



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

[raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx)

Universidad Autónoma Indígena de México  
México

Zapata-Martelo, Emma; Ayala-Carrillo, María del Rosario  
POLÍTICAS DE EQUIDAD DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA UNA ESCUELA LIBRE DE VIOLENCIA  
Ra Ximhai, vol. 10, núm. 7, julio-diciembre, 2014, pp. 1-21  
Universidad Autónoma Indígena de México  
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132451001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

# Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo  
Sustentable

Ra Ximhai  
Universidad Autónoma Indígena de México  
ISSN: 1665-0441  
México

2014

## **POLÍTICAS DE EQUIDAD DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA UNA ESCUELA LIBRE DE VIOLENCIA**

Emma Zapata-Martelo y María del Rosario Ayala-Carrillo

Ra Ximhai, Julio - Diciembre, 2014/Vol. 10, Número 7 Edición Especial

Universidad Autónoma Indígena de México

Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 1- 21



## POLÍTICAS DE EQUIDAD DE GÉNERO: EDUCACIÓN PARA UNA ESCUELA LIBRE DE VIOLENCIA

### GENDER EQUALITY POLICIES: EDUCATION FOR A VIOLENCE-FREE SCHOOL

Emma Zapata-Martelo<sup>1</sup> y María del Rosario Ayala-Carrillo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx. <sup>2</sup> Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Correo electrónico: madel@colpos.mx.

#### RESUMEN

Los estudios de género surgen en la educación superior, como crítica a las posiciones teóricas tradicionales que habían ignorado o distorsionado la vida de las mujeres y desconocían sus contribuciones al conocimiento. Buscan corregir los desarrollados desde la óptica masculina, transformar los abordajes hegemónicos para convertirlos en propuestas educativas más inclusivas y representativas de la realidad humana, a partir de críticas epistemológicas, teóricas, metodológicas, interdisciplinarias y participativas; además de transformar las relaciones entre los géneros para conformar sociedades más igualitarias y no violentas. Al respecto, si bien las políticas nacionales e internacionales han tenido un papel importante en la integración del enfoque de género en las instituciones de educación superior (IES), muchas se quedan en enunciados y buenas intenciones. Se ha logrado el acceso de las mujeres a la educación, pero la representación en los espacios de poder permanece en manos de varones, se mantiene el 'techo de cristal', el currículo oculto y la discriminación tanto a nivel individual como colectivo.

**Palabras clave:** educación, género, inequidades.

#### SUMMARY

Gender studies began in higher education as a critique to the traditional theoretical stances that had ignored or distorted the life of women and overlooked or had no knowledge of their contribution to the general knowledge. These studies are aimed at correcting the male centered view, transforming the hegemonic approach in order to change them into more inclusive educational proposals, representative of the human reality, based on epistemological theoretical, methodological, interdisciplinary, and participative criticisms; this, besides transforming gender relations to build more equalitarian and non-violent societies. To this regard, although national and international policies have had an important role in the integration of the gender approach in higher education institutions (HEI), many of them remain simply as statements and good intentions. Women have achieved access to education, but representation in positions of power remains in the hands of men, the "crystal ceiling is still there, as are the hidden curriculum and discrimination, both at the individual and at the collective levels.

**Key words:** education, gender, inequities.

## INTRODUCCIÓN

Hasta hace algunos años, el patrón en la educación fue androcéntrico; el hombre era el centro del universo, los conocimientos aceptados ignoraban la participación de las mujeres en la construcción de los mismos y las mantenía fuera de las instituciones educativas. Sin embargo, desde 1970 empiezan a notarse cambios no sólo en el ámbito internacional, con nuevos derroteros en donde se incluye a las mujeres en la educación superior; sino también cambios en las posiciones tradicionales y en estructuras sociales como la familia y el Estado.

En este trabajo se aborda el tema de la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior, las transformaciones actuales y sus repercusiones en los procesos educativos. Posteriormente, se revisan las políticas nacionales e internacionales que la han impulsado; y por último, se señalan los avances y dificultades que se han tenido para integrar el enfoque de género en la educación superior, para concluir con algunos comentarios generales.

### La educación con perspectiva de género

Para las mujeres, el acceso a la educación ha sido tardío y lento en comparación con el de los varones. A mediados del siglo pasado, las clases medias pensaron que la educación era la mejor vía

de superación; y fue entonces cuando se dio a las mujeres la posibilidad de entrar –en forma definitiva– a espacios académicos que habían estado dominados por los varones. Influyó el fuerte movimiento social de los años setenta, del cual formó parte el feminista, que buscaba visibilizar y dar presencia a sectores que permanecían ocultos y sin voz.

Las movilizaciones propiciaron cierta apertura democrática, que fomentó la crítica académica a las distintas disciplinas. Una primera propuesta en relación con la educación y las mujeres fue la búsqueda de la cobertura cuantitativa, promesa y logro del siglo XX, aunque ello no significó que se solucionaran los problemas que tenían que ver con las relaciones entre los géneros y las desigualdades existentes.

Las mujeres accedieron en forma masiva a la educación superior y carreras como enfermería, bellas artes, pedagogía y psicología, que se consideraban *compatibles* con los roles femeninos, fueron las primeras en permitirles el ingreso; mientras ingeniería y mecánica, entre otras reconocidas como masculinas, pusieron todo tipo de barreras para recibirlas. Entre estas últimas estaba la agronomía, que excluyó y discriminó a las mujeres y les permitió el ingreso hasta los años ochenta. Bonder (1994) menciona que la profunda renovación educativa significó la participación de varones y mujeres en el trabajo, en la educación y en la actividad sociopolítica. Sin embargo, también se vio que no bastaba con el acceso, eran necesarias transformaciones culturales que garantizaran a unos y otras acceder en igualdad de condiciones al escenario del tercer milenio.

Logrado el acceso y visibilización de las mujeres en la educación superior, siguió la propuesta para integrar el enfoque de género. Al respecto, Bonder (2004:13) indica que esta perspectiva suponía *asegurar que el análisis de género y la aplicación del principio ético de equidad de género estarían presentes en todos los procesos de toma de decisiones de la organización, tanto las centrales como las que se producían cotidianamente.*

En el proceso de la educación con perspectiva de género, fue fundamental la crítica de las feministas a la ciencia, quienes buscaban reformular concepciones teóricas y metodológicas mediante el rechazo a los modelos duales y jerárquicos que desvalorizaban a una de las partes, es decir, a las mujeres; objetaban la neutralidad del conocimiento impugnando la objetividad de la misma; rechazaban la ciencia como monopolio masculino, construida, propuesta y elaborada por hombres occidentales, y hacían visible la ausencia del género como categoría fundamental.

Cuando la ciencia pretendía alcanzar exclusividad y universalidad, escondía el carácter de género de la misma. Las premisas utilizadas, las categorías, la epistemología, e incluso la cultura, eran androcéntricas. En la ciencia se habla de la experiencia de los varones, pero no de las mujeres, y se reconoce que hay una política de género en las prácticas científicas (Cebotarev, 1989; Poff, 1987; Vázquez y Zapata, 2000).

A esta posición se adhiere Fainholc (2011:34), cuando dice que *el feminismo y las teorías feministas aportan marcos epistemológicos conceptuales interesantes para abordar la reflexión, investigación e intervención pedagógica sobre género. Al interesarse por las prácticas sociales, discriminatorias y su transformación, repasan y posibilitan las relaciones de género en equidad.* Por ejemplo, Kabeer (1998) habla de lo que significó en la academia cambiar el concepto *mujer* por el de relaciones de género, concepto que se incorporó a los análisis de las relaciones de poder entre mujeres y hombres en docencia y en investigación, y que fue clave para los estudios del desarrollo. Bonder (2010) añade que la teoría feminista ha propuesto también las categorías analíticas sobre identidad, subjetividad, discurso, conflictividad social y relaciones de poder, las que permiten nutrir concepciones actuales sobre los fenómenos educativos y sus dinámicas generales.

Una educación con perspectiva de género asume como una de sus principales tareas la de dirigirse a hombres y mujeres, con el propósito de transformar las relaciones de género a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas. En suma, reformular la vida cotidiana (Barffusón *et al.*, 2010) supone brindar *la capacidad de construir alternativas de transformación, modificación de mitos, creencias, valores, relaciones entre las personas y con el mundo...* (Ochoa, 2008:102).

