras en las que se producen nuevas representaciones, e identidades sincréticas en las que coexisten referentes arcaicos con innovadores. Así, el paso por la universidad es un referente biográfico que puede transformar o reproducir la identidad de género en su comunidad estudiantil.

La educación escolarizada es uno de los rasgos definitorios de la modernidad sólida que persiste en las sociedades contemporáneas. El siglo xx estuvo marcado por el proceso de crecimiento permanente en los sistemas educativos (básico, medio superior y superior), hasta consolidar la certeza de que la educación es un bien público que fortalece los procesos de socialización, posibilita el acceso a redes sociales más amplias, y posibilita la transmisión de la cultura y la permanencia de la sociedad. Esta certeza se acompañó de la inversión gubernamental en el área, que a partir de la década de 1980 comenzó a decaer y enmarcarse en las políticas neoliberales, y con ello generó el escenario de incertidumbre descrito en el apartado anterior. En relación con la educación superior, es preciso señalar que el paso por la universidad es una experiencia predominantemente juvenil.

Sin duda, la condición y las problemáticas que enfrenta la juventud en México no se agota en la condición de *universitario*. El estigma del rechazo junto con el fantasma del fracaso se hacen presentes en aquellos que no

logran un sitio en alguna universidad pública, y que a pesar de ello lo reintentan varias veces. Los perfiles universitarios reproducen distinciones sociales que se forman con el capital cultural de las familias de origen (Bourdieu & Passeron, 1972; García de León, 2002). La violencia, la crisis económica y el desempleo forman parte, cada vez más temprano, del panorama de aquellas juventudes excluidas de la formación universitaria. Por lo anterior, es importante analizar cómo son las y los estudiantes con base en sus aspiraciones, expectativas, referentes identitarios, condición de género y orientación sexual, así como su presente como ciudadanos contemporáneos.

Durante siglos la presencia de las mujeres en la educación superior fue marginal y legitimada con argumentos sobre una supuesta inferioridad intelectual y la incapacidad para cumplir con la exigencia social de dedicarse a ser esposas y madres. Estos fueron obstáculos que limitaron su acceso a la educación universitaria. A partir de la década de 1970, la presencia de mujeres en la educación superior ha registrado un crecimiento sostenido hasta el momento actual en que comienza a superar la presencia masculina en la matrícula. No obstante, dicho crecimiento sostenido no es extensivo a todas las áreas de conocimiento ni a todos los niveles. Esto tiene relación con situaciones etarias y socioeconómicas del entorno; así como con la prevalencia de referentes de género que asocian lo femenino y lo masculino con saberes diferenciados. Tomemos como ejemplo los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

En el caso de la UNAM, se observa que la participación de mujeres en la enseñanza superior tuvo un incremento constante entre 1980 y 2005, para finalmente duplicarse: en el ciclo escolar 2006-1 la población total activa en licenciatura ascendía a un total de 167,584 estudiantes, de los cuales 81,618 eran hombres y 85,966 mujeres, lo que indicaba una diferencia de más de 4,000 en números absolutos, favorable para las mujeres (Buquet *et al.*, 2006). En el periodo 2012-2013, la población total⁵ ascendió a 190,707 estudiantes de los cuales el 52% (98,345) son mujeres y el 48% hombres (92,362) (UNAM, 2013). Sin embargo, este crecimiento sostenido de las mujeres en la matrícula de educación superior no ha transformado el orden de género de la universidad. Investigaciones realizadas en la UNAM acerca de la presencia de las mujeres en sus sistemas de enseñanza (Mingo, 2006; Buquet *et al.*, 2006 y 2013) muestran la concentración polarizada de mujeres y hombres en áreas de conocimiento *cercanas* a sus habilidades;⁶ con los que la oferta académica tiene un orden de género.

Los datos reportados por la UAM en 2016 indican que la composición total de la matrícula de licenciatura reportada en 2015 es de 54% mujeres y 46% de hombres. Tendencia que se revierte en maestría (46% mujeres frente a 54% hombres) y en doctorado con una diferencia menor (49% mujeres frente a 51% hombres). Por carreras, destaca que las mujeres son mayoría en las licenciaturas de Ingeniería en Alimentos (67%), Biología Ambiental (71%), MVZ (56%). Los hombres representan una mayoría en las Ingenierías donde llegan a ser 10 veces más matriculados, como en el caso de Ingeniería en Computación que reportó 3 alumnas frente a 30 alumnos en 2015. Las únicas ingenierías donde las mujeres son mayoría son Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Química. Los datos de egreso total de licenciatura correspondientes al ciclo 2014-2015, muestran que las mujeres tienen una ventaja de 12 puntos porcentuales frente a los hombres en licenciatura, mientras que en posgrado la tendencia muestra un comportamiento reversivo: 53% de hombres frente al 47% de mujeres en maestría y 51% hombres y 49% mujeres en doctorado.

