



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Miranda Guerrero, Roberto
Mujeres, educación superior e igualdad de género
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 4, enero-junio, 2007, pp. 1-30
Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121710004>

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



Revista de Investigación Educativa 4

enero-junio 2007 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Mujeres, educación superior e igualdad de género

Roberto Miranda Guerrero

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas

El presente artículo explora las transformaciones que han ocurrido en las últimas décadas en torno a la situación de las mujeres en el ámbito de la educación superior, en particular, su mayor presencia como estudiantes y académicas. A partir de su experiencia como profesor e investigador, el autor confronta datos estadísticos, referencias bibliográficas y observaciones muy concretas sobre la forma en que las mujeres viven su estancia en la universidad, concluyendo que los espacios de igualdad que se han conquistado, la educación superior de las mujeres de clase media y de las que tienen acceso a la educación formal, sobresalen respecto a la situación en la década de los sesenta y setenta. Asimismo, algunas familias socializan a las hijas e hijos de modos más igualitarios. Esto indica que se ha avanzado, en cierto grado, en el camino para mejorar la situación de discriminación de todas las mujeres.

Palabras clave: Educación superior, género, desempeño académico, igualdad de oportunidades.

Para citar este artículo:

Miranda, R. (2007, enero-junio). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 4. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num4/critica/miranda_mujeres_educacion_igualdad.htm

Mujeres, educación superior e igualdad de género¹

Introducción

Los que vivimos la niñez y la adolescencia en los años sesenta y setenta, nos deberíamos sorprender de las actuales circunstancias. Los varones de clases bajas teníamos horizontes bastante cortos. Sólo si lográbamos salir del barrio y del trabajo precario e ingresábamos a la universidad, podíamos pedir, como los hijos de clase media, hasta lo imposible. Muchos habíamos estudiado en escuelas primarias y secundarias para varones, de modo que nos parecía común que muchas licenciaturas fueran territorios masculinos. La naturalidad con que se tomaba esto, sin duda, procede de la socialización de la dominación simbólica del patriarcado de la que fuimos partícipes, proyectada en la secular existencia del sexismoy causa de que las mujeres hayan padecido condiciones de discriminación en términos de oportunidades educativas. Sin embargo, las cosas han cambiado mucho en el campo educativo, cambios que a veces han pasado desapercibidos. ¿Pero exactamente qué transformaciones debemos destacar? Este texto pretende responder esta pregunta a partir de mi experiencia como profesor e investigador en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Soy profesor de historia económica y de economía política a nivel licenciatura, y de metodología y política educativas a nivel postgrado. Tengo antigüedad de casi veinte años, y recientemente he valorado las transformaciones en la práctica docente. Asimismo, gracias a mis investigaciones sobre la productividad académica y la cultura política de los universitarios, la problemática de la cultura estudiantil me ha inquietado (Miranda, 2005, 2006). Precisamente, uno de los cambios más significativos que encuentro proviene de la presencia cada vez mayor de las mujeres, estudiantes y académicas, en la Universidad.

¹ Este texto forma parte de una investigación en proceso sobre cultura estudiantil en el CUCEA. Lo que aquí se presenta son resultados preliminares de la encuesta piloto sobre cultura estudiantil. Esta encuesta actualmente ya se está levantando mediante el Centro de Estudios de Opinión (CEO), de la Universidad de Guadalajara. La encuesta piloto consistió en una muestra de carácter aleatorio simple, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de +/- 3%.

I El nacimiento del problema

El sexismio en las instituciones educativas tomó un giro particular a raíz del debate sobre el laicismo en la segunda mitad del siglo XIX. El sexismio no sólo se manifestó en reglamentos y disposiciones, sino que se afirmó como necesidad. Al atribuir a cada sexo un cometido social prescrito, se explicitaron dos modelos educativos diferenciados. El pleito pedagógico positivista era álgido sobre los métodos de enseñanza para los varones, mientras que en relación a las jóvenes, se discutía acerca de si deberían o no recibir instrucción. Si la educación tenía como fin educar para formar individuos autónomos, ¿para qué molestarse en discutir sobre personas cuyo destino sería la dependencia? Este discurso justificó que se les cerraran las puertas de las aulas a las mujeres.

La gresca sobre el laicismo implicó la emergencia de tres proyectos educativos. Uno dominante, para los jóvenes de las élites económicas y políticas; otro para los varones de clases medias bajas y de clases subalternas que lograron ascender socialmente; y el último, para las mujeres, visto con aprobación por las buenas conciencias, apéndice de los anteriores, que tuvo su expresión ejemplar en las escuelas de monjas, consistió en una versión derretida de aquellos, a la que se añadía el aprendizaje de tareas domésticas y el catecismo.

Mi madre nació en 1954, año histórico, y en contra de los principios de mi abuelo, logró obtener el certificado de secretaria de una academia comercial. Era la época de la modernización posrevolucionaria; el sistema educativo hizo suyas las premisas de la igualdad formal de los individuos y en relación con las instituciones. El sistema educativo fue tomado, de entre el conjunto de las instituciones públicas, como campo especialmente sensible de lucha moral y de respeto a lo que ahora llamamos derechos humanos, sobre todo si lo comparáramos con otras instituciones, como el ejército o las empresas privadas. En ese contexto, llamado de democratización, si todos tenían oportunidad de acceder al mismo tipo de educación, las diferencias que se establecerían en los niveles educativos y en las posiciones sociales posteriores ya no podrían ser atribuidas al sistema educativo, sino que se derivarían de capacidades individuales. Mi madre nos inculcó a mi hermana y a mí esta visión de las cosas. Cosa que me resultaba chocante, sobre todo, porque ya en el bachillerato me involucré en el activismo de izquierdas. Aprendí que la educación formal legitima la desigualdad que produce, haciéndola parecer como resultado de cualidades personales, y genera, obligadamente, sujetos con capacidades diferentes, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una profunda división social del trabajo.

Casi nadie de mis amigas y amigos del barrio estudiaron; ¿acaso no el sistema escolar sostiene los estereotipos de género que niñas y niños traen de sus hogares, y que ya estarían tan fuertemente consolidados al ingresar en la escuela que la formación sólo reproduce? Esta conjetura llevará a un largo debate acerca de las teorías del reproductionismo en la educación, es decir, si la educación es tan sólo agente de reproducción social, o si también dentro del proceso pedagógico se generan los propios recursos de resistencia contra los modelos hegemónicos (Bourdieu, 1983; Fernández, 1995). Los estudios feministas relativos a la educación enfatizaban no sólo el papel de la educación en la reproducción de las clases y grupos sociales, sino también en la perpetuación del patriarcado.

El debate actual se centra en si la educación para las mujeres y los varones seguirá reproduciendo los estereotipos de género, si continuará y reforzará la socialización temprana recibida en el hogar, o bien, si transmitirá nuevos saberes tecnológicos, pero también contenidos éticos tales como la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo, componentes necesarios para que todos los ciudadanos, hombres y mujeres, junto con la capacidad para asumir riesgos, tomen decisiones y participen activamente, con autonomía y juicio crítico, en cualquier asunto público. La propuesta de la equidad entre los sexos, es decir, la equidad en las relaciones de género, implica la participación equivalente de varones y mujeres en el trabajo, la educación, la vida política y la familia. Participación que aún deja mucho que desear en nuestra sociedad, como se observa en el Cuadro 1.

Este lenguaje muestra que en los últimos treinta años las cosas han cambiado. Por ejemplo, la cobertura educativa ha crecido significativamente. Las tasas de analfabetismo han descendido de manera considerable. Pero aún los estereotipos femeninos con los que nació mi madre siguen pesando en las estadísticas. Por ejemplo, a nivel de la población total del país, el analfabetismo femenino es mayor al masculino en los grupos de edad mayor a 30 años, pero el registrado en el año 2000 para los grupos de edad mayores a 15 años y menores a 30, era similar para ambos sexos (Cuadro 2). Incluso en algunas entidades la tasa de analfabetismo es ligeramente mayor en los varones que en las mujeres. En síntesis, las abuelas tuvieron menos oportunidades de ir a la escuela que las nietas. No obstante, en México, del universo total de personas que han concluido una carrera profesional, sólo el 28 por ciento son mujeres (Facundo, 2004).

Cuadro 1. Situación social y educativa de las mujeres en México (1995-2002).