El feminismo no ha dejado de insistir en la necesidad de establecer un proyecto educativo que posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres. La reflexión teórica feminista aportó la categoría de género, que ayuda a comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres, así como la manera en que la condición de unos y otras se construye por dichas relaciones en un contexto más amplio, denominado *sistema sexo-género*, el cual opera en interrelación con otros sistemas de relaciones sociales, como la producción económica, la nacionalidad, la religión o la educación. El sistema sexo-género no sólo organiza las relaciones entre varones y mujeres, sino que construye lo que corresponde a cada quien en este juego de relaciones. También condiciona la valoración asimétrica en las relaciones intergeneréticas, en las que los hombres detentan la posición dominante (Barffusón *et al.*, 2010).

Para Palomar (2005), la teoría crítica feminista ha hecho planteamientos fundamentales en el proceso de desmitificar lo que se ha mostrado durante largo tiempo como natural en relación con la diferencia sexual y la desigualdad social que se ha generado sobre esa base. Se parte de que, como la dominación es racionalizada y despersonalizada, se vuelve invisible y parece natural, necesaria y cotidiana.

Desmontar las concepciones que se tienen sobre la desigualdad generada a partir de la diferencia sexual, no es tarea sencilla. Bourdieu (1998) explica que se hallan tan naturalizadas en el mundo social, que forman parte de nuestras estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida, por lo que operan veladamente, garantizándose, por esto mismo, su eficacia. Incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales y educativos implica un esfuerzo teórico-conceptual, al introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la forma en que se construye, a partir de ésta, la desigualdad social en el ámbito escolar.

Añade Stromquist (2010) que el sistema de género opera en tres niveles: el estructural, apoyado por la división social del trabajo; el institucional, conformado por las normas y reglas que guían la distribución de recursos y las oportunidades disponibles a mujeres y hombres; y el simbólico, que construye las concepciones, mentalidades y las representaciones colectivas de lo que socialmente implica la feminidad y la masculinidad.

### **Importancia de la escuela para el cambio de las relaciones de género**

¿Por qué es significativa la escuela para transformar las relaciones de género? Evidentemente, no es la única estructura que debe modificarse, pero la educación, expone Hierro (1998a:109 citada en Barffusón *et al.*, 2010), en sus dimensiones informal y formal, ha contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones intergeneréticas. Sólo transformando estructuralmente estas dos dimensiones educativas es posible realizar una de las apuestas de quienes trabajan con perspectiva de género: *revolucionar la vida cotidiana*, logrando así que la hegemonía masculina deje de ser reproducida y dé lugar a *una nueva jerarquía de valores en función de los intereses femeninos*, lo que permitiría pasar de la domesticación a una verdadera educación de las mujeres.

Varios autores (Bourdieu y Passeron, 2003; Connell, 1996; González, 2009a) indican que la escuela reproduce en alguna medida lo que ocurre fuera de sus muros, pero como institución crea sus

propios códigos, como la división sexual por campos de conocimiento. Rendón (2003:35) propone que dicha tipificación, existente a través de la historia, está relacionada con la división sexual del trabajo vista *como algo natural, que está definida desde siempre y no puede cambiar sin hacer violencia a un orden social casi inmutable*. Su consecuencia más importante es la *segregación ocupacional*, una de las causas principales de la desigualdad entre los sexos.

Persiste un imaginario, ampliamente compartido, de que la escuela es neutra y la educación conlleva mejores oportunidades de vida y mayor conocimiento del mundo; no se reconocen los mensajes generalizados ni las formas de opresión que se presentan en los ámbitos escolares. La escuela produce un discurso que niega la experiencia vivida de las y los estudiantes. La respuesta política se centra entonces en asegurar (por lo menos en el discurso) el acceso a la escuela y en proteger (también en el discurso) a los grupos vulnerables de mujeres, como las niñas rurales (Stromquist, 2010).

Afirma Palomar (2005) que la discriminación de género se produce en las instituciones tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que está entramada con las costumbres y la tradición; e insiste que es injusto tratar con igualdad a personas en situaciones diferentes.

La educación formal puede dejar de ser un instrumento de repetición, asimilación y naturalización de pautas sexistas, si las y los sujetos de las mismas no son preconcebidos como neutros, que ocultan una naturalizada asignación de roles genéricos, sino como personas sexuadas, con derechos, presencia, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad (Gargallo, 2008).

La perspectiva de género en la educación requiere una evaluación de las formas culturales de ser hombres y mujeres en el propio contexto, de modo que sea posible rescatar aspectos valiosos y dejar de lado aquellos que no contribuyen a una realización humana plena. Como señalan quienes han estudiado las masculinidades, también los hombres padecen el proceso de construcción de la masculinidad, pues éste los incita al dominio, a la inexpresividad de sus emociones –es decir, formas limitantes de realización personal–, aunque se les coloque en la posición privilegiada en este juego jerárquico (Barffusón *et al.*, 2010).

Al referirnos al género en educación, la definición del problema es muy importante: ¿se trata de una asunto que atañe a las mujeres de todas las clases sociales?, ¿sólo afecta a un grupo vulnerable de mujeres o a un grupo de niñas, sean rurales, indígenas o de descendencia africana?, ¿el problema reside en la disparidad numérica en el acceso a la escuela?, ¿o en la discriminación en el trato escolar o en los contenidos de los programas curriculares?, ¿o en la falta de capacitación docente? La solución propuesta es igualmente fundamental: ¿se busca afectar meramente la escuela o se considera que las familias y la comunidad tienen un rol determinante en la construcción y, por lo tanto, reconstrucción de relaciones de género?, ¿se consideran en las políticas públicas la diversidad de las mujeres y sus experiencias culturales, para así proponer medidas estratégicas que recojan su realidad y también la modifiquen? (Stromquist, 2010). ¿Cuánta equidad es necesaria para que haya una educación exitosa? (Bonder, 2010).

### **Políticas que han favorecido la educación con perspectiva de género**

Varios sectores sociales propugnan por la importancia de la educación y la necesidad de mejorarla; también se ha mencionado a los sectores feministas que postulan la inclusión de la perspectiva de género, ¿pero cuál ha sido el quehacer del Estado?

Una mirada a las políticas públicas ofrece un panorama de lo ocurrido porque a través de ellas se manifiesta el poder del Estado y las prioridades y contradicciones que existen; asimismo, permite conocer los esfuerzos en el corto, mediano y largo plazo para legitimar un problema que se requiere atender eficazmente. La intervención del Estado mediante las políticas públicas es imprescindible para el cambio social, aunque Stronquist (2010:56) afirma que en éstas se manifiesta una gran brecha entre la declaración de intenciones y los logros reales.

Palomar (2005) añade que las políticas implican una alta complejidad, porque el dictado de una nunca es suficiente para producir cambios culturales; y es en la cultura de las instituciones académicas donde se anida la mayor dificultad para el logro de los objetivos propuestos. La evidencia empírica muestra que las políticas públicas son más fácilmente promulgadas que ejecutadas.

No se pretenden enumerar todas las políticas que se han formulado en relación con la educación en general y con las instituciones de educación superior (IES) en particular. Los enunciados de todas ellas buscan, en teoría, relaciones más igualitarias en la educación y en todas las esferas de la vida cotidiana.

La mayoría de los postulados para el desarrollo de las políticas globales vienen de agencias financieras internacionales como el Banco Mundial, y de bancos regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), o de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina (ORELAC) y el Caribe (CEPAL). Otros postulados importantes circulan en la región latinoamericana a través del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (Stronquist, 2010).

En un documento de la UNESCO sobre educación, elaborado en 2007, Stronquist (2010:60) señala que se habla de buscar *un equilibrio entre lo global y lo local, entre las necesidades del mercado y el desarrollo humano, entre lo común y lo diverso, entre lo disciplinar y la integración*, pero no se trata el tema de género (ni de clase, ni de etnia). Sólo al final, cuando se discute la calidad, hay una referencia al género: *las políticas educativas han de incluir un enfoque de género en todas las etapas educativas: diseño de objetivos, currículo, estrategias y materiales educativos*.

Rodríguez Gómez (1999) sostiene que previo a la Conferencia Mundial de la Educación Superior, organizada por la UNESCO en la ciudad de París, se redactó un texto base, titulado *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, que habría de servir como marco de referencia para las conferencias regionales que se llevaron a cabo entre 1996 y 1998, así como para la Cumbre de París. En este documento, el tema de género está vinculado al objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior, y auspiciar condiciones de equidad frente al conocimiento.