En lo que concierne al desempeño escolar, los datos confirman que las mujeres tienen un avance mayor que los hombres en su trayectoria. Estudios previos en la UNAM (Mingo 2006 y Guevara, 2012) demostraron que las mujeres superan a los hombres en términos de evaluaciones, permanencia, puntuaciones y egreso. Incluso en carreras consideradas como guetos masculinos, tales como el área de Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías, en donde las estudiantes reportan vivir hostilidad y violencia (Mingo 2006; Guevara 2012; Sánchez & Güereca, 2012), el avance de las mujeres supera a los hombres.

Cuando se considera el avance en créditos de cinco generaciones, vemos en forma consistente que el de ellas es mayor. Por ejemplo, en las dos generaciones que aparecen con un avance de 75% o más encontramos que en la que ingresó en 2005 una proporción de 57.1% de las mujeres se ubica en esta situación, versus 44.7% de los varones. En la siguiente generación, la proporción de alumnas es 32.3% y la de ellos 18.7%. Respecto a las asignaturas, la situación de ellas también es mejor en general y lo mismo sucede con el promedio de calificaciones (Buquet *et al.*, 2013:161-162).

Lo anterior es un fenómeno emplazado en diversas latitudes. Elizabeth Beck-Gernsheim (2003) encuentra que en Europa Occidental, las mujeres viven la yuxtaposición de elementos nuevos y viejos, con efectos biográficos

especiales en los que la desigualdad cobra vida a través de la brecha entre la exigencia y la realidad. En lo que concierne al mundo académico:

[...] las chicas se enfrentan prácticamente a las mismas exigencias y oportunidades que los hombres, pero no por ello tienen las mismas expectativas profesionales. Numerosos estudios han mostrado fehacientemente sus elevados niveles de motivación. Las chicas se preocupan incluso más que los chicos a la hora de elegir carrera, y no hacen su elección tanto en función de una futura familia como de sus propios intereses del momento. [...] Pero en sus primeros pasos en el mundo de trabajo, sienten la incertidumbre de sus proyectos vitales al descubrir las inmensas dificultades para encontrar una formación y un trabajo idóneos, o al toparse con la realidad de los trabajos femeninos, que, por contenido, organización y sueldo, no están concebidos para durar mucho, no ofrecen un modo de vida seguro y no permiten, pues, ilusionarse con ellos. [...] Durante los estudios, a las chicas se les abren unas puertas que luego se les cierran en el mercado laboral (Beck-Gernsheim, 2003:140).

Debido a lo anterior, las jóvenes terminan experimentando incertidumbre en sus biografías al prevalecer la lógica discriminatoria en un mundo en que la exigencia y motivación personal de las jóvenes está más allá del rol tradicional. En la reflexión aquí expuesta hay una veta a explorar: ¿cómo influyen o se transforman la condición, situación y/o posición de género en la transición de estudiante universitaria a profesionista o a la formación para la investigación?

Dinorah Miller Flores (2013) encuentra que en el estudio de las trayectorias escolares en México destacan las imposiciones de nuevos requerimientos formativos y de inserción en el mundo laboral, producto de condiciones globales, que trastocan los perfiles estudiantiles. La autora encuentra que este cambio implica movimientos conceptuales ante lo que algunos identifican como *nuevos estudiantes* (Erich, 1998), *desheredados*⁷ (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2008; Miranda, 2009) o *actores desconocidos* (De Garay, 2002). Ante este panorama destaca que:

La novedad en la investigación en torno a las trayectorias sea el reconocimiento de que la escolarización establece relaciones dinámicas con el entorno, y por tanto, están en permanente definición. [...] Así, la constante en los trabajos, independientemente de la perspectiva o el nivel educativo al que hacen referencia, es el reconocimiento de la escolarización como una oportunidad diferenciada

por ritmos biográficos, condiciones de origen social, demográficas, formas de experimentar e integrarse a la institución escolar; incluso, la propia dinámica organizacional de los establecimientos escolares es considerada como variable independiente. En síntesis, la comprensión de las trayectorias escolares se representa como un proceso dinámico (Miller Flores, 2013:184).