<p>* En 1995 el analfabetismo representó 10.6% de la población de 15 años en adelante. De esta cifra, casi 62% eran mujeres. Los datos del censo de 2000 son más esperanzadores (ver el cuadro 2).</p>	<p>* En el nivel III del sistema nacional de investigadores, el 85.8% son hombres y sólo el 14.2% son mujeres.</p>
<p>* El 92% de las mujeres mayores de 8 años realizan trabajo doméstico (lavar, planchar, cocinar, etc.), y sólo el 8% de los hombres contribuye con ésta labor.</p>	<p>* Para la población de 15 años o más, el 20.5% de mujeres y 23.8% de hombres cursan la secundaria.</p>
<p>* Son funcionarios(as) o directivos(as) el 78.3% de hombres y sólo el 21.7% de mujeres lo son.</p>	<p>* Las mujeres ganan menos que los hombres realizando igual trabajo (profesionales \$3,481.90 hombres y \$2,364.60 mujeres, funcionarios \$5,414.60 hombres y \$3,902.40 mujeres).</p>
<p>* El 21.5% de las niñas y el 19.4% de los niños menores de 5 años de edad se encontraban por debajo de los estándares nacionales de nutrición.</p>	<p>* Un total de 2,418 hombres ocupan cargos de gobierno, en tanto que sólo 79 mujeres desempeñan éstos.</p>

Fuente: UNIFEM, Mujeres Mexicanas. Avances y Perspectivas. CONMUJER, 2000.

Cuadro 2. Tasas de analfabetismo 2000.

Grupos de edad	Mujeres	Hombres
15 a 29	98.18	97.64
30 a 64	92.19	93.83
65 y más	71.00	74.55

Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres, 2001.

El porcentaje de asistencia de las niñas mexicanas a los centros escolares que imparten educación básica, es semejante al de los niños. ¿Esto supone que las viejas ideas acerca de la educación de las niñas se han abandonado? No necesariamente, pues las tasas de escolarización, como cualquier tasa demográfica, están asociadas a la migración. En los años setenta y ochenta la mayoría de los emigrantes eran varones, es decir, los datos censales no reflejan con exactitud la relación entre mexicanos y mexicanas.

Recuerdo que en los primeros seminarios que tomé sobre género, los materiales destacaban las diferencias cuantitativas que imponía el sistema educativo, esto es, qué cantidad de mujeres en relación a los varones accedía a los diversos niveles educativos. Se comprobó que el aumento de la cantidad de mujeres en todos los niveles, tenía su punto de inflexión en la segunda mitad de los años sesenta, y que a mediados de los ochenta las tasas de escolaridad de mujeres y hombres eran semejantes. Entonces los trabajos sobre género empezaron a preocuparse por las desigualdades cualitativas, destacando la persistencia de formas de exclusión y discriminación más sutiles. Si bien, las mujeres han alcanzado ya el 50% en casi todos los niveles educativos, tanto en la formación técnica como en la enseñanza superior siguen dirigiéndose prioritariamente a ciertas áreas con mayor tradición femenina (Cuadro 3). Es decir, se ha producido una “desgenerización a medio camino”, como definió Du Moulin esta situación (citado en Bondes, 1994).

Cuadro 3. Jalisco: Índice de feminidad en la matrícula de Educación Superior según área de estudio, 2002.

	Licenciatura y tecnológica	Postgrado
Total	90.6	77.9
Ciencias Agropecuarias	42.6	40.0
Ciencias de la Salud	160.9	110.4
Ciencias Naturales	76.5	89.9
Ciencias Sociales	121.5	58.7
Educación y Humanidades	150.2	147.8
Ingenierías y Tecnológicas	33.5	28.8

Fuente: Instituto Nacional de las Mujeres.

La constante es que los tipos de estudios elegidos por ellas, como parte de su fuerza de trabajo, tienen menores posibilidades de realizarse en el mercado de trabajo y son las que obtienen menores remuneraciones. A esto se suman las posibilidades extraordinarias que tienen los jóvenes de ambos sexos para obtener empleo.² A renglón seguido, si las mujeres pueden elegir por qué causa seleccio-

² Los más recientes indicadores revelan que, como porcentaje de la población ocupada de 14 años y más a nivel nacional, 34.71 por ciento de los jóvenes con secundaria completa se encuentra en el desempleo abierto y 29.9 por ciento concluyeron la educación media y superior. De

nan profesiones desvalorizadas en el mercado, ¿subsistirá el imaginario social de los estereotipos domésticos e influirá por sobre los proyectos personales de vida de las mujeres en el mundo laboral? ¿Persistirá la ideología que coloca la vida de las mujeres en función de la familia y que su inserción laboral será secundaria a su “carrera” principal: la maternidad?

También existe la creencia de que las mujeres adolecen de aptitudes para las ingenierías y las carreras tecnológicas, ideas que refuerzan las visiones esencialistas de los sexos, que permiten situar las causas de las desigualdades en la naturaleza femenina y en las aptitudes personales y no en las instituciones. Esta visión esencialista coincide con una idea muy generalizada entre los docentes: las niñas tienen menos aptitudes para las matemáticas y para las “ciencias duras”.

La situación de las mujeres ha cambiado en los últimos años, aunque de manera diferencial según las clases sociales y los lugares de residencia. Las mujeres de clase media urbana son quienes más se han beneficiado del acceso a la educación y a la modernización de los valores culturales, y quienes más rápidamente muestran la conquista de posiciones más jerarquizadas en los espacios públicos. Esto sucede juntamente con la persistencia de factores de discriminación, que no siempre son manifiestos pero sí efectivos, como el fenómeno conocido como el “techo de cristal” en sus carreras laborales.

Hace diecisiete años que imparto clases de economía política e historia económica. Por curiosidad, observé las viejas listas de asistencia de los cursos que he impartido. En 1989 sólo tenía cinco alumnas contra diecinueve alumnos; diez años después, el curso de historia económica lo tomaron diez chicas contra catorce chicos. En el curso que actualmente imparto el 40% son mujeres. Este porcentaje refleja el hecho de que la licenciatura en economía continúa con el mayor índice de masculinidad en la matrícula del centro universitario donde trabajo. Por ejemplo, tengo un curso de historia de la educación en el nivel de postgrado, en el que se inscribieron tres varones contra siete mujeres.

forma paralela, 29.01 por ciento de los jóvenes con secundaria completa y 19.82 por ciento con educación media o superior han engrosado las filas del subempleo. Asimismo, el ingreso de 70 por ciento de los mexicanos ocupados no rebasa los tres salarios mínimos, de tal suerte que la economía mexicana se sustenta en la mano de obra barata y el trabajo de bajo precio. Finalmente, en febrero de 1998 el IMSS reportó 199 mil nuevos registros, y 123 mil en igual mes pero del año 2000. Además, el balance del primer bimestre de 2005 señala 76 mil trabajadores inscritos en dicho instituto y no 106 mil, por la simple razón de que en enero 30 mil fueron cancelados. Ver: Carlos Fernández-Vega, MEXICO S. A. “El trabajo barato sostiene la economía, aunque Fox no lo crea. 70% de mexicanos, con salarios mínimos”. *La Jornada*, 3 de marzo de 2005.

En el CUCEA, que ofrece estudios en ciencias económico-administrativas, de cada diez estudiantes, seis son mujeres. La relación de la matrícula entre hombres y mujeres es en casi todas las licenciaturas favorable a ellas (Cuadro 4). Sobre esta situación apenas si se ha reparado. Por ejemplo, la planta docente ha permanecido casi inalterada en los últimos diez años. El 75% somos profesores, contra 25% de académicas, y como no hay contrataciones,³ resulta que ahora somos varones con un promedio de edad de 47 años, que impartimos clases a poco más de siete mil chicas en nivel licenciatura que promedian 21 años de edad, es decir, nacieron en plena crisis: entre 1983 y 1985. En mi caso, yo estaba a la mitad de la carrera cuando ellas nacieron. Hay, pues, una brecha generacional amplia y un problema de género que no se puede saltar olímpicamente en la práctica docente.

Cuadro 4. CUCEA: Relación alumnos/alumnas 2004.

Licenciatura	Relación hombres: mujeres
Economía	3:1.5
Contaduría	3:3.2
Turismo	2:6
Sistemas de Información	3:1
Administración de Empresas	3:3.2
Administración de Recursos Humanos	3:4
Mercadotecnia	3:2.7
Negocios Internacionales	3:2

Fuente: Informe del Rector, 2004.