Igualmente importante fue la Reunión Norteamericana Preparatoria de la Conferencia de París, realizada en Toronto en abril de 1998 con la participación de representantes de EE.UU. y Canadá, y a la que México y Puerto Rico asistieron como invitados. En esta sesión se insistió en la necesidad, aun en el mundo desarrollado, de crear apoyos específicos que garantizaran el acceso igualitario de hombres y mujeres a la enseñanza superior, y acceso equitativo para la promoción en la trayectoria universitaria (Canadian Comission, 1998:28-30 citado en Rodríguez Gómez, 1999).

El texto *Mujeres y educación superior: Cuestiones y perspectivas*, formó parte del debate en dicha Conferencia, en el cual se subrayaron tres aspectos que concentran la problemática femenina en el

ámbito universitario: 1) las graduadas son parte de la base de recursos humanos de sus países y su trabajo resulta vital para el desarrollo de los mismos; 2) debido a las reformas del sector educativo, debería dotarse a las mujeres de herramientas para que ellas modifiquen este sector; y 3) entender y dar importancia al papel de las mujeres en los puestos de gestión y dirección (Rodríguez Gómez, 1999).

En un documento elaborado por el CEAMEG (2008), se destaca la Plataforma y Plan de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer; y entre sus 12 esferas de preocupación se incluye la *Educación y Capacitación de la Mujer*, con objetivos estratégicos encaminados a: 1) asegurar la igualdad de acceso a la educación; 2) eliminar el analfabetismo entre las mujeres; 3) aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; 4) establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5) asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; y 6) promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Hasta aquí se han mencionado algunas de las políticas internacionales para que la educación superior sea integral para mujeres y hombres. México ha firmado algunos de estos acuerdos. En cuanto al acceso, en un documento de la CEPAL que recoge datos de 26 países –de los que tiene información–, la matrícula universitaria femenina era superior a la masculina en 21 de ellos. Sin embargo, como se vio anteriormente, el acceso no es suficiente.

### **Políticas en el ámbito nacional**

Reporta García Guevara (2005) que por primera vez el Estado mexicano establece, dentro de su política nacional, que la desigualdad entre los géneros es inaceptable. La Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, aprobada en enero de 2001, decreta la equidad de género en la sociedad, con lo cual toda institución laboral, educativa, de salud, agraria, etcétera, debe observarla y cumplirla en toda la República Mexicana.

¿Cómo incorporar la perspectiva de género en la educación? El debate ha sido alentado por el INMUJERES a través de una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género, que a su vez se apoya en redes regionales, mediante acuerdos con la SEP y la ANUIES, para favorecer y formalizar este proceso (Palomar, 2005). El objetivo fue introducir la perspectiva de género en la educación superior, *incorporar en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género*.

En octubre de 2002, el INMUJERES y la ANUIES celebraron un acuerdo de colaboración que formalizó el compromiso interinstitucional de promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en el país. Mediante encuentros regionales con las IES afiliadas a la ANUIES, se pretendió un acercamiento con la comunidad educativa, a fin de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar estudios e investigaciones en la materia (Palomar, 2005). García Guevara (2005) hace hincapié en que la nueva ley requiere la conformación de nuevos cuerpos y mecanismos que le den seguimiento, dado que el sistema de educación superior, por medio de la SEP, no ha dado respuesta oficial a la Ley.

Además de políticas internacionales a las que se ha adherido México, y de las cuales ya se ha hecho mención, ha firmado instrumentos jurídicos como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), aprobada en 1979 y

ratificada por México en 1981. Esta Convención establece en su artículo 10 que se adoptarán todas las medidas apropiadas para: 1) eliminar la discriminación contra las mujeres y asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación; 2) eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza; 3) oportunidades iguales para la obtención de becas y otras subvenciones para avanzar en los estudios; 4) las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre hombres y mujeres; 5) reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios (CEAMEG, 2008).

Esta propuesta, basada en un documento generado a nivel internacional que fue adoptado por varias IES en el mundo, se fundamentaba en cinco ejes de acción: sensibilización, diseño curricular, investigación y difusión, cultura institucional y coordinación interinstitucional (Palomar, 2005).

Pero la responsabilidad de impulsar la equidad de género no se reduce a la educación pública. La Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados ha hecho algunas observaciones al INMUJERES respecto al aislamiento que existe entre sus acciones y el resto de los aparatos de Estado, por ejemplo, con las Secretarías de Desarrollo Rural, Salud, Educación Pública, Desarrollo Social y Economía (*El Informador*, 4/08/03). Las diputadas buscan que el Instituto entre en contacto con todas las dependencias de los gobiernos federal y local, para que realice de manera coordinada su trabajo (García Guevara, 2005).

Otro problema surge cuando se habla de incorporar la perspectiva de género en las IES. Palomar plantea varias preguntas (2011): ¿Qué se entiende por incorporar? ¿En qué términos es posible hablar de la experiencia de incorporar? ¿Se puede hablar de indicadores de incorporación? ¿Con qué método se evaluaría esta incorporación? El tema es complejo, ya que no sólo se busca el acceso de las mujeres a la educación superior, sino también transformar las condiciones sociales que las han mantenido subordinadas.

Para Palomar (2011), además del estudio del género como objeto teórico, se trata de saber si se ha puesto en práctica esa manera de entender las relaciones sociales presentes en el ámbito institucional. Así, añade esta autora, el tema de la equidad de género se integra en el discurso de las instituciones sólo de manera *políticamente correcta*, en un proceso superficial, sin que se lleven a la práctica las reformas estructurales que implica la equidad; y se producen efectos perversos, entre los cuales está el despojar de espíritu crítico los planteamientos del feminismo académico.

Durante la conmemoración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) de 2008, el INMUJERES presentó oficialmente el *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) 2008-2012*, cuyos objetivos e indicadores no incluyen de manera explícita la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito educativo (CEAMEG, 2008). Únicamente en el Objetivo 2, que parece aludir a la equidad social, se menciona: *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad*; y dedican una sola meta a los problemas que afectan de manera particular a las mujeres.

### **Dificultades para la educación con perspectiva de género**

En la actualidad, es común escuchar que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para estudiar y concluir una carrera profesional. Las brechas de género en cuanto al número de personas que acceden a la educación han disminuido, las jóvenes viven condiciones políticas, sociales y familiares que les han abierto nuevas posibilidades; se ha modificado la idea de que la escuela no es

para las mujeres y muchas familias apoyan la educación superior de sus hijas, quienes tienen cada vez mayor presencia en las aulas universitarias y la alternativa de ingresar a nuevos campos de conocimiento científico. Pero, al mismo tiempo, persisten condiciones ligadas al orden de género que, por complejas, suelen ser poco evidentes (Guevara y García, 2010). La discriminación hacia las mujeres puede ser desde muy sutil hasta totalmente manifiesta.

La presencia de mujeres en las universidades no es sinónimo de equidad de género; existen grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales (Buquet, 2011). Las inequidades de género en estas comunidades se expresan en distintas formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (Guevara y García, 2010).

Al respecto, es necesario que en México las instituciones educativas reconozcan que no sólo existen diferencias cuantitativas, sino también –y quizás son las más graves– cualitativas (estatus, prestigio) (Barffusón *et al.*, 2010). No basta con conocer datos segregados por sexo, como el comportamiento de la matrícula, el número de personas tituladas, la diferencia en el número de becarios, los niveles salariales o los puestos de dirección ocupados por mujeres u hombres. También es importante saber si existe una diferencia sustantiva en la manera en que, a partir del sexo de las personas y de todo un esquema de género, puede accederse al prestigio y la notoriedad en los mismos términos y oportunidades; así como reconocer el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan las personas, dependiendo de si son varones o mujeres; o qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico (Palomar, 2005).

Por lo anterior, Palomar (2005) explica que al hablar de género en las IES se deben considerar: 1) las diferencias de género en la matrícula, la distribución por carreras, la eficiencia, oportunidades y representación en los distintos espacios dentro del sistema de educación superior; 2) la producción de nuevas áreas académicas, el desarrollo de estudios de género y de la mujer en las instituciones de educación superior (materias impartidas, áreas específicas dedicadas a la investigación y la docencia o programas más amplios); 3) la incorporación de una perspectiva crítica respecto a las jerarquías inequitativas y la desigualdad entre sexos, sobre todo en el diseño de políticas educativas y la toma de decisiones; 4) el cuestionamiento académico de fondo a la transmisión acrítica de visiones patriarcales y androcéntricas implícitas en los conocimientos y en las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. En el siguiente apartado se abordarán algunas de estas situaciones en el contexto de las IES en México.