La experiencia del espacio escolar revela marcas de la desigualdad de género en sus interacciones sociales. Las violencias en el noviazgo, que si bien no forman una práctica escolar muchas veces se vive en la universidad o en su paso por ella, con lo que impacta la trayectoria escolar (Sánchez & Güereca, 2011); la violencia en la relación docente-alumno; la violencia entre estudiantes por ser hombres o por ser mujeres; las tensiones y negociaciones que se dan en la vivencia de la sexualidad en las y los estudiantes (Guevara, 2010; Solís, 2011; García Solano, 2011); el sexismo y la discriminación que se dan en relación con las culturas profesionales de las carreras universitarias. Todas, son manifestaciones claras de la desigualdad de género que impactan la identidad estudiantil de la comunidad universitaria.

3. Violencia epistémica: marca y nudo de género en el espacio universitario

Una tensión poco explorada en las biografías del estudiantado es la relativa a la presencia/ausencia de las mujeres. Están presentes numérica y físicamente, pero ausentes en los campos académicos y sus respectivos subcampos educativos, profesional y científico (Bourdieu, 1994). La voz y la racionalidad de las mujeres estuvo fuera y/o marginal de la creación y desarrollo del sistema científico moderno, hasta hace apenas 70 años. Así, siguiendo el pensamiento de Pierre Bourdieu (1994, 1997 y 2007) y María Antonia García de León (2002): sujetos (agentes), organizaciones humanas con posiciones heredadas históricamente (*habitus*), mecanismos que aseguran la reproducción de los recursos (capitales), y relaciones sociales basadas en participaciones diferenciadas de los sujetos (prácticas); caracterizan a las IES como uno de los espacios patriarcales reproductores y legitimadores de la subordinación de las mujeres, así como de la actualización de referentes de género.

Las IES son el espacio social en el que floreció la nueva élite poseedora de las explicaciones sobre lo verdadero, lo justo, lo bello del mundo: los científicos. Son el espacio en que se estructura, reproduce y mantiene el sistema científico que da cuenta de la realidad social y natural del mundo. En ellas

toma forma el campo científico a través de la reproducción y acumulación de un capital específico: la autoridad científica (Bourdieu, 1994) y/o la autoridad epistémica (Maffía, 2005 y 2007). La conformación de la ciencia moderna se acompañó de la exclusión de las mujeres, y tuvo como consecuencia que la autoridad epistémica, es decir, el reconocimiento de la condición de sujeto cognoscente, hábil y poseedor de los atributos del pensamiento científico, quedó concentrada en los hombres, al tiempo que se denigra el estilo y modo cognitivo de las mujeres por considerarlas desviadas con respecto al modelo masculino de pensamiento, al tiempo que “se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades y los intereses de las mujeres o a las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género” (Blazquez, 2010: 22).

La presencia de las mujeres en las universidades ha tenido un crecimiento sostenido; pero, como explica Gloria Bonder:

Los fenómenos de inclusión-exclusión en el sistema educativo no son nuevos y por cierto no se limitan al plano empírico. Como lo han demostrado los estudios de género, las mujeres están cada vez más “incluidas” pero dentro de instituciones, culturas, saberes, ordenamientos sociales que reniegan o trivializan su historia, su peculiaridad deseante, sus demandas, sus visiones (2010:37).

Por lo anterior, urge preguntarnos ahora: ¿cuál es el orden de género de la estructura curricular de las carreras que se imparten en las IES públicas? ¿Está equilibrada la presencia de científicas y científicos en los diversos campos de estudio que ofrece la educación superior? La respuesta a estas interrogantes se antoja como negativa, pues incluso en áreas de conocimiento en que se originó el feminismo,⁸ la presencia de las teóricas de la disciplina ha sido marginal y sólo empieza a ser visibilizada recientemente por académicas feministas que promueven la equidad curricular y disciplinar (Lengermann & Niebrugge, 2011; Arango, 2011; Güereca, 2016). Incluso en áreas disciplinares consideradas *femeninas* o con altos *índices de feminidad*, los conocimientos que se reproducen a través del subcampo educativo y profesional son creados por hombres. La presencia de mujeres como académicas, no transforma por sí misma al campo científico, pues en el proceso de enseñanza e investigación se observan los elementos que Margrit Eichler (1997: 20-21) identifica como propios del sexismo: androcentrismo,⁹ insensibilidad de género,¹⁰ dicotomismo sexual,¹¹ familismo,¹² sobregeneralización,¹³ doble

estándar,¹⁴ *descripción prescriptiva de las diferencias sexuales*¹⁵ en los procesos de investigación, incluyendo el lenguaje y los conceptos utilizados durante el proceso.¹⁶