A pesar de que había escrito sobre género y la elección del cónyuge, y de que estaba iniciando una investigación sobre la cultura estudiantil en el CUCEA, no había puesto atención a esta realidad. Lo cotidiano hace que lo importante pase inadvertido. Fue la casualidad la que me obligó a pensar. Para ser preciso, fueron tres eventos. Resulta que escuché al doctorante Roberto Ochoa (2002) afirmar

³ Los datos estadísticos nacionales nos indican que la incorporación de las mujeres como académicas tiene su proporción más elevada del año 86 al 92, periodo en el que, a pesar de la crisis salarial y la reducción de la oferta de puestos, las mujeres alcanzan a ser un poco más del 37% de los académicos incorporados en tal periodo.

que el éxito escolar de un estudiante de primer ingreso en el CUCEA estaba asociado al promedio de calificaciones que tenía en sus estudios previos y al promedio de calificaciones durante el primer ciclo. Añadió que las mujeres destacaban por sobre los hombres.

No me era ajeno que las mujeres tuvieran mejor desempeño académico. Sin embargo, formado en una perspectiva que podemos llamar culturalista, las calificaciones para mí están asociadas al capital cultural y al capital social de las personas, y no solamente, como ya advertí, a las capacidades individuales.⁴

La segunda circunstancia. Estaba revisando la parte metodológica de una tesis de posgrado sobre trayectorias escolares. Me sorprendieron algunos datos. Rápidamente hablé con mi alumna. Intenté persuadirla de que analizara desde la perspectiva de género los hallazgos que había obtenido. Descubrió que el embarazo era una causa significativa –tan significativa como el nivel de ingresos familiar y la reprobación–, por la que se abandonaban los estudios. Los datos además indicaban que los jóvenes abandonaban los estudios por causa del embarazo de sus novias, con mayor frecuencia que ellas cuando estaban preñadas. Es decir, las chicas aún embarazadas seguían estudiando, mientras que ellos se retiraban con el propósito de incorporarse al mercado de trabajo. Esto iba en contra de lo que había aprendido. ¿Estaban cambiando las relaciones entre los sexos por lo menos en los grupos que tienen acceso a la educación superior?⁵

Finalmente, en algún día de la segunda semana de septiembre de 2003, charlé por separado con dos alumnas. Brenda, una chica alta, obesa y simpática se despedía. Dejaba la escuela por motivos familiares y económicos. Es la hija mayor. Tendría que hacerse cargo de las labores domésticas y del cuidado de sus dos hermanos pequeños. Su madrastra se había marchado del hogar. Su padre, transportista, apenas si visitaba la casa. Vive en El Salto⁶ y todos los días tenía que levantarse a las cuatro de la mañana para ir al CUCEA. Al medio día pasaba a una fábrica de dulces a trabajar, salía a las nueve de la noche. No dejaría el salario mínimo que recibía. Abandonaba la universidad. El relato me consternó.

⁴ Es decir, en el tipo de estudios que se registran en: García Salord, Susana, Landesmann, M. y Gil Antón, M., 1993.

⁵ El asunto es complejo, pues depende de la clase social, los ingresos personales, la formación educativa, la estructura familiar y la edad de la mujer al embarazarse, las relaciones de pareja; para un estudio detallado, ver Sánchez, A., 2003.

⁶ El Salto es un municipio aledaño a la Zona Metropolitana de Guadalajara. El Salto está al sur de la Zona Metropolitana, el CUCEA está al norte.

Unas horas después encontré en un pasillo a Michelle, una chica delgada, de ojos grandes y sonrisa franca. Me dijo que le había parecido interesante la forma en que traté la formación de la izquierda mexicana. Su abuelo participó en el Partido Comunista y había estado en la URSS. En casa de su abuela aún guardaban el archivo personal de su esposo. La madre de Michelle pensaba que la militancia le arrebató al padre. De modo que quedó proscrita la política del hogar. Por la misma circunstancia, y además porque se casó con un cuadro administrativo de una gran industria, a sus hijos, incluyendo a Michelle, los inscribió desde preescolar en colegios privados. Michelle asistió a uno de índole alemana. Incluso viajó a ese país en 1994. Cuando regresó se enteró de que su padre fue despedido de la empresa. La familia tuvo que poner un negocio y, contra sus deseos, enviar a los dos hijos menores, ella y un hermano, a instituciones públicas. Michelle no se sentía conforme en el CUCEA, pero al pasar el tiempo, me dijo, la Universidad le había hecho recuperar los vínculos con su ascendencia, es decir, con las ideas de su abuelo materno.

Brenda y Michelle son excelentes estudiantes. Sin embargo, Brenda se esforzaba mucho, me pedía libros, incluso de materias que no imparto, y los leía con un diccionario a la mano. No asistía a fiestas y los sábados los dedicaba enteros a repasar apuntes y hacer tareas. Por su parte, Michelle parece como si no estudiara. Como si tuviera una inteligencia innata. Su vocabulario es amplio. Sus tareas las realiza de una vez. Se da tiempo para ir a los antros, como les llaman ahora los jóvenes a las discos, bares y cafés, y mantiene una relación con un chico güero, alto y atlético.

Una vez que las tres circunstancias me abrieron los ojos, tenía tres tipos de evidencias:

- a) Las alumnas tenían mejor desempeño académico que los alumnos; incluso chicas como Michelle, sin que parezca que realicen esfuerzos extraordinarios.
- b) Las mujeres ya abandonaban menos la licenciatura por razones culturales, como el embarazo, tal vez no deseado.
- c) Alumnas como Brenda, aún teniendo disposición para el estudio, las condiciones económicas y familiares les imponían dejar la universidad.

Unir estos tres observables en un argumento no era sencillo. Por ejemplo, en el primer caso existe la creencia de que los hombres, por la socialización temprana diferencial por género y por los recursos disponibles dentro del contexto familiar que les favorece, tienen armas para destacar en la escuela; mientras que las niñas, al identificarse con los roles de las madres y con los rasgos de pasividad y

dependencia, en lugar de los de actividad e independencia con que se estimula a los varones, tendrían menor desempeño académico. Así, las familias remiten a sus hijos a las escuelas con un repertorio de preferencias y rechazos, difícil de rectificar mediante la acción pedagógica posterior.⁷ Aún más, cuando el sistema educativo opera en términos democráticos, ofreciendo igualdad de oportunidades, las mismas condiciones de capital social permiten que los chicos tengan mejor desempeño académico que las jóvenes (Bourdieu & Passeron, 2003). Sin embargo, Roberto Ochoa encontró otra cosa en sus investigaciones; en el CUCEA los programas de becas para estudiantes sobresalientes indican que las mujeres son las beneficiadas.⁸ Todo esto es consistente con lo que acontece en otras latitudes (Baudelot & Establet, 1992). Es como si tuviera que releer, ante las evidencias, lo que la teoría me había dicho hasta el momento.

2.- Las estudiantes del CUCEA y su desempeño académico

Lo anterior también vale para el abandono de los estudios por sexo.

Algo que sí merece destacarse –dice una investigadora del problema– dentro del complejo panorama educativo para las mujeres es el efecto que producen los mayores niveles educativos sobre la fertilidad femenina. El efecto en la regulación de la fertilidad, que resulta relevante para el tema de los derechos educativos de las mujeres, consiste en que, en primer lugar, se retrasa el inicio de la crianza de los niños ya sea por retrasar el momento de casarse o bien por posponer el nacimiento del primer hijo dentro del matrimonio. En segundo lugar, los estudios indican que comenzar una familia implica abandonar o retrasarse en los estudios para el 75% de las mujeres estudiadas en contextos de estudios universitarios, mientras que esto ocurre sólo en el 52% de los casos de los varones con familia. De modo que el nivel educativo de las mujeres es uno de los factores que afectan su fertilidad, uno de los mejores recursos de regulación del número de hijos que las mujeres quieren tener. (Burin, 2001, p. 293)⁹

⁷ Las escuelas inclusive mixtas continúan menospreciando a las chicas, ya que no han garantizado que las actitudes, las prácticas y los valores femeninos sean tratados en pie de igualdad con sus correlatos femeninos (Mac& Ghail, 1994; Rambla, et al., 1999).

⁸ En el programa actual, el 77% de los beneficiados con la beca, donde se evalúa el desempeño académico, medido fundamentalmente por el promedio de las calificaciones de los cursos tomados, son mujeres. CUCEA, Documento, 2005.

