

**LA POLÍTICA DE
GÉNERO EN LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**Cristina
Palomar Verea**

Congreso Latinoamericano de Ciencia Política,
28 de septiembre al 02 de octubre de 2004,
Ciudad de México

Introducción] En este trabajo pretendemos hacer una reflexión acerca de la manera en que se teje, en el ámbito de la educación superior nacional, la dimensión social del género como elemento que participa de manera fundamental en las relaciones de poder. Entendemos aquí al género como ese principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual, que produce distintos efectos tales como jerarquías, distinciones y categorías diferenciales para las personas. De esta manera, el género y el poder están íntimamente relacionados, en la medida en que participan en el mismo proceso organizador de las relaciones sociales, atravesando todos los niveles de la vida social y concretizándose en diversas prácticas sociales entre las cuales se encuentran discursos de género específicos en los que cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada y donde se puede observar al poder en su doble dimensión de dar sentido y de crear sentido. Las instituciones sociales forman parte de dichas comunidades, y la expresión del vínculo entre género y poder cobra particularidades cuando se analizan en el ámbito académico, derivadas de la naturaleza de este ámbito específico y condensadas en lo que se denomina la *cultura institucional de las universidades*.

La perspectiva de género y la educación superior en México] En los últimos tiempos ha tomado fuerza en México el debate acerca de la importancia de incorporar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior

(IES). Este debate ha sido alentado por el esfuerzo que el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) ha realizado por llevar a la práctica institucional la cultura de la equidad de género. En esta línea es que el Inmujeres ha establecido importantes acuerdos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para buscar la manera de formalizar el mencionado proceso de incorporación de la perspectiva de género en las IES.

Este interés institucional se basa en un documento generado por la comunidad internacional —y adoptado por un buen número de IES en todo el mundo—, titulado la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, que ha señalado como objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres por medio de cinco grandes ejes de acción: la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional.

En el ámbito mexicano, es el Inmujeres la instancia que ha asumido la responsabilidad de comprometer a las IES nacionales en el logro del objetivo señalado en el mencionado documento, y ha impulsado la creación de una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género conformada, a su vez, de redes regionales que permitan la implantación de mecanismos específicos y adaptados a cada contexto, para introducir la perspectiva de género en la educación superior del país. De esta manera, tenemos que el *Programa Nacional de Educación Pública 2000-2006* reconoce que las IES son un es-

pacio público, generador de conocimientos científicos que ayudan a comprender y afrontar los problemas sociales y su responsabilidad de promover el respeto por la diversidad, la tolerancia y las diferencias de género de las personas, y establece algunos objetivos estratégicos, de entre los cuales se desprende la ampliación de la cobertura con equidad, por lo que el Programa Nacional de Educación (PNE) establece que “se persigue la ampliación de la matrícula con equidad, alentando una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres dentro de cada uno de ellos y de las diferentes culturas y lenguas”.

Por otra parte, el *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres* (Proequidad) del Inmujeres, se inserta en los compromisos del gobierno federal suscritos en el *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006*, y establece como uno de sus objetivos específicos.

Fomentar en todos los espacios de nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el respeto por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, así como garantizar con igualdad y equidad en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y mujeres, para lograr ampliar su participación en todos los campos de la actividad humana, con un sentido de justicia, al margen de prejuicios y discriminaciones.

Tiene, además, el objetivo de “Fomentar una imagen de las mujeres equilibrada, respetuosa de las diferencias y sin estereotipos en los ámbitos culturales, deportivos y en los medios de comunicación”.¹

¹ Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres. Instituto Nacional de las Mujeres, México, marzo, 2000.

En octubre del 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 de nuestro país. Mediante encuentros regionales con las IES afiliadas a la ANUIES, se pretende lograr un acercamiento a la comunidad educativa, con el propósito de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar los estudios e investigaciones en la materia. Para facilitar lo anterior, es que el Inmujeres y la ANUIES han propuesto la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género que impulse la incorporación de la perspectiva de género en las IES.