### **Matrícula de estudiantes**

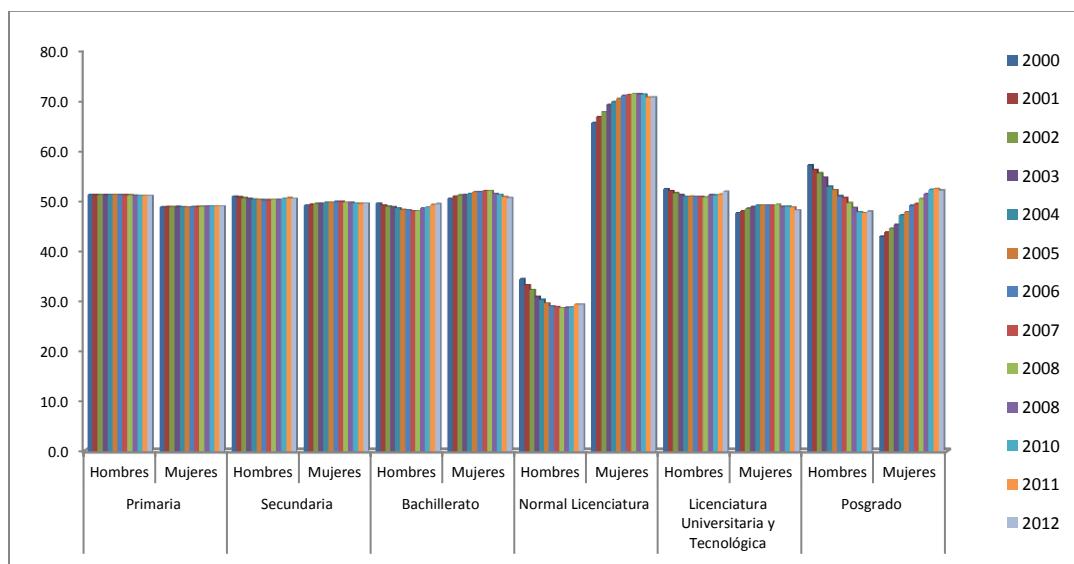
La diferencia en la matrícula escolar es uno de los indicadores más utilizados para demostrar las inequidades de género en el acceso a la educación. Aunque, como ya se mencionó, los números no permiten conocer la problemática que enfrentan mujeres y hombres en los diferentes niveles educativos, sí es una de las primeras comparaciones que pueden reflejar las tendencias en los niveles educativos.

En México, según datos del sistema de indicadores de género, entre 2000 y 2012, en primaria y secundaria, las mujeres se matricularon en menor porcentaje que los hombres, aun cuando las diferencias son muy pequeñas (2.2 puntos de diferencia en primaria y un punto en secundaria). En bachillerato se reporta que los hombres se matricularon en menor medida que las mujeres (1.2% de diferencia menor en los varones). Llama la atención que en normal licenciatura el porcentaje de mujeres es mucho mayor que el de hombres (en promedio, 70% de mujeres y 30% de hombres) y en

posgrado los hombres han disminuido (de 57% a 47% en promedio), mientras que la matrícula de las mujeres ha aumentado (de 42% a 52%) en 12 años.

Como se observa en la *Figura 1*, los datos proporcionan un panorama de los niveles educativos con mayores disparidades; y son varias las investigaciones que lo han documentado: mientras más altos sean los niveles educativos, mayores serán las diferencias. Aunado al hecho de que en licenciaturas como la normalista, considerada tradicionalmente como femenina, la presencia de mujeres sigue siendo mucho mayor que la de varones.

Además de los datos estadísticos, se requiere que las instituciones educativas reconozcan los obstáculos y desventajas que viven las mujeres (estudiantes, académicas y trabajadoras) a causa de factores como la desigualdad acumulada históricamente, la doble jornada o los estereotipos de género; y también la consecuente discriminación –no necesariamente intencional– de que son objeto (Buquet, 2011).



**Figura 1.-** Matrícula por nivel educativo según sexo (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en: [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra\\_indicador.php?cve\\_indicador=478&Switch=1&Descripción2=Distribución%20porcentual&indicador2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel1=9](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=478&Switch=1&Descripción2=Distribución%20porcentual&indicador2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel1=9)).

### Estereotipos de género: Cultura institucional de género<sup>1</sup> que naturaliza la desigualdad e inequidad de género

Desde la perspectiva feminista se reconoce que las mujeres sufren más tipos de discriminación, por su pertenencia a una clase, etnia, raza y género. La educación a través de *conocimientos* y *habilidades* que de manera estereotipada han sido considerados femeninos, legitima los saberes, valores y el lenguaje a los que pueden y deben acceder, colocándolas en un nivel de subordinación respecto al género dominante; y por consiguiente, en los espacios económicos e ideológicos del poder político del Estado, las mujeres no tienen la misma injerencia (en equidad con el hombre).

<sup>1</sup> La cultura institucional es un fenómeno complejo que articula conflictos y configura un espacio simbólico en el que por ocasiones se legitima, se desplaza o se ejerce el control por parte de quienes ocupan la posición de poder, en medio de tensiones y violencias que buscan un equilibrio también simbólico, un contrato de compatibilidad y compromisos más o menos temporales que desembocan en la politización de las prácticas cotidianas institucionales. Agreguemos a esta definición que el género, como parte integral de toda cultura, se encuentra en la vida de las instituciones y se expresa en todos los niveles de su funcionamiento, al grado de afirmar que el género es un elemento consustancial de la cultura de las instituciones, con efectos claros y específicos ligados a su naturaleza (Palomar, 2009:57).

Dado que los contenidos educativos y el proceso de socialización en las escuelas contienen mensajes explícitos e implícitos sobre el orden social vigente, trabajar sobre el género requiere una visión sistemática de su funcionamiento y actuar en múltiples terrenos escolares para poder erradicar tales representaciones y prácticas. Ver el género en su totalidad, implica cuestionar las normas y expectativas que regulan la cotidianidad y que muchas veces no son fáciles de percibir porque se encuentran insertas en los mecanismos de reproducción establecidos y aceptados en las instituciones escolares (Stromquist, 2010).

Las investigaciones feministas en educación revelan que aún existe para las mujeres un grado de invisibilidad, discriminación, exclusión y, en muchas ocasiones, violencia simbólica. Para muchas, la carrera profesional y la promoción en la misma es una situación precaria, pues se relativiza su presencia en estos campos (Barffusón *et al.*, 2010) y el hecho de que tengan algún grado académico no transforma las desigualdades de forma automática.

González (2009a) señala que la diferencia sexual tiene efectos simbólicos y materiales en la vida cotidiana de las instituciones y de los individuos. A partir del currículum oculto, el ambiente escolar (sin formar parte del currículum oficial, explícito) contribuye de manera implícita en el aprendizaje de cuestiones sociales relevantes, actitudes, comportamientos, valores, rituales, normas y regulaciones que actúan en el marco de la subjetividad e influyen en los ámbitos educativos.

Los estereotipos de género se producen, reproducen, aprenden y aprehenden desde la infancia. SEP/UNICEF (2009), en el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*, mencionan que desde la infancia se refuerza la asignación de las actividades en función del sexo, y muestran estereotipos más arraigados en los niños que en las niñas, lo que puede derivar en prácticas discriminatorias y/o violencia de género. Como ejemplo, señalan que 82.8% de las niñas ayuda a hacer la comida en sus casas, en tanto que sólo participan 11.8% de los niños; 85.8% de niñas lavan y planchan ropa, y únicamente lo hace 14.2% de los niños; 50.1% de los niños de primaria está de acuerdo con que *el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia*, frente a 31.7% de las niñas que opinan lo mismo; 79.2% de las niñas y los niños está de acuerdo en que *el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar*, y en que las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanos y hacer la limpieza; 60.3% de los adolescentes de secundaria y 54.8% de las adolescentes en este nivel, están de acuerdo en que *la mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada*.

La división genérica también se refleja en el mundo académico como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción, haciendo concordar las estructuras objetivas y las cognitivas (Palomar, 2005), y dando lugar a un imaginario colectivo universitario que preserva el modelo tradicional de la feminidad. Se trata de una visión esencialista, que impone en las subjetividades concepciones marcadamente diferenciadas sobre las características y capacidades de las mujeres y los hombres.