⁹ Sin embargo, para las adolescentes que no asisten a la universidad la probabilidad de quedar

El asunto es que el porcentaje en el CUCEA es de 58% contra el 49% en el caso de las mujeres. Sea como fuere, de todos modos, el 52% registrado por los estudios, es un porcentaje elevado, considerando nuestras antiguas ideas de que los varones son violentos, dominadores y sojuzgadores, mientras que las mujeres son impotentes y oprimidas.¹⁰ Conjeturo, pensando en chicas como Brenda, que la clase, el capital social y las formas más sutiles de violencia simbólica, son mejores indicadores para comprender las desigualdades entre los sexos en materia educativa. La conjetura que tengo es que el capital cultural de las familias y las condiciones materiales domésticas condicionan la igualdad de oportunidades educativas entre hijas e hijos. Si esto no es verdad, entonces encontraríamos que los roles de género y las expectativas educativas centradas en los hijos varones no han cambiado mucho, como se podría desprender de los datos anteriores. Asimismo, opino que la forma en que perciben la estancia en la Universidad, así como las expectativas futuras son particularmente importantes para comprender las prácticas y los objetivos escolares de las estudiantes.

En el CUCEA se ha demostrado, reitero, que las chicas tienen mejor desempeño académico. Y que éste, a la vez, está determinado por el promedio que obtuvieron en la secundaria y en el bachillerato (Ochoa, 2002). Esta es una de las razones por las que las chicas no se ven a sí mismas discriminadas. No se re-

embarazadas antes de los 20 años es muy alta. Las complicaciones generadas por el embarazo en adolescentes se han convertido en una de las principales causas de muerte en este grupo poblacional, pues se estima que tan sólo en América Latina y el Caribe entre 15 y 25% de los recién nacidos tiene padres adolescentes. Un informe del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) señala que en los países en desarrollo al menos 17% de los alumbramientos corresponde a mujeres menores de 20 años, lo que las ubica como un sector de alto riesgo y vulnerabilidad. En su reporte sobre el Estado de la Población Mundial 2004, el organismo destaca que si bien el embarazo en adolescentes disminuyó en varios países en la última década, aún se ubica como uno de los riesgos de salud más importante para las niñas de entre 12 y 19 años, ya que cada año 14 millones de nacimientos en el mundo corresponden a ese sector de la población. Agrega que en los países en desarrollo una de cada tres mujeres da a luz antes de cumplir 20 años, lo que genera que las madres adolescentes enfrenten mayores riesgos durante el parto, así como por un aborto realizado en malas condiciones, pues al menos una cuarta parte de éstos, estimados en 20 millones en todo el mundo, corresponden a mujeres de entre 15 y 19 años, grupo en el que se producen anualmente 70 mil decesos por legrados mal practicados. Las mujeres con embarazo precoz, destaca el estudio, por razones fisiológicas y sociales tienen más probabilidades de morir en el parto, pues se estima que las madres de entre 15 y 19 años duplican la tasa de mortalidad de las jóvenes mayores de 20 años que dan a luz. *La Jornada*, 4 de marzo de 2005.

¹⁰ Sobre esta visión en el terreno social y no únicamente el educativo, y los despropósitos políticos de la derecha política, ver Badinter, 2004.

conocen ni son muy conscientes de las diferencias en los estereotipos de género utilizados socialmente, no sólo por el profesorado del CUCEA, sino también de los que recibieron en los primeros niveles de enseñanza y que influyeron en la configuración de las diferencias en actitudes y comportamientos segregados por género (Subirats &y Brullet, 1988).

Igualmente, tampoco se reconocen las diferencias en las imágenes y estereotipos que muestran los libros de texto, principalmente los de administración, donde se coloca casi siempre a las mujeres en posiciones subordinadas.¹¹ Encuentro que la educación igualitaria abre nuevos horizontes femeninos, que permite la posibilidad de acceder al mundo laboral, conseguir autonomía, etc., sin tener que renunciar a la familia (Terrail, 1992).

Sin embargo, los rasgos subjetivos cultivados y refrendados en la socialización temprana llevarán a que luego las mujeres se encuentren mal representadas en los puestos más altos de la jerarquía laboral; quizás por esto, terminan tomando empleos donde tendrán menor iniciativa, menor despliegue de la hostilidad e inhibida capacidad de liderazgo. En cuanto a los chicos, ellos crecieron en un contexto institucional feminizado, ya que la mayor parte del personal docente de la educación básica está compuesto por mujeres. Un efecto de la feminización de la enseñanza de los chicos, es que ingresan a escuelas donde los rasgos de socialización familiar, como la expresión de hostilidad y la demostración de maniobras de motricidad e impulsividad, son considerados como transgresores de las normas educativas. Esto significa que la escuela les perpetuaría el problema de tener que construir una identidad reactiva, en reacción o en oposición a quienes los educan (Burin, 2001, p. 295). Si esto es cierto, entonces así como varios investigadores proponen una modificación en la crianza de los niños, con una participación igualitaria de los padres, este mismo criterio debería ser aplicable a las instituciones educativas (Chodorow, 1984).

Para desarrollar un argumento que pueda unir las evidencias empíricas, me di a la tarea de realizar trabajo etnográfico y también diseñé una pequeña encuesta. El instrumento se aplicó a 109 estudiantes que habían cursado más de tres ciclos, de los cuales 55 fueron mujeres (Cuadro 5). No pretendo, aquí, exponer todo lo que pienso. Sólo trataré algunos aspectos de la vida familiar y la igualdad de acceso de los hombres y mujeres a la educación superior.

¹¹ Sobre libros de texto y estereotipos, ver Garreta y Careaga, 1987; Oskamp, et al. 1996.

Cuadro 5. Número de Alumnos encuestados (2004).

Licenciatura	Mujeres	Hombres
Economía	5	8
Contaduría	11	11
Turismo	10	3
Sistemas de información	2	4
Administración de empresas	9	9
Administración de recursos humanos	7	6
Mercadotecnia	7	8
Negocios internacionales	4	5
Total	55	54

Fuente: Encuesta propia, enero de 2004.

De los datos del Cuadro 6 se desprende que sólo en la licenciatura de mercadotecnia los varones tienen mejor desempeño que las mujeres. Pero la diferencia entre los sexos es apenas de unos cuantos decimales. Lo relevante es que la diferencia entre los varones es más amplia que entre las mujeres, con las excepciones de la licenciatura en mercadotecnia y recursos humanos. Esto quiere decir que las calificaciones que obtienen las estudiantes son más similares, y como éstas están condicionadas por el desempeño en la educación básica y en el bachillerato, indican, como se sabe,

Que los varones se interesan menos por los contenidos de la enseñanza y que las jóvenes aceptan más la disciplina de la institución. Según mi opinión, la socialización temprana de las niñas las lleva a ser más conformistas y dóciles, pero también con menor despliegue de creatividad e ingenio, en cambio, los chicos se permiten ser más creativos, ingeniosos y transgresores. (Burin, 2001, p. 295)¹²

Valores que no siempre están en consonancia con la disciplina de la acción pedagógica, para la que las chicas están mejor preparadas. Si bien es cierto, esta

¹² Diversas investigaciones refieren que las mujeres tienden a comportarse menos seguras que los hombres. Esta situación es especialmente crítica en la adolescencia y tiene importantes repercusiones en su vida personal y laboral. Ver González y Miguez, 2000.

condición entra en conflicto con las transformaciones que se sufren en esta etapa de la vida, puesto que se trata de la época en que los primeros contactos amorosos y sexuales embotan las obligaciones que las familias les imponen.¹³

Cuadro 6. CUCEA: Promedio de calificaciones por sexo (2004).

Licenciatura	Mujeres	Desviación estándar	Hombres	Desviación estándar
Economía	7.7	1.8	7.2	2.0
Contaduría	8.7	1.3	8.5	1.9
Turismo	9.4	1.2	8.7	0.5
Sistemas de información	8.1	1.2	8.9	1.8
Administración de empresas	8.7	1.0	8.5	1.1
Administración de recursos humanos	9	0.5	8.4	1.2
Mercadotecnia	8.5	1.2	8.7	1.1
Negocios internacionales	8.2	1.5	8.3	1.6
Total	8.55	1.7	8.47	2.2

Fuente: Encuesta propia, enero de 2004.

En términos del estado civil, el 39% de las encuestadas señalaron ser solteras. El 6% estaban casadas contra el 3% de los hombres. Tanto los solteros como las solteras tienen mejor desempeño académico que los casados. Y la desviación estándar de los solteros es menor que la de los casados o que viven en unión libre. Probablemente, las diferencias amplias que encontré entre las calificaciones de los varones, tomados en su conjunto, están influidas por el estado civil. Contrario a esto, aunque las casadas obtienen menores calificaciones que las solteras, la distancia entre unas y otras es menor (Cuadro 7).