En este contexto, la voz de las alumnas no goza de la autoridad epistémica que posee la de sus pares masculinos, y el androcentrismo se reproduce para continuar un ciclo histórico. La violencia epistémica es el conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan la aportación de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico. Los sujetos sociales están invisibilizados por su condición de género, de orientación sexual, étnica, etaria o de nacionalidad. La violencia epistémica puede legitimar la opresión y exclusión social al invisibilizar, infantilizar, denigrar o calumniar a ciertos grupos sociales. Forma parte de la *violencia docente*, definida en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia como lo estipula el Artículo 12 “aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros” (DOF, 2007).

Las mujeres representan el sujeto social contra el que históricamente se ha ejercido la violencia epistémica. Esta afirmación no niega la violencia epistémica contra las clases y los grupos sociales que “han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo¹⁷ y por el colonialismo” (De Sousa, 2010: 41); grupos y clases que en su conjunto forman el Sur global (De Sousa, 2009), y en los cuales siempre hay mujeres. Por ello, invisibilizar las aportaciones y saberes de las mujeres en el sistema científico y su campo académico, es *violencia epistémica de género*.

Gabriela Delgado indica que la educación “más allá de sus discursos, es una práctica social sustentada en relaciones entre personas, las cuales, desde su género, mujer u hombre, se colocan en lugares particulares y diferenciados desde los que se aproximan y actúan en el mundo” (2003: 22). La universidad es un espacio formativo en el que se entretejen las culturas disciplinares y el orden de género. Más allá de la *objetividad* y la *neutralidad*, la ciencia es un producto humano; por ello encarna formas —conscientes e inconscientes— de discriminación de género. Cada disciplina considera que ciertos sujetos sexuados poseen las habilidades cognitivas para desarrollarlas, reproducirlas y con ello darles continuidad en el tiempo, o transformarlas. No olvidemos que la ciencia tiene una estructura social que

se fundamenta en el orden dicotómico de género para asumir su carácter masculino (Harding, 1996). Así, la ciencia es simbolizada como *dura, rigurosa, racional, impersonal, competitiva, no-emocional*; a la vez que lo masculino se simboliza como fuerte, intenso, racional, creativo, productivo, público, con lo que ciencia y masculino se definen a través de la cualidad de crear. Estos simbolismos se filtran en la práctica educativa a través del currículo oculto y el currículo vivido, como violencia verbal y psicológica.

Una ciencia caracterizada por su objetividad, neutralidad, por contenidos carentes de valores, métodos que en tanto “científicos” buscaran de modo desinteresado la verdad a partir de la contrastación de hipótesis por medio de técnicas muy elaboradas, la experimentación, cuantificación, que liberara de los errores que originarían los sentimientos, los valores o los compromisos políticos.

Desde este lugar los valores contextuales no tienen significación en la constitución de la investigación, no intervienen en la observación, diseños, reflexiones ni interpretaciones, es como hablar de verdades absolutas, definitivas, por tanto se niegan, entre otros, los condicionamientos de género (Fernández Rius, 2012: 85-86).

El currículo se refiere a los contenidos temáticos, teóricos, disciplinares y elementos didácticos que orientan proyectos educativos. Aunque sea una producción cultural, el currículum “no contiene todo el saber producido por una sociedad, es producto de relaciones de poder sociales que en cada época determinan las nociones básicas que debe transmitir la escuela a todos los miembros de una sociedad” (Bonder, 2001: 5). Por ello, la enseñanza de las disciplinas, que Thomas Khun consideraba parte de la formación de comunidades científicas (que establecían fronteras literarias), visibiliza o invisibiliza la presencia de ciertas personas como parte de sus teorías. El currículo oculto, nos dice Henry Giroux es aquel en que: “convergen las disposiciones, la estructura, los modos de conocimiento, las relaciones pedagógicas y la cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela [...] en las experiencias del espacio escolar se socializan valores de sentido común y creencias que no son universales, y que son construcciones sociales” (2004: 71-72). En este punto, se puede afirmar que las mujeres han sido borradas de la literatura científica. Borramiento que se agudiza con las normas editoriales de la producción científica.