Este imaginario arraigado a la feminidad tradicional, actúa de manera directa en la vida cotidiana de las mujeres académicas en forma de discriminación indirecta, que no es intencional, pero causa los mismos efectos y es difícilmente observable porque está encubierta en las mentalidades (Buquet, 2011); se refleja en la división de las áreas de estudio; en la participación de las mujeres en la ciencia; y en el hecho de que ellas dejen de estudiar cuando son mamás, que tengan mayores dificultades para acceder a puestos directivos o subir de categoría, que se les culpabilice por no ser madres o no estar con sus hijos(as), entre otras situaciones de la vida cotidiana que se han cuestionado a través de la investigación feminista (Palomar, 2005:15).

Desde la teoría feminista se propone señalar el androcentrismo existente y la exclusión o el tope de posibilidades de crecimiento personal, profesional y de ascenso a puestos directivos en la administración y en la academia, lo que se ha denominado el *techo de cristal*; además, demanda urgentemente la elaboración de alternativas transformadoras que propicien la equidad de género (Barffusón *et al.*, 2010).

### **Cultura institucional universitaria: Áreas de estudio**

Derivado de los estereotipos de género arraigados en la sociedad, puede observarse que el mundo científico tampoco es neutral. El campo de la ciencia está cruzado por las determinaciones del mundo político, social, cultural y cotidiano, donde son fundamentales las diferencias de género (Palomar, 2005:14).

Un fenómeno ampliamente documentado en los países occidentales es la llamada *feminización docente*, entendida como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental en comparación con los hombres. La primera explicación fue de carácter económico: las mujeres ocupaban puestos que los hombres rechazaban. Por ejemplo, para el caso de Estados Unidos, Schmuck (1987:75-76) señaló que *la industrialización generó mejores oportunidades de empleo para los hombres que el trabajo docente*. Otro argumento fue su disposición natural, en tanto madres, al cuidado de los menores de edad (González, 2009b).<sup>2</sup>

Buquet refiere que en la población estudiantil también se advierte una fuerte segregación disciplinaria: en carreras como pedagogía y enfermería, el índice de feminidad es mayor a 500, mientras en otras como ingeniería mecánica e ingeniería mecánica eléctrica el índice de feminidad no llega a 10 (Buquet *et al.*, 2006). Además, se observó una disminución de la participación femenina en los niveles más elevados del posgrado (Buquet, 2011).

En México, el Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES muestra las carreras que prefieren los hombres y las mujeres.<sup>3</sup> La mayor diferencia se observa en las ciencias sociales y administrativas, como de mayor demanda entre mujeres; y en las ingenierías y tecnología, donde se matrículan más hombres.

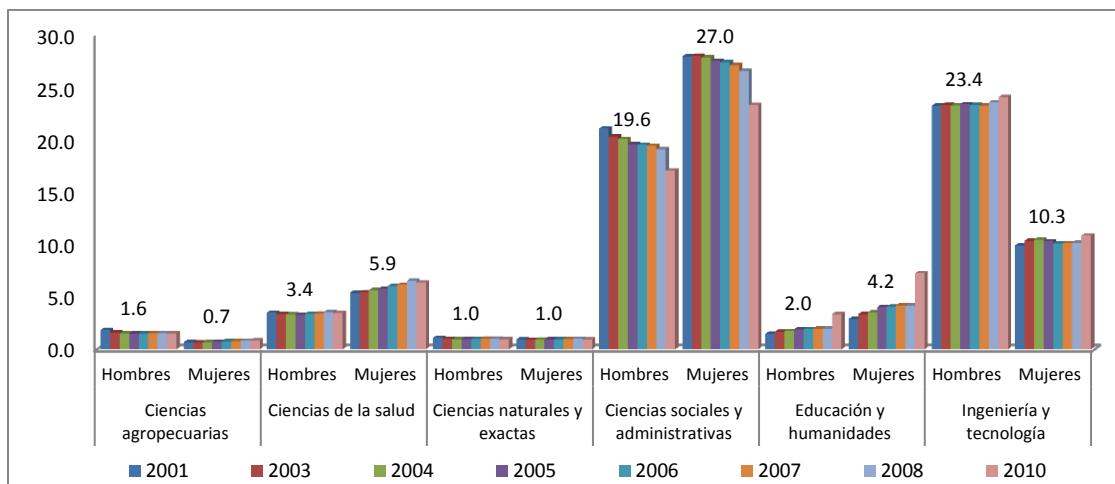
Como se observa en la *Figura 2*, existe sexismo en las carreras universitarias; dependiendo del sexo, se promueve que el alumnado estudie una u otra carrera, dando paso a la feminización de algunas profesiones.

No deben confundirse los procesos de feminización en las IES y la alta participación de mujeres en las poblaciones estudiantiles, académicas y administrativas con la existencia de equidad de género. El hecho de que haya más mujeres no quiere decir que sea equitativo; existen diferencias esenciales en las formas de participación dentro de las comunidades universitarias, las cuales implican una enorme disparidad en las trayectorias académicas y laborales de mujeres y hombres (Buquet, 2011).

---

<sup>2</sup> La familia tiende a reproducir muchas de las asignaciones de género respecto a la prioridad del matrimonio y la maternidad sobre la vida profesional; impone mayores responsabilidades domésticas y familiares a las mujeres y promueve la ideología de un mundo femenino incompatible con la práctica de la ciencia (Guevara y García, 2010).

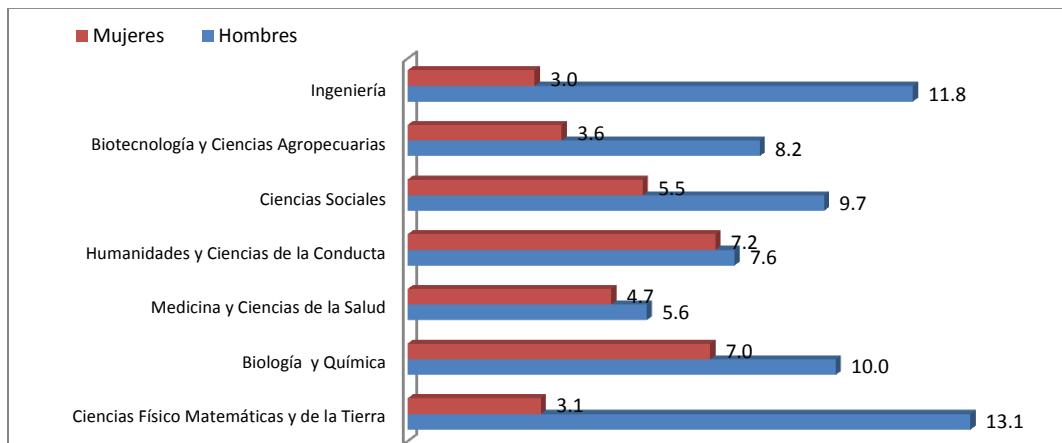
<sup>3</sup> La preferencia de las profesiones también se relaciona con los estereotipos de género, ya que se motivan ciertos comportamientos en las mujeres y en los hombres; la familia, e incluso la escuela, incentiva a que ellos y ellas elijan carreras que han sido asignadas genéricamente a su sexo.



**Figura 2.-** Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica por sexo, según área de estudio (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en: [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra\\_indicador.php?cve\\_indicador=478&Switch=1&Descripción2=Distribución porcentual&indicador2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel1=9](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=478&Switch=1&Descripción2=Distribución porcentual&indicador2=479&original=0&fuente=479.pdf&IDNivel1=9)).

### Docencia e investigación

Si queremos comprender por qué tan pocas mujeres se dedican a la ciencia, es necesario prestar atención a los regímenes de género que tienen lugar en instituciones como la familia y la escuela, pues ambas participan activamente en la construcción de condiciones materiales y subjetivas que dan lugar a esta situación (Guevara y García, 2010). Por ejemplo, Sánchez y García (2011:56) reportan que en 2010, 36% del personal de los Centros Públicos de Investigación (CPI) Conacyt era femenino y 64% masculino, de un total de 4,133 personas que allí laboraban. Según estadísticas del Conacyt, 65.9% de quienes pertenecen al SIN son hombres y 34.1% mujeres. Si se comparan las diferencias por sexo según el nivel del SIN, en la categoría “candidato” 11.6% son hombres y 7.2% mujeres; en “Nivel I” 34% hombres y 20% mujeres; en “Nivel II” 12.9% son hombres y 5.2% mujeres, y en “Nivel III” 6.9% son hombres y 1.7% mujeres. Al considerar las áreas, la *Figura 3* muestra que las mayores diferencias se concentran en Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra (10 puntos), Ingeniería (8.8 puntos de diferencia), Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (4.5) y Ciencias Sociales (4.2 puntos de diferencia).