¹³ Esta imagen también puede resultar poco atractiva a las chicas, quienes empiezan a interesarse en el amor y en presentar una imagen femenina a las/os demás. Diversas investigaciones han señalado que hasta los 13 años de edad, las y los jóvenes no presentan diferencias significativas en sus resultados en pruebas de opción múltiple en física y matemáticas. A partir de entonces, en promedio las chicas descienden en sus calificaciones comparándolas con las de sus compañeros varones (Brusselmans-Dehairs *et al.*, 1997).

Cuadro 7. CUCEA: Estado civil y promedio por sexo 2004.

Licenciatura	Mujeres					Hombres					Total
	Casadas	Unión libre	Solteras	Relación no convencional	Nd	Casados	Unión libre	Solteros	Relación no convencional	Nd	
Economía	1	0	4	0	0	0	1	7	0	0	13
Contaduría	2	1	8	0	0	1	0	10	0	0	22
Turismo	1	1	7	1	0	1	0	1	0	1	13
Sistemas de información	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0	6
Administración de empresas	0	1	7		1	0	0	8	0	1	18
Administración de recursos humanos	1	0	6	0	0	0	1	3	1	1	13
Mercadotecnia	0	0	7	0	0	1	0	6	0	1	15
Negocios internacionales	1	1	2	0	0	0	0	5	0	0	9
Total	6	4	43	1	1	3	2	44	1	4	109
Porcentaje	6%	4%	39%	1%	1%	3%	2%	40%	1%	4%	100%
Promedio escolar	8.4	7.8	9.1	8.5	8.2	7.2	7.5	8.7	8.5	8.8	8.5
Desviación estándar	0.9	1.1	0.8	1.1	1.0	2.7	2.2	1.1	1.2	2.0	0.9

Fuente: Encuesta propia, enero 2004.

Los estudiantes viven principalmente con ambos padres durante los meses del ciclo escolar. El 15% de todos los varones vienen de otros lugares del estado y se hospedan con familiares, amigos o en pensiones, mientras que tan sólo el 6% de las mujeres vinieron a Guadalajara a estudiar. No obstante, el 4% de las chicas dicen vivir solas. Se trata principalmente de tapatías que se independizaron de la casa paterna o de chicas que vienen de ciudades como Aguascalientes, Lagos y Ciudad Guzmán, y que tienen posibilidades de pagar una renta propia. Parece, pues, que las familias de ciudades pequeñas o del campo sólo permiten que los hijos varones estudien fuera de sus localidades. Aceptan que las hijas se marchen sólo en caso de que tengan familiares en Guadalajara.

Esto me indica que la universidad es un “refugio para el presente”, es decir, realiza una igualdad formal entre sexos respecto de su valoración, pero otras ins-

tituciones sociales, como la familia, transmiten una valoración diferencial, donde aún se cuestiona si ellas deben o no emigrar por motivos educativos.

Por otra parte, mientras que en el CUCEA existe un criterio común de evaluación para ambos sexos, en la esfera doméstica esa cuestión se diluye, porque las tareas de ambos géneros no son commensurables; por ejemplo, no se puede medir comparativamente que la cocina o la limpieza que hace la mujer es mejor que el salario del marido. Ahí la batalla está perdida de antemano, porque la actividad del varón tiene un valor social asignado en función del trabajo asalariado, considerado superior a la actividad doméstica de la mujer. Recuérdese que en términos marxistas sólo es trabajo productivo aquel que produce plusvalía. La universidad, en cambio, ofrece una medida común en la que el valor de cualquier mujer puede ser igual o superior al de cualquier hombre (Fernández, 1995). De allí que no sea raro que el desempeño académico sea distinto, en virtud del tipo de hogar en el que viven los estudiantes (Cuadro 8).

Cuadro 8. CUCEA: Hogar donde viven los estudiantes 2004.

	Mujeres	Hombres	Total
Con tus padres	49%	52%	49%
Con tu padre	2%	0%	1%
Con tu madre	15%	9%	12%
Con hermano(s)	2%	4%	3%
Con hermana(s)	2%	0%	2%
Con parientes	9%	6%	7%
Con amigos de tus familiares	2%	4%	3%
Con amigos personales	4%	7%	6%
Con tu pareja	7%	6%	6%
Sola(o)	4%	6%	5%
Otro*	5%	7%	6%
Total	100%	100%	100%

*Otro incluye las casas de huéspedes y pensiones.

Fuente: Encuesta propia, enero 2004.¹⁴

¹⁴ La pregunta fue planteada así: ¿En el periodo de clases vives con? Y se dieron las opciones que se señalan en el cuadro. Esto es así, porque los que vienen de otros lugares podían señalar que viven con sus padres, pero que durante las clases viven en pensiones, solos, con amigos, etc.

Las mujeres que viven en casa de un solo progenitor, fundamentalmente con la madre, son las que obtienen mejores notas y tienen menores diferencias en sus calificaciones. Por el contrario, los varones en esa situación tienen diferencias notables; unos pueden obtener calificaciones de 95 y otros apenas logran aprobar las materias con el mínimo.

Tanto los hombres como las mujeres que viven con mayor independencia de los padres son los que en promedio tienen menor rendimiento académico. Sin embargo, en el caso de las mujeres existe una situación que reflejaría mayor responsabilidad para hacerse cargo de los estudios, como se desprende del Cuadro 9.

Cuadro 9. CUCEA: Promedio escolar de los alumnos dependiendo del hogar donde viven 2004.

	Mujeres		Varones	
	Promedio	Desviación estándar del promedio	Promedio	Desviación estándar del promedio
Padres	8.5	1.5	7.8	1.8
Un solo parent	9.2	0.9	8.1	1.5
Familiares o amigos de los familiares	9	1.3	7.5	2.0
Solos, con amigos o en pensiones	8.3	1.6	7.2	1.2
Con la pareja	8.5	2.1	7.1	2.3

Fuente: Encuesta propia, enero 2004.

La escolarización les significa “una escapada hacia el futuro” (Fernández, 1995). Todas las alumnas excluyen de su horizonte la idea de quedarse en el hogar, de verse reducidas al rol de amas de casa. Eso no significa que lo consigan o que luego no cambien de opinión, pero en tanto estudian pueden sustentar un proyecto relativamente optimista respecto al futuro, y esta concepción expectante juega un papel importante: si la vida familiar y la escala laboral las van a situar en posiciones desventajosas, la educación puede aportarles un capital escolar que compense, aunque sea en parte, las futuras desventajas. No es raro entonces que las chicas se identifiquen más con la institución que los varones, identificación que sustentan en la aceptación del discurso de la meritocracia (a cada cual según su mérito).

Es necesario señalar que existen dos tendencias diferenciadas en el discurso educativo de mujeres y de varones en relación a que ellas adquieran influencia y ellos poder. Obtener influencia consiste en incidir sobre las maneras de pensar y de sentir de los otros, mientras que tener poder consiste en contar con las herramientas necesarias para decidir sobre lo que otros hacen. Aunque a menudo ambos coinciden, esto no siempre es así. A lo largo de la historia educativa del siglo XX, las mujeres han podido observar que la orientación ha sido hacia la adquisición de influencia pero no de poder, en particular la influencia que se ejerce en el ámbito privado.