Esta invisibilidad es una omisión de las creaciones de las mujeres. Por ello, es una forma de violencia psicológica que resta autoridad epistémica

a las mujeres al negarles un espacio en el discurso y las prácticas científicas. Deja sin referentes homogenéricos a las mujeres en las diversas disciplinas científicas, con los cuales pensar la experiencia humana con la creatividad y conocimientos femeninos (Maffia, 2005). Situación discriminatoria y opresiva que se condensa con la colonialidad¹⁸ (Vargas, 2010) que invisibiliza la creatividad y cultura de los ciudadanos del Sur (De Sousa, 2010 y 2009)

Diversas investigaciones posibilitan, a través de sus resultados, el análisis de lo que aquí se ha definido como *violencia epistémica de género*; aunque no se haga desde este término aquí propuesto. Las investigaciones realizadas desde la línea de currículo oculto y la de coeducación contribuyen a develar la forma en que se transmite esta invisibilidad científica, social y humana de las mujeres. Los planteamientos de Montserrat Moreno (1986) revelaron cómo la escuela enseña de manera diferenciada a niñas y a niños, pues sus contenidos curriculares y su estructura lingüística son androcéntricos y etnocéntricos. En consecuencia, transmiten enseñanza diferenciada, aunque en una misma clase, niños y niñas reciban los mismos contenidos y realicen las mismas actividades. Gabriela Delgado (2003) identifica los estudios de Stanworth (1988) realizados en Inglaterra; y los de Marina Subirats y Cristina Brullet (1999) como reveladores de la forma en que las condiciones socioeconómicas, étnicas y situacionales de género conforman ventajas y/o desventajas a la coeducación.

Las últimas investigaciones realizadas en México sobre la experiencia escolar de estudiantes universitarios (Buquet *et al.*, 2013; Guevara, 2012) revelan la existencia de violencia psicológica y verbal, así como de sexismo en el salón de clases.

Entre las dificultades que enfrentaron (las estudiantes) por su condición de género destaca el acoso sexual. Especialmente, en algunas carreras como Medicina, pero en todas las otras carreras fue frecuente que vivieran diversas prácticas de sexismo abierto o soterrado por parte de profesores y compañeros de clase, que se expresa en actos de humillación, exclusión o descalificación hacia las mujeres. Mientras que ningún varón mencionó haber vivido una experiencia de ese tipo. [...] Ante este panorama, las estudiantes recurren a diferentes estrategias para superar esas dificultades. Por una parte, tratan de mimetizarse con sus compañeros varones para invisibilizar la diferencia por su condición de mujeres; en segundo lugar, desarrollan una sobreexigencia académica para no ser descalificadas; y en tercero, colocan toda la responsabilidad de su desempeño académico en sí mismas, bajo la óptica de que algo hicieron mal (Guevara, 2012: 288).

Lo anterior es revelador de la tensión, el desgaste psíquico y cognitivo, que viven las estudiantes en el espacio universitario y que es producto de la violencia epistémica. Elsa Guevara (2012) encontró esta tensión en el marco de las expectativas científicas de las universitarias. No en vano, con estos hallazgos la autora conmina a la profundización y revisión crítica de la relación docente-alumna y los procesos pedagógicos que subyacen la enseñanza universitaria.

Ignorar, negar la palabra, burlarse del discurso, descalificar, e ironizar la participación de las mujeres en el salón de clases, ya sea de manera directa o soterrada en los chistes y los ejemplos *didácticos* son la manifestación verbal de la violencia epistémica. Mientras que invisibilizar y mantener en esa condición, la presencia y aportaciones de las mujeres en las diversas disciplinas científicas es la manifestación no verbal, que por omisión (intencionada o no) no es menos dañina, de la violencia epistémica.

El conjunto de manifestaciones de violencia aquí señaladas, resultan invisibles en un panorama social caracterizado por el flujo constante de imágenes de mujeres con poder en los medios electrónicos y digitales,¹⁹ pero sin un empoderamiento feminista.

En la investigación sobre la violencia de género en las IES es necesario profundizar en la permanencia de los sesgos de género en la elección de carrera, en la discriminación de género de los contenidos curriculares y en las experiencias de violencia física, sexual y psicológica que se viven en el espacio social. Revisar a profundidad el currículo formal de los campos académicos, los sistemas de citado en la investigación, así como el sentir y experiencia de las mujeres en ellos, permite transitar de la *violencia epistémica de género* las IES hacia la reflexión de nuestra condición e identidad de género, y contribuye a la formación la autoridad epistémica de las mujeres.