**Figura 3.-** Miembros del SNI por área y sexo, 2013 (Conacyt, Base de datos del SNI, 2013). <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>.

En docencia también existen inequidades. Buquet señala que en la población académica –como la de la UNAM– se observa una tendencia de segregación vinculada a los nombramientos, categorías y niveles; esto es, a mayor jerarquía, menor participación de mujeres; y la participación docente de las mujeres se reduce a medida que el nivel educativo del programa es mayor (Buquet *et al.*, 2006; Buquet, 2011).

Zapata y Pérez (2012) mencionan que para las científicas del Colegio de Postgraduados, ser madre y científica a la vez tiene un alto costo, pues a ellas se les duplica el trabajo y se les responsabiliza mucho más que a los hombres de la crianza, cuidado y educación de los hijos e hijas, independientemente de sus cargos, procesos de formación o responsabilidades laborales. A pesar de la formación profesional que han alcanzado estas mujeres, siguen enfrentando obstáculos para conciliar su vida laboral y su vida personal o familiar.

La maternidad puede estar relacionada con que el periodo de vida en que se cursan los niveles de licenciatura se entrecruza con el momento de formar una familia. Esta situación disminuye la probabilidad de ingreso de las mujeres, quienes con frecuencia deben elegir entre progresar profesionalmente o formar una familia, teniendo que renunciar a una u otra, o debiendo realizar un doble esfuerzo para conseguir ambas (Lau y Cruz, 2005).

A pesar de que el ámbito académico, particularmente el feminismo académico, es el espacio por excelencia que ha producido gran cantidad de conocimiento científico para desentrañar los pilares de la discriminación, no está exento de sexismos y discriminación por género (Buquet, 2011). Lau y Cruz (2005) abordan la discriminación que enfrentan quienes están adscritas a centros y programas de estudios de la mujer y de género en la UAM; y advierten que el menosprecio por los temas de estudio, la burla y la ironía, muestran el escozor que aún causan estos espacios entre profesores, profesoras e incluso entre las mismas autoridades, quienes se aventuran a comentar: “y qué es eso”, “qué tanto se estudian, mejor trabajen”, “éstas son peligrosas, van a malestar a las alumnas”, “por qué estudiar a las mujeres y no a los hombres” (Cooper, 2003; Moreno, 2003). En otras universidades se dice que las profesoras en el área de género son las *generosas*.

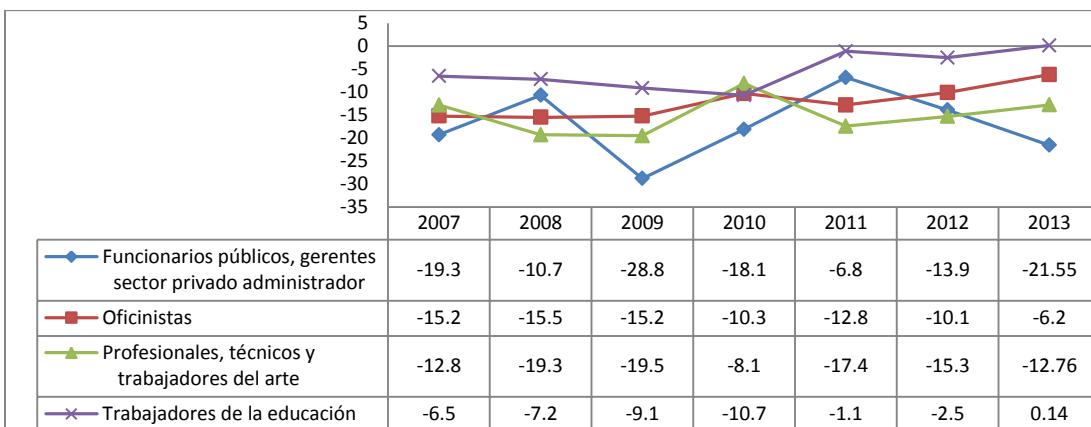
### Brechas salariales

En el aspecto económico, aun cuando las mujeres logran mayores niveles de educación, persisten enormes desigualdades en el mercado de trabajo, que aumentan mientras mayores son los niveles educativos (UNIFEM, 2005). La CEPAL (2004) subraya que las mayores brechas salariales entre hombres y mujeres se producen en los niveles de educación más altos, espacios con mayores estamentos de poder, puestos directivos y de toma de decisiones. En las universidades, Chávez (2009) menciona que las mujeres ocupan puestos subordinados y devengan menores montos de salario, además de que enfrentan serias dificultades para acceder a cargos de responsabilidad y *hacer carrera* en los espacios de toma de decisiones; ello, a través de numerosos mecanismos de discriminación que afectan sus posibilidades laborales reales.

Martínez *et al.*, (2009) señalan que de acuerdo con resultados de la *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2006*, las mujeres sólo alcanzan el 3% de los puestos directivos, tanto en empresas como en instituciones públicas; perciben 8.8% menos en salario promedio que los hombres, y en algunos casos llega a ser hasta del 30%, aunque ocupen el mismo puesto o tengan igual nivel educativo.

Retomando el índice de discriminación salarial presentado por el Sistema de Indicadores de Género, en la *Figura 4* se observa que es en la categoría de *Funcionarios públicos y gerentes* donde se presenta mayor discriminación salarial para las mujeres, alcanzando en 2009 un índice de -28.8; y

en la categoría *Trabajadores de la educación* ha disminuido más la discriminación salarial, al pasar de -6.5 en 2007 a 0.14 en 2013.



**Figura 4.-** Índice de discriminación salarial (Sistema de Indicadores de Género del INMUJERES, en: [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra\\_indicador.php?cve\\_indicador=457&Switch=0&Descripción2=0&indicador2=0&original=0&fuente=457.pdf&IDNivel1=18](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=457&Switch=0&Descripción2=0&indicador2=0&original=0&fuente=457.pdf&IDNivel1=18)).

La discriminación salarial perjudica a las mujeres en todas las categorías, sin embargo, se dispone de pocos datos para casos específicos en las IES. En el caso de los administrativos de la UNAM, Buquet (2005) precisa que los promedios de ingresos anuales en el personal de base es de \$93,697.8 para mujeres y \$102,483.1 para los hombres; en el personal de confianza de \$147,649.1 para las mujeres y \$150,192.9 para los hombres; y entre los funcionarios de \$360,170.8 para mujeres y \$389,896.1 para los hombres; por lo que en la última categoría existe una diferencia de \$29,225.3 pesos entre lo que ganan los hombres y las mujeres, cantidad significativamente alta.

El salario también está relacionado con el grado de educación alcanzado y el área de estudio, por ejemplo, si egresan y se incorporan al mercado laboral en el área de enfermería, los ingresos son mucho más bajos que en ingeniería (Buquet, 2012). Lamas (2006) ha señalado que el trabajo femenino se encuentra profundamente desvalorado, y por ello la situación laboral de las mujeres no puede permanecer ajena a fenómenos como la segregación ocupacional, la discriminación laboral, el hostigamiento sexual y la sobrecarga de las necesidades familiares.

A pesar de que en muchas ocasiones se ha dicho que las diferencias salariales entre mujeres y hombres son producto de indicadores económicos duros y que genera más gastos contratar a mujeres que a hombres (por su función de reproducción), diversas investigaciones han señalado que las brechas salariales entre hombres y mujeres están basadas en prejuicios y creencias arraigadas socioculturalmente.

La diferencia salarial es una clara muestra del desequilibrio que, con todo y los avances logrados por generaciones de mujeres en las últimas décadas, prevalece en muchos espacios de la vida diaria y reproduce un modelo cultural de desigualdad.

## Violencia y acoso

Las violencias en las escuelas comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, por ejemplo, en el hogar, en la calle, en el trabajo o en los grupos de iguales; pero también posee características particulares en espacios y con actores específicos. Desgraciadamente, cada vez se reportan con mayor frecuencia casos graves de violencia en las escuelas de todos los niveles, situaciones que pueden llevar a la muerte a las víctimas.