Ser “la reina del hogar” implica que al igual que toda reina se influye, se reina pero no se gobierna. Parecería que la influencia se ejerciera a través del intercambio subjetivo, con un fuerte componente afectivo, y que inspira a los otros a tratar de seguir la opinión de quien ejerce influencia, especialmente en cuanto a los sentidos que otorga a las ideas o los modos de pensar. Se tiene influencia cuando el modo de ver el mundo y de interpretarlo incide sobre los otros, logrando que sigan sus criterios de significación. (Burin, 2001, p.299)

Otra distinción entre tener poder y tener influencia señala que entre la gente que tiene influencia se encuentran hombres y mujeres, grandes y chicos, y personas de diversos grupos étnicos y niveles socioeconómicos;¹⁵ pero la gente que tiene poder casi siempre se encuentra entre hombres de raza blanca, que dirigen los intercambios mercantiles, los aparatos del gobierno y las instituciones culturales. Todos esos espacios de poder están ocupados por varones que dictaminan las leyes, la economía, la religión y los medios de comunicación (Burin, 2001, p. 300). Esta evidencia no es extraña a la mirada de las estudiantes. Aunque en la universidad sean formalmente iguales, no se les escapa la visión realista de que los títulos obtenidos ya denotan ciertas formas de discriminación que probablemente se reflejen en el futuro. Con todo, ellas creen que el sistema educativo es un medio para el tránsito hacia el trabajo remunerado y hacia una vida no limitada a la esfera doméstica. Esta adhesión no siempre coincide con las expectativas familiares, que parecerían propiciar cierta postergación del proyecto educativo, y más aún del laboral, en aras de no descuidar su orientación como madres o para constituir una familia. La mayoría de las encuestadas destacaron que, dentro de sus familias, se daba más importancia a

¹⁵ Cada forma de poder o influencia tiene símbolos distintos dependiendo de quién lo use y dónde se use. Para un ejemplo del uso de los símbolos sexuales como ejercicio de poder e influencia por parte de las mujeres, ver Ramos et al., 2001.

la educación de los hijos varones. En este punto los datos son controversiales, comparados con otros estudios que,

Indican que los varones tienen asegurada la permanencia en el sistema educativo al menos hasta el nivel en que su familia pueda soportarlo económicamente y lo considere imprescindible con vistas a su posterior inserción en el mercado de trabajo; [mientras que] las chicas se encuentran pronto ante la amenaza de ser [desconectadas] del sistema educativo para permanecer en la esfera doméstica. Esto implica acudir al mercado de trabajo con menos credenciales educativas y soportar trabajos peor remunerados. Otros estudios revelan, por el contrario, que serían los jóvenes los más expuestos a interrumpir sus estudios debido a la necesidad imperiosa de salir al mercado de trabajo, en tanto que las chicas tendrían más acceso a oportunidades educativas debido a que sus urgencias económicas serían cubiertas por terceros, sus padres, maridos, etc. (Burin, 2001, p. 297)

Cualquiera que sea la verdad, el hecho es que las expectativas sobre la adquisición de poder y de influencia segregan a las chicas, pues se toman las decisiones sobre su educación como si ellas no existieran, o como si existiera un acuerdo tácito de que lo que la familia decide es lo que las chicas quieren.

Ejercer poder implica contar con los instrumentos necesarios para tomar decisiones; sin embargo, esto se ve amenazado sin la consiguiente habilidad y el capital social para tener influencia. Es decir, la educación de las chicas implica conquistar espacios de influencia, es decir, ganarlos.

Mi papá quería que dejara de estudiar. Pero no pudo oponer nada cuando veía que yo, a diferencia de Daniel (su hermano), tenía mejores calificaciones y siempre estaba en el cuadro de honor de la secundaria... y cuando representé a la *prepa* 6 en un concurso de matemáticas mi papá me dijo que estaba orgulloso de mí. (Estudiante de contabilidad, entrevista, 10/11/2003)

Tener influencia es ganar aceptación, no simplemente mediante la obediencia; es atraer a su favor el entorno, particularmente el de los padres y el de las personas cercanas. Una de las ventajas de tener influencia, ya no sólo en la familia, sino en el centro universitario, es que generalmente es “más popular” que tener poder.¹⁶ Cuando la influencia se tiene y se representa, sus efectos son agradables, generalmente evoca experiencias significativas (Burin, 2001, p. 300-301).

¹⁶ A veces la influencia que se refleja en lo que las chicas, adoptando una expresión de las series televisivas norteamericanas, entienden por “ser popular”, descansa en el consumo tanto doméstico como personal. Según un estudio, los hábitos de consumo, asociados a la división sexual de la población y al nivel socioeconómico de la misma, se ha modificado en la Zona Metropolitana de Guadalajara; ver Macias et al., 2003.

Nosotras somos pioneras en el equipo de fútbol. Representamos al CUCEA en el torneo inter universitario. Nadie iba a vernos jugar. Pero con el tiempo, y nuestros resultados, hasta la selección de hombres nos echaba porras. (Estudiante de administración, 7/09/2004)

Tengo tres amigas que siempre nos inscribimos a las mismas materias. Hacemos los trabajos en equipo... y siempre platicamos de lo que pasa en la escuela como en la casa de cada una.... Nos decimos, no *gíey*, tienes que ser así... A veces algunos muchachos quieren meterse a nuestros equipos porque siempre hacemos bien nuestras presentaciones. (Estudiante de administración de recursos humanos, entrevista, 9/11/2004)

Entre las entrevistadas se desprenden diversas personas que se consideran con poder, pero lo que sobresale en los relatos son las personas que tienen influencia; dentro de la familia encontramos a las mujeres, a los abuelos y a los niños. En el caso de ellas y de sus hermanos menores, muestran cómo influyen sobre sus padres en relación con el dinero que destina la familia a las vacaciones, a la escuela, a la vestimenta, a la recreación, inclusive respecto a la erogación de gastos mayores como el vehículo que deberá comprar la familia (Burin, 2001, p.301). En cuanto a la experiencia educativa familiar, existe el acuerdo de que la situación varía enormemente en función de la familia de origen de los estudiantes, en función de las trayectorias vitales diferentes y en sus decisiones sobre trabajo y familia como pilares fundamentales (Valle et al., 2002). De esta forma, habría familias que son espacios de igualdad y otras más desiguales sobre quién toma decisiones, por lo que se transmiten valores diversos, aún en familias de clases sociales semejantes:

...Mi mamá —cuenta una chica— hace poco se marchó de vacaciones, me tengo que encargar de la venta de gorditas por la noche, y de biónicos por la mañana. Tengo que atender a mis hermanos, y mi papá se pone con ellos a ver la tele, mientras yo estoy en las gorditas... me tengo que desvelar haciendo tareas... ni puedo leer. (Estudiante de economía, entrevista, 11/11/2004)

...en mi casa —dice otra estudiante— cada quien hace su cuarto. Pero no lavamos ni planchamos, ni mi hermano ni yo, ni mi mamá. Va una señora que nos ayuda. (Estudiante de economía, entrevista, 10/06/2004)

En este sentido, para las chicas la institución escolar permite que se sientan iguales al resto de las personas, incluidos los varones, en contraste con la familia, que a muchas les sigue asignando un papel secundario y subordinado nada gratificante, y con el universo del trabajo, donde desde temprano perciben que ocuparán puestos menores en relación con los hombres. Así, para ellas el ambiente educa-

tivo surge como único espacio cuyos logros, al menos aparentemente, dependen de ellas mismas, sin trabas asociadas al hecho de ser mujeres. En esas condiciones, la universidad es, por una parte, un refugio, y por otra, una promesa para el futuro. Las alumnas perciben la diferencia entre la vida familiar y la universidad, y muchas piensan que el CUCEA es un ámbito más gratificante que la familia, un refugio donde no llegarían los imperativos de la dominación patriarcal directa de un género sobre otro. Ninguna sostuvo la idea de que la familia es la esfera de dominación patriarcal y que la escuela se rige por los principios democráticos, pero sí se puede interpretar que las relaciones dentro de la familia les recuerdan constantemente, de manera implícita o explícita, las relaciones de poder entre los sexos, mientras que la universidad puede poner el acento en sentido inverso, en lo que las iguala a los varones. Aun cuando la igualdad sea formal y el sexismio esté presente en el sistema educativo, el campo educativo se configura ante ellas como un intermedio, un paréntesis que pueden disfrutar. En suma, lo que para los varones tiende a exhibirse como una experiencia restrictiva, que limita sus oportunidades de despliegue de su conducta, devolviéndoles una imagen empequeñecida, para las alumnas puede parecer justo lo contrario, una oportunidad de expansión, que les devuelve una imagen engrandecida y con experiencias gratificantes (Fernández, 1995).

Obviamente el imaginario descrito depende del capital escolar de los miembros de la familia, principalmente del de los padres (Cuadro 10). Asimismo está en estrecha relación con los vínculos que los estudiantes tienen, principalmente el estado civil. De las once mujeres que dijeron estar casadas, vivir en pareja o tener una relación no convencional, seis trabajaban. Pocas dependían de sus parejas y las más de los padres. Las cinco casadas vivían en el hogar familiar. Asimismo, de los tres jóvenes casados, dos se mudaron a la casa de sus suegros.

En la Gráfica 1 se puede distinguir que la mayoría de los estudiantes se consideraron de clase media baja. Parece que las mujeres fueron más realistas. Se pensaron de clase baja más que los chicos y menos de clase alta que ellos. Sea como fuere, que el 12% de ellos se considere de clase alta es sorprendente.