Notas

1. La teoría de la modernidad líquida de Zygmunt Bauman explica las condiciones de la sociedad actual a través de la *disolución de los sólidos* de la modernidad que conformaban la condición humana: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad. Disolución posibilitada por el alejamiento del Estado de la vida política, económica y social de la ciudadanía. Por ello, la fluidez y lo líquido se convierten en las formas en que se manifiesta el poder que corre y “puede moverse con la velocidad de la señal electrónica” (Bauman, 2002: 16). “La sociedad ‘moderna líquida’ es aquella en que las condiciones de actuación de sus

miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutinas determinadas. [...] La vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante. [...] La vida en una sociedad moderna líquida no puede detenerse. Hay que modernizarse —léase: desprenderse, día sí, día también, de atributos que ya han rebasado su fecha de caducidad y desguazar (o despojarse de) las identidades actualmente ensambladas (o de las que estamos revestidos)— o morir” (Bauman, 2005: 9-11).

2. Individuación es un término sociológico que refiere a un individuo que se automantiene y se autopropulsa; mientras que el término individualización hace referencia a un ser humano que no tiene más elección que actuar como si la individuación, a través de la capacidad de afirmación personal, no se hubiera conseguido (Beck & Beck-Gernsheim, 2003). Hace referencia al individualismo institucionalizado. “Las instituciones cardinales de la sociedad moderna —los derechos civiles, políticos y sociales básicos, pero también el empleo remunerado y la formación y movilidad que conlleva— están orientadas al individuo y no al grupo. En la medida en que los derechos básicos se internalizan y todo el mundo quiere —o debe— estar económicamente activo para poder ganarse el sustento, la espiral de la individualización destruye los fundamentos existentes de la coexistencia social. [...] El tiempo occidental de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas. Por ejemplo, la tensión en la vida familiar actual se debe a que la igualdad entre hombres y mujeres no puede llevarse a cabo en una estructura familiar institucional que presupone y practica su desigualdad (Beck & Beck-Gernsheim, 2003: 30-31).
3. La reflexividad para Ulrich Beck (1992, 2003 —con Elizabeth Beck-Gernsheim—) tiene que ver con el reflejo indeterminado, inmediato que no subsume en ningún sentido, y que hace frente a un mundo de velocidad y de rápida toma de decisiones. El individuo de esta modernidad no toma distancia reflexiva consigo mismo para construir biografías lineales y narrativas pues no tiene tiempo ni espacio para reflexionar. “El sujeto de hoy, que se relaciona más con instituciones fragmentadas, ha pasado de la posición de reflexión a la de ser reflexivo [...] El sujeto sigue estando con nosotros, al igual que el conocimiento. Sólo que es un conocimiento de incertidumbre” (Lash, 2003: 13)
4. De acuerdo con Hebe Vesuri (1994) la ciencia académica es aquella que se desarrolla en las universidades y, con ello, está estrechamente vin-

culada con la reproducción y difusión del conocimiento generado; así como en la formación profesional que en América Latina formó parte del proceso de modernización.

5. Se incluyen las licenciaturas del Sistema de Educación Abierta y Educación a Distancia (SUAYED).
6. “Las carreras definidas en este trabajo como masculinas (dado que presentan un bajo índice de feminidad) son disciplinas que demandan actividades intelectuales abstractas, como Matemáticas, Física, Ingeniería y Filosofía, entre otras.” (Buquet *et al.*, 2006: 146). En un trabajo posterior, encontraron que: “El ciclo escolar 2009-2 registró carreras como Pedagogía, Enfermería y Trabajo social donde abundan las mujeres (con Índices de Feminidad de 557, 442 y 389, respectivamente), en tanto que en casi todas las ingenierías ellas son muy pocas; por ejemplo en Ingeniería Mecánica Eléctrica, de un total de 2,465 estudiantes, solamente 178 son mujeres [...] la participación de las alumnas en el área de Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías es claramente escasa, pues no alcanza ni la tercera parte” (Buquet *et al.*, 2013: 154).
7. En relación con el uso de la categoría de herederos desarrollada por Bourdieu y Passeron (1972), a la que agrego la aportación en clave feminista de María Antonia García de León (2002) que no sólo trabaja el concepto de herederos sino también del peso de las condiciones socioeconómicas de origen para el desarrollo académico y profesional.
8. Tales como la Antropología, la Filosofía, las Ciencias Políticas y Sociales. En México, las primeras carreras en que se estudió la condición de las mujeres, desde una mirada feminista, fueron Sociología (en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, así como en la FES Acatlán de la UNAM) y Antropología (en la ENAH y la BUAP), (Güereca, 2016).
9. “La adopción de una perspectiva masculina considerada como universal (Eichler, 1997: 20).
10. Ignorar el sexo como una variable social importante en contextos en que sí lo es” (Eichler, 1997: 20).
11. “Una visión contraria a la insensibilidad de género que consiste en exagerar la importancia del sexo, pero la asume como dos entidades completamente diferenciadas, en lugar de dos grupos humanos con características coincidentes” (Eichler, 1997: 20-21).
12. “Consiste en considerar a la familia como la unidad básica de análisis, invisibilizando a sus integrantes y sus experiencias, beneficios, costos, entre otros” (Eichler, 1997: 21).