¿Qué significa incorporar la perspectiva de género en la educación superior?

Obviamente, el objetivo que persiguen las instancias educativas oficiales al plantear la introducción de la perspectiva de género

en la educación superior, es promover un cambio ético en las instituciones para que éstas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género. Sin embargo, esta propuesta enfrenta un reto

de alta complejidad, derivado del hecho de que el dictado de una política nunca es suficiente para producir cambios culturales. Y es que es en la cultura de las instituciones académicas en donde se anida la mayor dificultad para el logro del objetivo propuesto.

En términos amplios, hablar de género en relación con las IES puede tener, por lo menos, los siguientes significados visibles:

- 1. El demográfico, con temas como la presencia de los dos sexos en el contexto universitario en los aspectos de matrícula, de la distribución por carreras, de eficiencia, de oportunidades y de representación en los distintos espacios dentro del sistema de educación superior.
- 2. El de la producción de nuevas áreas académicas, a partir del desarrollo de los estudios de género y de la mujer en el seno de las instituciones de educación superior. Éstos pueden ser tanto como materias impartidas, como áreas específicas dedicadas a la investigación y la docencia o como programas más amplios.
- 3. El institucional, con referencia a la incorporación de una perspectiva crítica respecto a las jerarquías inequitativas y la desigualdad que entre los sexos se encuentra en el plano de las instituciones educativas, del diseño de las políticas educativas y de la toma de decisiones.
- 4. El epistemológico, mediante el cuestionamiento académico de fondo a la transmisión acrítica de visiones patriarcales y androcéntricas implícitas en los conocimientos y las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Estos distintos aspectos o niveles en el tema del género en las IES son compartidos en todos los lugares en los que se ha comenzado a analizar la cuestión del desarrollo de los estudios de género en la educación superior, aunque los distintos contextos en los que éstos se han desarrollado producen panoramas diferentes ligados a sus especificidades.

En nuestro país, en el campo de los análisis de la educación superior, la cuestión de género visualizada en su dimensión demográfica ha sido trabajada por Roberto Rodríguez, quien presenta el panorama que toma en dicho nivel la relación entre género y educación superior. Este investigador ha señalado que las definiciones cruciales de política educativa superior en México han dejado de lado la variable de género, tomando por omisión una posición que revela importantes rezagos conceptuales y prácticos en una política pública que tome en cuenta la variable de género.² Además, se muestran en su trabajo las siguientes características demográficas del género en las universidades:

² Roberto Rodríguez Gómez. "Género y políticas de educación superior en México", en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 10, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999.

- el innegable proceso de feminización de la matrícula universitaria.
- las preferencias de hombres y mujeres sobre ciertas carreras, perfilándose una nueva taxonomía que tiene que ver más con la disciplina y el objeto de estudio que con una clara expectativa de rol.

- la idéntica distribución por sexo en las modalidades universitarias públicas y privadas.
- la baja presencia de mujeres en el sector de instituciones tecnológicas.
- la desigual distribución de oportunidades educativas superiores en el territorio nacional.
- la subrepresentación de las mujeres en algunas estructuras jerárquicas dentro del mundo académico.

El proceso por el cual las mujeres han conquistado espacios aca-

³Henrietta L. Moore. *Feminism and Anthropology*. Polity Press, Oxford, 1988.

démicos en las universidades,³ ha permitido ver las dificultades que enfrentaron dichas

mujeres para, primero, entrar en y luego transformar las estructuras del mundo universitario; este proceso que, si bien derivó a largo plazo en una suerte de legitimación del feminismo académico en el mundo universitario, fue muy difícil y largo, ya que significó un reto no solamente a las relaciones de poder académicas basadas en cuestiones de género —que produjeron fuertes resistencias y francas animadversiones en el mundo académico derivadas de los cuestionamientos y reformulaciones radicales al patriarcalismo reinante realizados por la crítica feminista—, sino también porque cuestionaba las perspectivas teóricas tradicionales. De aquí se desprende la importante observación de que el mundo científico, pretendidamente neutral, no es tal: el campo de las ciencias está esencialmente cruzado por las determinaciones del mundo político, dentro del cual las diferencias de género son fundamentales.