En México, hasta hace muy poco se puso mayor atención a este tipo de violencia. La *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006* mostró que entre las encuestadas con algún nivel de escolaridad, casi 12% padeció violencia emocional, 6% violencia física (agresiones) y 2% violencia sexual; asimismo, reveló que los principales agresores eran autoridades y miembros del plantel (38% y 88%, respectivamente).

En el año 2009, el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* aportó datos sobre esta problemática, específicamente para el ámbito educativo, con lo cual comenzaron a perfilarse tendencias y modalidades que afectaban no sólo a las estudiantes mujeres, sino también a los alumnos varones, e incluían violencia sexual y expresiones de discriminación por homofobia. El Informe reveló que las niñas no se sentían respetadas por sus compañeros; que eran atacadas por no cumplir el estereotipo femenino; que recibían tocamientos no deseados, agresiones durante el recreo y que experimentaban temor en el baño de sus escuelas. Asimismo, mostró que las diferentes formas de discriminación alcanzaban el aspecto físico de las niñas y los niños, y que existía poca tolerancia entre el alumnado y el cuerpo docente hacia quienes manifestaban una orientación sexual distinta a la heterosexual (SEP/UNICEF, 2009:160).

El *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*, realizado por la Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C. (2008), destacó que al menos 22% de las y los estudiantes que cursan bachillerato en instituciones tecnológicas han sido víctimas de violencia intrafamiliar, mientras que 52% han recibido algún maltrato por el personal académico y administrativo del plantel (en primer lugar por los profesores, seguidos de los porros y personal administrativo). Las formas de violencia fueron: verbal (insultos y expresiones obscenas), violencia docente (solicitando dinero) y sexual. Además, 51% de las alumnas se sienten maltratadas por sus compañeros en clase, al menos 9% han sido presionadas para consumir drogas o realizar un acto delictivo, y 15% se han sentido presionadas para realizar una actividad sexual a fin de agradar a alguien o ser aceptadas. También se subraya que al menos 20% de los alumnos han maltratado a un profesor, en su mayoría con burlas, amenazas o daño a sus pertenencias, y menos de 10% con daño físico y acoso sexual.

Otra problemática que se ha hecho visible a través de diversas investigaciones, es el acoso y hostigamiento sexual en el ámbito universitario, un tema reconocido y plasmado en la literatura académica desde hace muchos años. Se sabe que su abordaje es complejo y provoca todo tipo de resistencias, ya que es un fenómeno anclado en la cultura patriarcal y en las relaciones de poder y jerárquicas entre los distintos grupos que conforman las comunidades universitarias. El fenómeno existe y se ha sacado a la luz; ahora falta que las universidades asuman una postura institucional en contra de la violencia de género (Buquet, 2011).

### **Propuesta de equidad: Estudios de género en las universidades**

Otro indicador importante para dilucidar avances en la equidad de género en la educación superior, es la apertura y permanencia de programas en estudios de la mujer, los cuales realizan, apoyan y difunden la investigación sobre género y ofrecen grados o cursos de especialización en el tema (Vázquez y Zapata, 2005). Sin embargo, no se debe confundir la existencia de instancias específicas para los estudios de género con la puesta en práctica de la perspectiva de género en la educación superior (Palomar, 2005). El que haya mayor inclusión de las mujeres en el sistema educativo no garantiza la inclusión en el sistema productivo o el ejercicio pleno de la ciudadanía, y menos aún la participación en las decisiones colectivas, como bien lo han planteado los estudios de género desde hace décadas (Bonder, 2010).

Sin duda, un gran logro conseguido por algunas universidades estatales y públicas, es la apertura de espacios académicos para desarrollar estudios de género (Palomar, 2005). Mujeres intelectuales y académicas han desarrollado constructos teóricos que otorgan elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina, y han construido también herramientas metodológicas para transformar las relaciones sociales en relaciones más igualitarias (Buquet, 2011). Con este objetivo se han creado centros y programas de estudios de la mujer y de género, mediante los cuales se favorece la investigación y la docencia en estos temas; y actualmente existen más de una treintena de ellos. No obstante, vale la pena preguntar si esta incorporación de las mujeres a los espacios académicos, como estudiantes o docentes e investigadoras, está relacionada con una nueva organización de las universidades; o bien, si se ha convertido en una necesidad de las IES para obtener mayor estatus o financiamientos, al responder a las políticas internacionales centradas en dicha inclusión; o en su defecto obedece a los cambios globales y a las políticas neoliberales que demandan modificaciones para que las IES se a adecuen al mercado, lo que ha significado más atención en la formación de personas capaces de integrarse a este nuevo paradigma mundial, y poca construcción del pensamiento crítico transformador (Lau y Cruz, 2005).

En México, entre las instituciones que comenzaron a trabajar con estudios feministas y de género, destaca el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) de El Colegio de México, desde 1982; el área de Mujer y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, desde 1983; el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, desde 1991, y el área de Género Mujer Rural del Colegio de Postgraduados, desde 1994. Y aunque la mayoría de los avances en temas de género se debe a la producción académica de las universidades, no han sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades (Buquet, 2011).

Cuando se cuenta con un área de especialización en estudios de la mujer y género, ya sea en especialidad o postgrado, se tiene una intención clara y directa de conocer y trabajar desde esta temática en un espacio concreto; sin embargo, cuando se plantea que deben incorporarse materias de género en todas las carreras, no se busca la especialización de las nuevas generaciones en temas de género, sino que el alumnado conozca herramientas teórico-metodológicas desde esta perspectiva para el análisis crítico de los propios paradigmas de su disciplina (Buquet, 2011).

En el caso de México, son contadas las universidades y las carreras que incorporan de manera formal una o más materias con perspectiva de género. Normalmente sucede que profesoras con orientación feminista entrelazan las temáticas de género con el contenido de la materia que imparten, para incluir esta perspectiva en su ejercicio docente; pero al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado (Buquet, 2011).

Lo ideal es que, desde cualquier área de estudio, puedan incorporarse los análisis feministas de género que enriquecen los estudios y visibilizan las inequidades, segregaciones y discriminaciones de género en todos los ámbitos académicos.

## CONCLUSIONES

La educación desde la perspectiva de género implica transformaciones en los modelos educativos tradicionales, desde los libros de texto, las estructuras de las instituciones educativas, las relaciones entre académicos, académicas y alumnado, hasta una reeducación con perspectiva de género de todas las personas involucradas en el proceso educativo. Se trata de que se consideren las diferencias de hombres y mujeres para lograr una equidad en todo el quehacer educativo.

Por lo general, el mundo académico es visto como neutral en términos de política de género y, sin embargo, como se ha visto, muchos factores indican que esto no es así. En las instituciones universitarias y académicas prevalecen situaciones que tienen que ver con una desigualdad real de género, por ejemplo: la segregación en las áreas de estudio, las dificultades que enfrentan las mujeres en la docencia e investigación, las brechas salariales y la violencia, las cuales no han sido superadas porque no existen acciones positivas que permitan disminuir la brecha de desigualdad que se establece entre hombres y mujeres.

En nuestro país no existen políticas y mecanismos que aseguren equidad de género en todos los niveles institucionales, y que cuenten con instancias y normatividades específicas que vigilen y sancionen cualquier acto de discriminación y/o de violencia de género en las IES; además de que en la cultura siguen fuertemente arraigados estereotipos que producen y reproducen la discriminación por sexo en las universidades, tanto en el espacio académico como estudiantil y administrativo, debido a la persistente distribución inequitativa de tareas y responsabilidades, que sigue asignando a las mujeres el peso completo del funcionamiento del mundo privado, como la maternidad y el cuidado de los hijos(as). Sin embargo, los estudios y acciones que se realizan desde la academia, los estudios de género y feminismo, contribuyen a visualizar las inequidades y a proponer acciones para disminuirlas.