13. “Cuando los estudios se desarrollan sobre un solo sexo y presentan sus resultados como aplicables a ambos” (Eichler, 1997: 21).
14. “Cuando situaciones idénticas son evaluadas de modo diferenciado a partir del sexo” (Eichler, 1997: 21).
15. Traducción propia de este término: “[...] sex appropriateness become a sexist problem when descriptive terms for sex differences are used in a prescriptive manner, [...]” (Eichler, 1997: 21).
16. Un estudio reciente y novedoso es el de María Fernanda García Vázquez (2016), quien a partir de los elementos del sexismo en la investigación de Margrit Eichler (1997) realiza un análisis de campo académico de la comunicación en México, a partir de un análisis de contenido de tesis realizadas en la FES Acatlán, UNAM.
17. Que es el contexto socioeconómico y político en que se ha erigido la ciencia moderna. Acotación propia.
18. Es el aspecto cognitivo, la producción de una forma de vida y de pensar(-se), una construcción social particular. Este ámbito discursivo del ejercicio colonial, que involucra la construcción de formas materiales pero también de pensar y de vivir, a partir de las cuales se generará la hegemonía cultural, económica y política de Europa sobre el resto del mundo (Vargas, 2010).
19. Repertorio mediático y cibernético que incluye imágenes de mujeres con libertad sexual pero objetos sexuales, ejecutivas sobrecargadas de labores domésticas o explotando el trabajo de otras mujeres, jóvenes que consumen alcohol, drogas y ejercen la violencia igual que los hombres; solteras felices pero anhelando hijos o pareja; mujeres multivitaminadas para cumplir al exigencia de la sociedad capitalista contemporánea; y un largo etcétera de referentes sincréticos de mujeres modernas que fluyen en los espacios comunicativos a los que acceden con celeridad las(os) jóvenes universitarios.

Referencias

- Arango, L. G. (2011). A la sombra de los padres fundadores de la sociología, en Arango, L. G. & Viveros, M. (Eds.), *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 17-46.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- _____, (2005). *Vida Líquida*. México: Paidós.
- _____, (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). De “vivir para los demás” a “vivir la propia vida”. La individualización y la mujer, en Beck & Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, pp. 117-163.
- Blazquez, N. (2010). Epistemología feminista: Temas centrales, en Blazquez, N.; Fátima Flores & Maribel Ríos (Coords.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, CEIICH, CRIM, Facultad de Psicología.
- Bonder, G. (2001). *La transversalización del principio de equidad de género en la educación. Cuestiones conceptuales y estratégicas*. Argentina: FLACSO.
- , (2010). La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género, en Mingo, A. (Coord.), *Desasosiegos*. México: UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1994) El campo científico, en *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, núm. 1, pp.131-160.
- , (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- , (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A. & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM, PUEG, IISUE.
- Buquet, A.; Cooper, J., Rodríguez, H. & Botello, L (2006) *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México: UNAM, PUEG.
- Cazés, D. (2005). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: Conapo, UNAM-CEIICH, Inmujeres.
- Dávila, Ó.; Ghiardo, F. & Medrano, C. (2008). Características, predictores de comportamientos sexuales de riesgo y uso de preservativo en mujeres universitarias, Enseñanza e Investigación, en *Psicología*, Vol. 13, núm. 2. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 279-299.