Otras autoras han reseñado el fenómeno de que a pesar de que el feminismo académico ha mostrado desarrollos teóricos fundamentales, la mayor parte de los académicos han seguido ignorando los productos del feminismo. Una razón fue que éste adquirió carácter de ghetto académico porque las académicas feministas se negaban a aceptar los marcos de trabajo de los estudios de los hombres y esto las aislaba. No obstante, este proceso respondía también a las realidades de las jerarquías de poder de la academia, donde los paradigmas establecidos ocupaban los lugares de representación (Schjrrivers, 1986).⁴ Evidentemente, la academia ha resentido seriamente los efectos de las nuevas ideas y propuestas del feminismo, ya que éstos han representado serios cuestionamientos a algunos de sus fundamentos; además, se formularon también diversas críticas sobre las tradiciones y los paradigmas establecidos. El feminismo académico ha tenido serias dificultades cuando han intentado cruzar el llamado *cinturón protector* de los programas científicos y atacar el núcleo de éstos, poniendo en juego mucho más que un simple cuestionamiento acerca de la fundación de un campo de trabajo: lo medular era el señalamiento de que el conflicto entre las ideas científicas abstractas reflejaba una concreta lucha social por el poder entre mujeres y hombres, y la exigencia de aceptar que asumir las conclusiones de la investigación social feminista implicaba también cuestionamientos serios relativos a la ética de la vida cotidiana.

En uno de sus trabajos, Joan Scott⁵ relaciona las dificultades que enfrentaron las mu-

⁴ Joke Schjrrivers. *Mothers for Life*. Eburon Delft, Países Bajos, 1986.

⁵ Joan Scott. "Historia de las mujeres", en Bourke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1991.

jeros académicas cuando abrieron el área de estudios de historia de las mujeres en la universidad donde trabajaba, lo que puede servir para pensar en lo que ocurre en nuestro medio actualmente. Señala Scott que durante la década de 1960, las universidades norteamericanas comenzaron a animar a las mujeres a que se doctoraran en letras ofreciéndoles puestos de profesoras en los *colleges* y mucho apoyo verbal, aduciendo que las mujeres constituían una fuente importante y no reconocida todavía para colegios y universidades que buscaban buenos profesores e investigadores, y se argumentaba que, aunque era cierto que había prejuicios contra las mujeres entre las profesiones intelectuales, los obstáculos se eliminarían si las mujeres realizaban estudios superiores. Con esto se aceptaba la intervención de las mujeres; se les pedía que, en cuanto agentes racionales y libres en su elección, ocuparan profesiones de las que anteriormente se las había excluido o en las que estaban infrautilizadas.

En el espacio abierto por el reclutamiento femenino aparecieron pronto posiciones feministas solicitando más recursos para las mujeres y denunciando la persistencia de desigualdades. Las feministas del mundo académico hicieron ver que los prejuicios contra las mujeres no habían desaparecido, aun cuando estuvieran en posesión de títulos académicos o profesionales, y se organizaron para pedir una serie de derechos que su titulación les permitía en principio reivindicar. Lo que finalmente pusieron sobre la mesa era algo importante: que las profesiones y las organizaciones profesionales están, por supuesto, estructuradas jerárquicamente; las actitudes y

normas contribuyen a aceptar a unos y excluir a otros como miembros del grupo. El “dominio de la materia” y la “competencia” pueden ser tanto juicios explícitos de la capacidad como excusas implícitas de la parcialidad; de hecho, los juicios sobre la capacidad están imbricados a menudo con valoraciones de la identidad social del individuo que nada tiene que ver con la competencia profesional. La manera de separar ambos juicios, si es que se pueden separar, es una cuestión no sólo estratégica sino también epistemológica, y oponer “política” a “profesionalismo” afecta la cuestión epistemológica.