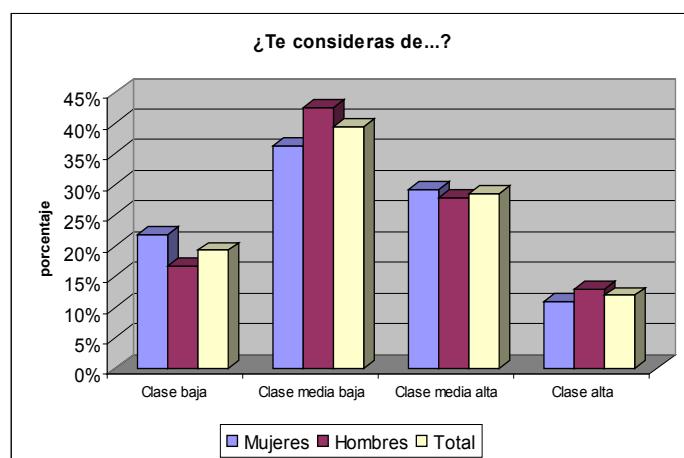
Yo me vine a los 16 años a Guadalajara. Mi familia no es de la gente pobre de allá, y me vine. Mis papás me pagaron todo para concluir la *prepa*, pero como mis hermanos todos estudian (son seis hermanos incluyéndola), se les dificultaba mucho sostenerme. Querían que me regresara y que entrara allá a la escuela, pero aquí me quedé, porque me dieron una beca por buena estudiante. (Estudiante de administración, entrevista, 13/06/2004)

Cuadro 10. CUCEA: Promedio escolar de los(as) alumnos(as) y los estudios de los padres 2004.

	Mujeres			Hombres		
	Estudios de la madre	Estudios del padre	Promedio	Estudios de la madre	Estudios del padre	Promedio
Sin estudios formales	4%	0%	7.2	6%	2%	7.6
Primaria	40%	20%	8.5	37%	20%	8.2
Secundaria	18%	31%	8.7	20%	35%	7.8
carrera técnica o comercial	9%	4%	8.8	9%	4%	8.2
Bachillerato	11%	11%	9	11%	15%	8.5
Licenciatura	9%	16%	9.4	9%	13%	9.2
Postgrado	2%	5%	9	4%	6%	9.5
Nd	7%	13%	8	4%	6%	7.5
Total	100%	100%		100%	100%	
Correlación entre educación de los padres y el promedio	0.08590721	0.338434		-0.13817448	-0.10055798	

Fuente: Encuesta propia, enero 2004.

Gráfica 1.



Fuente: Encuesta propia, enero 2004.

Parece que el discurso de la igualdad formal está bien asentado en la universidad. Las jóvenes sienten tener las mismas oportunidades que los varones. De ahí que entre ellas sobresaliera la opinión de que las dificultades de la vida escolar provienen de la situación económica de la familia, llevando a algunas a reconocer que tenían que compaginar sus estudios con el trabajo o, como Brenda, renunciar a estudiar (Cuadro 11).

Cuadro 11. CUCEA: Estudiantes y trabajo (2004).

	Mujeres			Hombres			Total		
	Trabajan	No trabajan	Total Mujeres	Trabajan	No Trabajan	Total Hombres	Trabajan	No trabajan	Total
Economía	2	3	5	3	5	8	5	8	13
Contaduría	4	7	11	2	8	11	6	15	22
Turismo	7	3	10	0	3	3	7	6	13
Sistemas de información	1	1	2	2	2	4	3	3	6
Administración de empresas	2	7	9	3	6	9	5	13	18
Administración de recursos humanos	1	6	7	1	5	6	2	11	13
Mercadotecnia	2	5	7	3	5	8	5	10	15
Negocios internacionales	1	3	4	1	4	5	2	7	9
Total	20	35	55	15	38	54	35	73	109
Porcentaje	36%	64%	100%	28%	70%	100%	32%	67%	100%

Yo empecé a trabajar en una papelería. Mi hermana también trabaja en un laboratorio. Después de que trabajamos mi mamá metió a mi hermano el más chico a la *prepa*. Porque dice que él va a mantener... a mí me enoja eso, más que nada, cuando tenemos que darle para cosas, como para unas copias... a nosotras no nos ayudó nada mi mamá. (Estudiante de economía, entrevista, 11/07/2004)

Mi papá me ha inculcado el estudio, que tenga que ser independiente y que tenga en qué ocuparme. Pero me dice que si no me gusta el trabajo, o el sueldo, que lo deje, que para eso lo tengo a él. (Estudiante de negocios internacionales, entrevista, 25/09/2004)

De las opiniones se desprende que mientras los padres, particularmente con las hijas menores, se preocupan por el desempeño que tienen en la universidad, las madres insisten en que estudiar una carrera requiere de poco esfuerzo, pero que será un buen medio para ser independiente económicamente en el futuro.

Reflexiones finales

Estimo que de los espacios de igualdad que se han conquistado, la educación superior de las mujeres de clase media y de las que tienen acceso a la educación formal, sobresale en comparación a la época en que fui estudiante. Asimismo, algunas familias socializan a las hijas e hijos de modos más igualitarios. Esto indica que se ha avanzado, en cierto grado, en el camino para mejorar la situación de discriminación de todas las mujeres. Esto es apreciado por las universitarias del CUCEA y lo reflejan en su desempeño escolar. En este momento aparece la preocupación de muchas por cuestiones educativas al margen del problema de la desigualdad entre los sexos, lo que indica que quizás el interés por esta cuestión no está en un momento álgido como el asunto de la violencia contra las mujeres. Esto vendría a confirmar que es más importante la conquista de espacios de mayor igualdad de oportunidades, que las barreras hacia la igualdad. Esto no quiere decir que las estudiantes no padecan las barreras, como “el techo de cristal”, tanto en forma de actitudes discriminatorias mantenidas por muchos hombres y mujeres, como en las prácticas específicas de la acción pedagógica. Esta situación tiene una confirmación en la emergencia de distintos discursos y prácticas que escuchamos y observamos, y que podemos definir como resistencias a la igualdad (Fernández Villanueva, 2003, p.156). Prácticas como las tareas domésticas y discursos que refuerzan las diferencias individuales en el desempeño educativo, más que en los contextos sociales en los que el hecho educativo acontece y del capital social y cultural de las personas.

Finalmente, deseo añadir una reflexión acerca de los deseos de ambición e influencia de las mujeres en la educación y en la perspectiva del futuro laboral. Se han distinguido, por un lado, aquellos deseos ambiciosos considerados como satisfacción narcisista, asociados a la vivencia de egoísmo y de un *centramiento* individualista sobre sus necesidades, y por otro lado, a los deseos ligados a algún proyecto de transformación vital, por lo general asociados al agrupamiento con pares, hombres o mujeres, con quienes unirse para desplegar sus proyectos de crecimiento personal. En el primero de los casos, el deseo de éxito parece te-

ner un destino de represión, especialmente entre las mujeres para quienes tales anhelos son considerados incompatibles con su identidad de género construida sobre rasgos más tradicionales (la entrega amorosa, la postergación de sus necesidades privilegiando las de su familia, etcétera). Para las estudiantes, los deseos de influencia representan en la institución educativa simultáneamente unos y otros rasgos: en parte un refugio del presente, en parte un proyecto de futuro y crecimiento con otros (Burin, 2001, p.298). Ellas se ven frecuentemente luchando por mantener vivos esos deseos, ganándolos mediante su desempeño escolar. Junto con tales deseos surge el “miedo al éxito”, ya que visualizan lo que Carol Gilligan (1982) bautizó como la “otra cara del éxito”; esto es, perder el amor de los otros, no preservar el ideal de generosidad y de conservación de los vínculos armoniosos, en nombre de defender sus proyectos de ambición y, junto con ello, el temor a perder su identidad de género femenino. No obstante, por ejemplo, Sánchez Bringas (2003) encontró que las mujeres con mayor nivel educativo postergan la maternidad a favor de su vida laboral y social. Sin embargo, para ellas, sostener sus ambiciones puede implicarles quedar fuera de los estereotipos construidos socialmente, por ejemplo, tener marido o hijos de formas no convencionales; abandonar la escuela y sacrificar su propio desarrollo por un embarazo no deseado, etc.