- De Garay, A. (2002). Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes, en *Sociológica*, núm. 49. México: UAM Azcapotzalco, pp 361-366.
- De Sousa, S. B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI.
- , (2010). Hacia la refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. México: Siglo XXI, Universidad de los Andes, Siglo del Hombre Editores.
- Delgado, G. (2003). Educación y Género, en COMIE, *La investigación Educativa en México 1992-2002*. Vol. 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo II). México: COMIE, pp. 467-812.
- DOF (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia. (1 de febrero de 2007). México.
- Eichler, M. (1997). Feminist Methodology, en *Current Sociology*, abril, Vol. 45, núm. 2. SAGE Publications, pp. 9-36.
- Erlich, V. (1998). Les Nouveaux étudiants: un groupe social en mutation. Paris: Armand Colin.
- Fernández, L. (2012). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión, en Blazquez, Flores & Ríos (Coord.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Fernández, L. (2008) Género y ciencia. Entre la tradición y la transgresión. La Habana: Facultad de Psicología.
- García de León, M. A. (2002). Herederas y heridas. Sobre élites profesionales femeninas. Madrid: Cátedra.
- García Solano, L. (2011). Apreciaciones del cuerpo en las y los estudiantes de la FES-Acatlán, en Sánchez, A. R. (Coord.), *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: UNAM, DGAPA, FES Acatlán, Plaza y Valdés.
- García, M.F. (2016) Comunicación y feminismo: Análisis de los sesgos de género en la reproducción del campo académico de la comunicación en la FES Acatlán. (Tesis de licenciatura). México: UNAM-FES Acatlán
- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Barcelona: Alianza.
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Güereca, R. (2016). Claves para una sociología feminista, en Blazquez, N. & Castañeda, P. (Coords.), *Lecturas críticas en investigación feminista*.

- México: UNAM-CEIICH-Posgrado en Estudios Latinoamericanos-Co-nacyt.
- Guevara, E. (2010). Cuando el amor se instala en la modernidad. Inti-midad, masculinidad y jóvenes en México. México: UNAM, CEIICH, FES Zaragoza.
- _____, (2012). El sueño de Hypatia. Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica. México: UNAM-CEIICH.
- Habermas, J. (1990). Historia y crítica de la opinión pública. La transforma-ción estructural de la vida pública. Barcelona: Gustavo Gili.
- Harding, S. (1996). Ciencia y feminismo. Madrid: Morata.
- Lagarde, M. (1993). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: PUEG-UNAM.
- _____, (2000). Universidad y democracia genérica. Claves de género para una gran alternativa (Conferencia), en Cazés, D.; Ibarra, E. & Porter, L. (Coords.), *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia*. México: UNAM-CEIICH. Colección: Educación Superior.
- _____, (2005). Claves feministas para mis socias de la vida. Madrid: Horas y Horas.
- Lengermann, P. & Niebrugge, G. (2011). Las primeras sociólogas y la teoría sociológica clásica: 1830-1930, en Ritzer, G., *Teoría Sociológica clásica*. México: McGraw Hill.
- Maffía, D. (2005). Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia, en Blazquez, N. & Flores, J. (Eds.) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México: UNAM, CEIICH, UNIFEM, Plaza y Valdés.
- _____, (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia, en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, núm. 28. Consultado y recuperado el 31 de mayo de 2016 de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2181
- Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio, en Saucedo, C.; Guzmán, C.; Sandoval, E., & Galaz, J. (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desem-peño en la universidad. México: UNAM, CESU, PUEG, FCE.

- Miranda, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Núñez, V. (2007). Prólogo, en Bauman, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, A. & Güereca, R. (2011) Tejiendo afectos: estudiantes, violencia en los noviazgos y trayectorias escolares, en Sánchez, A. (Coord.) *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- , (2012). Género, poder y violencias en el espacio escolar, en Mancera, E. (Coord.) *Atributos, contexto societal y experiencias de jóvenes universitarios: UAM-Azcapotzalco y FES Acatlán*. México: UAM.
- Solís, M. J. (2011). Sexualidad y subjetividad en las y los jóvenes universitarios de la FES-Acatlán: entre lo tradicional y lo moderno. En Sánchez, A. (Coord.), *Estudiantes, sexualidad y vida cotidiana en el espacio universitario*. México: UNAM, DGAPA, FES Acatlán, Plaza y Valdés.
- Stanworth, M. (1988). *Gender and Schooling*. Londres: Hutchinson Education.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, en Belausteguigoitia, V. & Mingo, A. (Eds.) *Género Prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-PUEG, Paidós, pp. 189-223
- Thompson, J. B. (1997). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Toussaint, F. (2010). *Los medios en la educación, la cultura y la política*. México: UNAM, IISUE, FCPYS.
- UNAM (2013). *Agenda Estadística UNAM 2013*. Consultado y recuperado el 22 de abril de 2014, de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/>
- , (8 de marzo de 2013). *Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM*. México: UNAM.
- Vargas, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: Las incómodas intersecciones entre ciencia y colonialidad, en *Tabula Rasa*, núm. 12, enero-junio, Bogotá, pp. 73-94.
- Zabludovsky, G. (2010). *Modernidad y globalización*. México: UNAM, FCPYS, Siglo XXI Editores.