Es obvio que el género afecta frecuentemente la valoración profesional dentro del mundo académico. Las experiencias de mujeres académicas organizadas muestra que al mismo tiempo que desafían y trastocan las reglas institucionales, criticando la constitución de las disciplinas y las condiciones de su producción de conocimiento, su presencia pone en tela de juicio la naturaleza y efectos de un cuerpo uniforme e inviolable de pautas profesionales y de una figura única, la masculina, como representación del profesional. La oposición entre “profesionalismo” y “política” no existe, y debe encararse el conjunto de cuestiones que tienen que ver con las jerarquías, fundamentos y supuestos que dominan el funcionamiento del mundo académico.

Por lo tanto, que las instancias estatales de la educación superior en México hablen de “la incorporación de la perspectiva de género en las IES”, plantea de entrada una serie de preguntas: ¿Qué entienden por tal incorporación? ¿En qué términos es posible hablar de la experiencia en la incorporación de la perspectiva de gé-

nero? ¿Qué es lo que permitiría afirmar que dicha perspectiva se ha incorporado en una IES? ¿Cómo “medir” o evaluar dicha incorporación? ¿Es válido hablar de “indicadores” de la incorporación de la perspectiva de género? ¿Cuáles serían? ¿Cuál sería el método más adecuado para acercarse a una evaluación de este tipo?

La perspectiva de género puede definirse como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social. Si estudiamos la manera particular que adopta el género en las IES —y en cada una en particular— estaremos en condiciones de entender que lo que ahí vemos no representa la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos, sino una forma particular de conceptualización cultural de la diferencia sexual y de la organización social que se deriva de ésta, que no es de ninguna manera ajena al contexto en el que existen las IES, sino más bien su prolongación, aunque toma formas específicas acordes con las variables que definen el mundo académico.

Sabemos bien que el poder y el significado de las oposiciones binarias que conlleva el género se derivan de la complejidad de los procesos culturales y sociales que implican y que hacen que las diferencias entre hombres y mujeres no sean ni aparentes ni claramente definidas.⁶ Además —lo explicó

⁶ Jill Conway, Susan Bourque y Joan Scott. “El concepto de género”, en Lamas, Marta (comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-Porrúa, México, 1996.

claramente Bourdieu—,⁷ las desigualdades de género están tan naturalizadas en el

⁷ Pierre Bourdieu. *La domination masculine*. Éditions du Seuil, París, 1998.

mundo social que forman parte de nuestras estructuras mentales y de todo proceso de significación de manera prácticamente inadvertida, por lo que operan de manera velada, garantizándose, por esto mismo, su eficacia. Es a partir de aquí que decimos que incorporar la perspectiva de género en los análisis sociales es el resultado de un esfuerzo teórico conceptual que implica introducir el dato de la diferencia sexual para comprender la manera en que se construye, a partir de ésta, la desigualdad social en ámbitos específicos. Hablar, entonces, de la incorporación de la perspectiva de género en las IES querría decir que, tanto en el análisis de lo que ocurre con éstas como al interior de dichas instituciones, se ha puesto en práctica esa manera de entender las relaciones sociales presentes en el ámbito institucional, y no solamente considerar si se realiza o no el estudio del género como objeto teórico en las universidades. Es decir, que en el particular contexto del mundo académico se ha asumido que hay desigualdades y desequilibrios producidos culturalmente entre las mujeres y los hombres que componen sus instituciones, y que se ha hecho un esfuerzo por, racionalmente, remontar esa lógica binaria naturalizada según la cual se reparten privilegios, oportunidades, ventajas, posiciones y recursos de manera desigual, según el sexo de las personas.