Otro aspecto del miedo al éxito entre las mujeres se refiere a lo que podríamos relacionar con la educación entendida como colonización, tal como el término se aplica a los grupos étnicos conquistados.¹⁷ Hay autoras, como Roudy (1980) que consideran que las mujeres como colectivo constituyen una cultura singular, con sus modos de lenguaje, sus leyes de funcionamiento en los espacios de sociabilidad, etcétera, y que como tal, la educación opera al estilo de la colonización, pretendiendo subsumir los rasgos propios de la cultura femenina en los de la cultura dominante, entendida como el universo masculino. De ahí que las mujeres como grupo colonizado han manifestado frecuentemente sus modos de resistencia a la opresión. Varias autoras feministas plantearon que estos modos de resistencia deberíamos buscarlos en las fisuras que deja el entramado oficial formalmente igualitario sobre la educación femenina. Las preguntas más fructíferas las han formulado feministas para el campo de la ciencia, por ejemplo, cuestio-

¹⁷ La experiencia de la colonización es relativamente reciente en la historia de los países latinoamericanos, efectuada sobre grupos étnicos a los cuales la colonización española y portuguesa imprimió sus propios rasgos culturales, desatendiendo las características propias de cada grupo. Una de las herramientas fundamentales para producir ese fenómeno fue el recurso a la educación.

nando sobre quiénes han sido las precursoras en las áreas científicas, qué han producido y qué destino tuvo su producción en la cultura patriarcal (Kohen, 1992), incluyendo en sus investigaciones cuidadosos análisis de las vidas cotidianas de las precursoras para dar cuenta de sus trayectorias científicas (Rivera, 2002). En este punto quizá convenga retomar los conceptos de “desgenerización a medio camino” y el de “techo de cristal” para las carreras educativas y académicas de las mujeres. Una manera de evaluar esto sería preguntarnos qué tan cercano está el sistema de educación superior de México para abatir los desafíos propuestos en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuya organización estuvo a cargo de la UNESCO.¹⁸ Allí se estableció:

- 1.- Para el año 2010, el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior de un país (es decir, en la educación postsecundaria para los grupos de 18 a 24 años de edad y los estudiantes de edad madura) debería corresponder a la realización del objetivo de mantener o aumentar el número de mujeres matriculadas. Por ejemplo, mantener el porcentaje de un 50 por ciento o más de mujeres en los países donde se haya alcanzado esa cifra; o bien, fijarse un objetivo de aumento del 20 al 30 por ciento en los países donde la matriculación de mujeres sea baja.
- 2.- Los puestos de catedráticos, profesores y jefes de departamento, deben ser desempeñados por hombres y mujeres sobre un pie de igualdad. Como muchas mujeres poseen hoy en día los títulos exigidos, se deben establecer objetivos para aumentar sus nombramientos hasta que lleguen a alcanzar el 50 por ciento de los puestos. Esto puede implicar la creación de nuevos puestos.
- 3.- Lo ideal sería que el 50 por ciento de todos los puestos de rectores y vice-rectores fuesen ocupados por mujeres. Las estadísticas muestran que en la actualidad las mujeres solamente ocupan entre un 5 y 7 por ciento de estos puestos. Las instituciones deberían adoptar una política de aumentar esas cifras anualmente en un 25 por ciento hasta alcanzar el 50 por ciento. En este caso, podría ser útil aplicar una política de alternancia.
- 4.- El 50 por ciento de los miembros de los órganos rectores de la educación superior (por ejemplo, juntas de gobierno, consejos nacionales, etc.) deberían ser mujeres. Deberían establecerse objetivos para aumentar su número periódicamente hasta alcanzar ese 50 por ciento.

¹⁸ El objetivo de dicho evento fue examinar los principales desafíos que enfrentan las universidades y otras instituciones de educación superior a nivel internacional en los umbrales del presente siglo.

5.- En determinados contextos culturales, se necesita desplegar grandes esfuerzos para evitar que las mujeres sean excluidas del acceso a la educación superior y de su participación en ella. Una exclusión de este tipo significa negar a la mujer el derecho al desarrollo humano sostenible. (Archivo Histórico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2005, p. 4)

Debo recordar también que las estudiantes entrevistadas casi siempre sostuvieron que pertenecer a una red de mujeres, con sus pares, les había ofrecido el contexto de contención y de estimulación imprescindible para mantener vivos sus deseos de influencia y sus necesidades de reconocimiento en la institución y no sólo en el mundo privado. En una sociedad más justa y equitativa para todos, la fuerza social educativa podría provenir del juego íntimo entre tener influencia y ejercer el poder. Si se conjugan ambos factores, las ideas y los sentimientos, las opiniones y las percepciones influyentes podrían detectarse y eventualmente podrían ser tomados en cuenta por quienes ejercen posiciones de autoridad, e idear políticas educativas con perspectiva de género (Burin, 2001, pp. 298-300).

Bibliografía

Archivo Histórico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2005). “Promover la presencia de la mujer demanda la UNESCO”, en: *Tiempo Universitario*, 2(5), p. 4.

Badinter, E. (2004). *Por mal camino*. Madrid: Alianza.

Baudelot, Ch. & Establet, R. (1992). *Allez les Filles!* París: Seuil.

Bondes, G. (1994). *Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Bourdieu, P. (1983). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

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

Burin, M. (2001). La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde la perspectiva de género. En M. Burin & I. Meler, *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Badinter, E. (2004). *Por mal camino*. Madrid: Alianza.

Brusselmans-Dehairs, Ch., Henry, G., Beller, M. & Gafni, N. (1997). *Gender differences in learning achievement; evidence from cross-national surveys. Educational studies and documents* 65. París: UNESCO.

Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa.

Universidad de Guadalajara-CUCEA (2005). *Reporte de los estudiantes beneficiados con la beca a estudiantes sobresalientes*. México: Autor.

Dumas, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 1(71), pp. 44-68.

Facundo, C. (2004). *La escuela invisibiliza la participación de las mujeres*. Ponencia presentada en el Primer Congreso de Educación Pública en la Ciudad de México. Recuperado el 3 de marzo en <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/cfacundo.html>.

Fernández, M. (1995). Educación y rol de género. En: Mariano Fernández Enguita, *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.

Fernández, C., Domínguez, R., Revilla J.C., Anagnostou A., & Sancho M., (2003). *La igualdad de oportunidades. Los discursos de las mujeres sobre avances, obstáculos y resistencias*. Barcelona: Icaria.

García, S., Landesmann, M. & Gil, M. (1993). La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento. *Académicos*, 3.

Garreta, N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, R. M. & Miguez, M. P. (2000). Diferencias psicológicas de género: su influencia en los procesos escolares. En *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa.

Khoen, B. (1992). *De mujeres y profesiones*. Buenos Aires: Letra Buena.

Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of men. Masculinities, Sexualities, and Schooling*. Londres: Sage.

Macías, M. del C., Valdivia, M. C. & Galván A. (2003). Cambio de hábitos de consumo femenino en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. En *Sincronía*. Recuperado en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/huertaprimo3.htm>.

Miranda, R. (2005). *La frustración y la envidia. Políticas de estímulos e incentivos a la productividad académica*. México: Universidad de Guadalajara-CUCEA.

_____ (2006). Cultura política de los universitarios. En Acosta, A. (Coord.), *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. Tomo II. México: Universidad de Guadalajara-CUCEA.

Ochoa, R. (2002). Deserción y éxito escolar. Ponencia presentada en el *Seminario de Avances de Investigación*, Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Oskamp, S., Kaufman, K. & Wolterbeek, L. A. (1996). Gender Role Portrayals in Preschool Picture Books. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, pp. 27-39.

Rambla, X. et al., (1999). Ocho trajes a medida: modelos y resultados en cada país del proyecto Arianne: Ampliar los horizontes de la masculinidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 48-54.

Ramos, B., Corral, D. & Vázquez, V. (2001). *Table dance* como fenómeno cultural. *Razón y Palabra*, 24. Recuperado en http://www.razonypalabra.org.mx/antiguos/n24/24_bdv.html.

Rivera, E. (2002, abril). Fuentes para el estudio de las mujeres en la educación superior. *Gaceta Universitaria de la BUAP*, 52.

Roudy, Y. (1980). *La mujer, una marginada*. Bogotá: Pluma.

Sánchez, A. (2003). *Mujeres, maternidad y cambio. Prácticas reproductivas y experiencias maternas*. México: UAM-UNAM.

Subirats, M. & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Terrail, J. P. (1992). Réussite scolaire: la mobilisation des filles. *Sociétés contemporaines*, 11-12, pp. 53-89.

Valle, T., Apaolaza, J. M., Arbe, F., Cucó, J., Díez, C., Esteban, M. I., Etxeberria, F. & Maquieira, V. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.