## LITERATURA CITADA

- Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. Disponible en: [http://200.4.48.30/SeminarioCETis/Documentos/diagnostico\\_sitio.pdf](http://200.4.48.30/SeminarioCETis/Documentos/diagnostico_sitio.pdf)
- Barffusón, R., Revilla, F. J. A. y Carrillo, T. C. D. (2010). “Aportes feministas a la educación”, en: *Enseñanza e investigación en psicología*, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, pp. 357-376.
- Bonder, G. (1994). “La igualdad de oportunidades para la mujer: Una meta para la renovación educativa en América Latina”, en: Gloria Bonder (Comp.), *Igualdad de oportunidades para la mujer. Un desafío de la educación latinoamericana*, Unesco, Ministerio de Cultura y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Equidad de género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y proyecciones en la construcción de conocimientos, agendas e institucionalidades*, Office of Science and Technology of the Organization of American States, Inter-American Commission of Women, Gender Advisory Board For The UN Commission on Science and Technology for Development. Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcim%2FDocumentos%2FS%26T-%2520ReuEx-documento%2520Gloria%2520Bonder.doc&ei=aRXPU7fvCenC8gHO5oDwAQ&usg=AFQjCNFytm3T4g-bVA0sOJXtVh4UEEICNg>
- \_\_\_\_\_. (2010). “La educación interpelada: Problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género”, en: Mingo, Araceli (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, UNAM, Plaza y Valdés, pp. 29-54.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*, París, Éditions du Seuil.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buquet, C. A. G. (2005). “Panorama actual de los centros, programas y áreas de estudios de la mujer y de género en instituciones de educación superior en México”, en: Bartra, Eli, Mary Goldsmith y Gloria Careaga (Comps.), *Estudios feministas en América Latina y el Caribe*, México, UAM/UNAM-PUEG, pp. 265-278.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos”, en: *Perfiles Educativos*, México, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 211-225.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Boletín UNAM-DGCS-149*, México, Ciudad Universitaria. Disponible en: [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012\\_149.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_149.html).
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H. y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, México, UNAM-PUEG, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género.
- CEAMEG. (2008). *Análisis del Gasto Etiquetado para Mujeres y para Promover la Equidad de Género (Gemeg) en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)*, México, H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados-LX Legislatura, Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.
- Cebotarev, E. A. (1989). *Mujer y ciencia: Implicaciones metodológicas para el estudio de la mujer*, México, Facultad de Desarrollo Familiar, Manizales.
- Chen, M., Vanek, J., Lund, F., Heintz, J., Jhabvala, R. y Bonner, C. (2005). *El progreso de las mujeres en el mundo. Mujeres, trabajo y pobreza*, UNIFEM/PNUD/OIT. Disponible en: [http://www.unwomen.org/~/media/Headquarters/Media/Publications/UNIFEM/PoWW2005\\_overview\\_spn.pdf](http://www.unwomen.org/~/media/Headquarters/Media/Publications/UNIFEM/PoWW2005_overview_spn.pdf)
- CEPAL. (2004). *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe*, 9a Conferencia Regional sobre la Mujer de América y el Caribe, México, 10-12 junio. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/14956/lcl2114e.pdf>
- Chávez, G. M. A. (2009). “Las condiciones laborales de las mujeres académicas, investigadoras del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de la Universidad de Guadalajara. Periodo 2005-2007”, en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Diez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara-Universidad de Guadalajara, pp. 285-308.
- Connell, R. W. (1996). “Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools”, *Teachers College Record*, vol. 98, núm. 2, pp. 206-235.
- Cooper, J. (2003). “La investigación del hostigamiento sexual y la violencia laboral en la UNAM”, en: Bustos Romero, Olga, y Norma Blazquez Graf (Eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

- Gargallo, F. (2008). "El feminismo y la educación en y para nuestra América", en: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Caracas, julio-diciembre, vol. 13, núm. 31, pp. 17-26.
- González, G. E. (2000). "La Universidad: Estudiantes y doctores", en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Directora), *Historia de la vida cotidiana en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, pp. 261-305.
- González, J. R. M. (2009a). "Estudios de género en educación: Una rápida mirada", en: *RMIE*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, pp. 681-699.
- \_\_\_\_\_. (2009b). "De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, vol. 14, núm. 42, pp. 747-785.
- Guevara, R. E. S. y García, L. A. E. (2010). "Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales", en: *Investigación y Ciencia*, núm. 46, Universidad Autónoma de Aguascalientes, marzo, pp. 10-17. Disponible en: <http://www.uaa.mx/investigacion/revista/archivo/revista46/Articulo%202.pdf>
- García, G. P. (2005). "Género, Educación y Política Pública", en: *La Ventana*, núm. 21, México, Universidad de Guadalajara, pp. 70-89.
- INEGI, *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2006*, México. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/endireh2006/default.aspx>
- Kabeer, N. (1998). "Realidades trastocadas". *Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*, México, Paidós, 1998, pp. 101-108.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2007). "Género, desarrollo y feminismo en América Latina", en: *La nueva agenda de desarrollo de América Latina. Pensamiento Iberoamericano*, México, 2<sup>a</sup> época, núm. 0, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), pp. 131-150. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/0/24/0/g-nero-desarrollo-y-feminismo-en-am-rica-latina.html>
- Lau Jaiven, A. y Cruz, P. M. P. (2005). "La incorporación de los estudios de género a las instituciones de educación superior. El Programa de Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer de la UAM-Xochimilco", en: *La Ventana*, México, Universidad de Guadalajara, vol. III, núm. 21, pp. 228-251.
- Martínez, C. S. G., Preciado, C. F. y Cordero, A. G. (2009). "Las académicas ante la política de pago por méritos. Un estudio en la Universidad de Colima", en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Diez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 253-284.

- Moreno, E. H. (2003). “Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿Cómo detectarlos, cómo combatirlos?”, en: Bustos Romero, OIga, y Norma Blazquez Graf (Eds.), *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*, México, Colegio de Académicas Universitarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, México, El Colegio de México.
- Palomar, V. C. (2005). “La política de género en la educación superior”, en: *La Ventana*, México, Universidad de Guadalajara, vol. III, núm. 21, pp. 7-43.
- \_\_\_\_\_ (2009). “La cultura institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara”, en: Chávez Gutiérrez, María Antonia, María Rita Chávez Gutiérrez, Érika Ramírez Diez, María Elena Cruz Muñoz y Gabriela Karina Cervantes Fuentes (Coords.), *Género y trabajo en las universidades*, México, Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 49-68.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 160.
- Poff, D. (1987). *Towards a Feminist Epistemology*, Dissertación doctoral, Canadá, Universidad de Guelph.
- Rendón, G. T. (2003). *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo XX*, México, UNAM/CRIM/PUEG-UNAM.
- Rodríguez, G. R. (1999). “Género y políticas de educación superior en México”, en: *La Ventana*, núm. 10, México, Universidad de Guadalajara, pp. 124-159.
- Sánchez, G. y Evangelista, G. A. (2011). “ECOSUR y la cultura institucional de género”, en: Tuñón, Esperanza, Angélica Arely Evangelista García y Rolando Tinoco Ojanguren (Coords.), *Género y cultura institucional*, México, ECOSUR, ANUIS, pp. 53-79.
- Schmuck, P. (1987). *Women Educators: Employees of Schools in Western Countries*, Nueva York, State University of New York.
- SEP/UNICEF. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica*. Disponible en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio\\_violencia\\_genero\\_educacion\\_basica\\_Part1.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf)
- Stromquist, N. P. (2010). “Políticas educativas y género: Un análisis comparativo de las intenciones y conductas del estado”, en: Mingo, Araceli (Coord.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, UNAM, Plaza y Valdés, pp. 55-78.
- UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI*, París, Visión y acción.
- Vázquez, G. V. y Zapata, M. E. (2000). “¿Existe una metodología feminista?”, en: Roberto Diego Quintana (Coord.), *Investigación Social Rural. Buscando huellas en la arena*, México, UAM/Plaza y Valdés, pp. 121-139.

\_\_\_\_\_ (2005). “Mujeres en universidades agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Un estudio comparativo”, en: *La Ventana*, núm. 21, México, Universidad de Guadalajara, pp. 252-280.

Zapata, M. E. y Pérez, N. E. (2012). “Hijas de tigre... pintitas: Las científicas del Colegio de Postgraduados”, en: *Ciencia, Revista de la Academia Mexicana de Ciencias*, vol.3, pp. 54-61.

## **Síntesis Curricular**

### **Emma Zapata Martelo**

Maestría y doctorado en Sociología por la Universidad de Texas en Austin. Profesora Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Ha realizado varios trabajos sobre migración, niñez, con énfasis en la perspectiva de género. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx.

### **María del Rosario Ayala Carrillo**

Es M.C. en Estudios del Desarrollo Rural, por el Colegio de Postgraduados, labora como Investigadora Auxiliar Adjunta en el Colegio de Postgraduados. Temas de interés: género, migración, niñez, educación, violencia, mujeres rurales. Correo electrónico: madel@colpos.mx.