Sin embargo, es importante señalar que estas desigualdades cobran formas específicas en el contexto de las IES, que habría que perfilar todavía. Parece tratarse de formas sofisticadas y encubier-

tas que no son tan fácilmente aprehensibles a primera vista, ya que el mundo académico es un universo particular definido a partir del hecho de que, a diferencia de lo que ocurre en otros campos sociales, lo que está en juego en el mundo de las IES —como parte del universo académico— no puede comprenderse solamente a partir de la distribución de recursos y bienes materiales o económicos, sino que hay que visualizar una dimensión simbólica que produce un tipo específico de capital que es el que le da su particularidad a las relaciones de poder en este contexto y a los efectos de dichas

⁸ Cfr. Pierre Bourdieu. *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit, París, 1984.

relaciones en los sujetos y las instituciones.⁸

A diferencia, pues, de otros contextos, el mundo académico tiene como objetos de disputa —además del poder económico que cada vez cobra más importancia como variable en la lógica neoliberal cada vez más invasora también de este mundo— al prestigio y la notoriedad, que son bienes simbólicos capitalizables y definitivos en la correlación de fuerzas al interior de las IES. Por lo tanto, es necesario pensar en esta dimensión para comprender lo que ocurre con la perspectiva de género en este medio particular; y aún así, se verá que no basta con conocer datos tales como el comportamiento de la matrícula por sexo, el número de titulados por sexo, la diferencia en el número de becarios tomando en cuenta el sexo o, ya en el plano de lo laboral, los niveles salariales por sexo o los puestos de dirección ocupados por hombres o mujeres. Importa también saber si no hay 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 con las mismas oportunidades, hombres y mujeres de las IES; y también importa calibrar el valor simbólico que tienen las tareas que desempeñan los sujetos en su seno, dependiendo de si son éstas realizadas por varones o por mujeres; o qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico.

Se ha visto ya que las causas de las iniquidades de género específicas de las universidades son múltiples y complejas, y que están vinculadas a diversos factores estructurales y de contexto (García Guevara, 2004), por lo que es fundamental ubicar dichas iniquidades, documentarlas y buscar mecanismos que combatan su continuidad, al mismo tiempo que se aseguren mecanismos para la conquista de una verdadera equidad de género.

Diversos estudios hechos en distintos países (Bustos Romero y Blázquez Graf, 2003; Lagunas, Negri y Palermo, 2002; De Liscia y Rodríguez, 2002; Bonnacorsi, Ozonas y López, 2002; Fioretti y Tejero, 2003) muestran que el mundo universitario no está exento de las iniquidades de género. Se han documentado diferencias a todos los niveles y en todos los planos de la vida de las universidades: desde las desigualdades numéricas en la ocupación de puestos de toma de decisiones, en donde suelen encontrarse siempre más varones que mujeres (García Guevara, 2004; Bustos Romero, 2003), pasando por la ausencia de la perspectiva de género en la formación docente (Fioretti y Tejero, 2003), las relaciones de poder entre los sexos dentro del mundo académico (Concheiro Bórquez, 2003; Lagunas y Palermo, 2002; Hierro, 2003), las formas de violen-

cia sexual en las universidades (Moreno Esparza, 2003; Bedolla Miranda, 2003; Cooper, 2003), las diferencias presupuestales según el género en las universidades (Cooper, 2003), hasta aspectos de la vida cotidiana universitaria relacionados con el género (Corres Ayala, 2003; Guerra, 2003).

En algunos países se han tomado ya una serie de medidas de discriminación positiva o acciones afirmativas, que posibilitan remontar las desventajas históricas con las que las mujeres han enfrentado su incorporación al mundo universitario. En Estados Unidos, por ejemplo, en toda la educación que depende del gobierno federal, desde la década de los setenta hay diversas medidas como las mencionadas que impiden y sancionan cualquier acto de discriminación. No obstante, estas medidas están actualmente siendo sometidas a revisión por parte de los sectores conservadores, al igual que otras conquistas democráticas norteamericanas.

En nuestro país no hemos todavía llegado al punto en el que se exija a las universidades —ni a ninguna otra institución, por cierto, salvo a los partidos políticos que han tenido que asumir el sistema de cuotas— contar con 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. El mayor logro que se ha conseguido en algunas de las universidades estatales, y también en algunas públicas, es abrir espacios académicos para desarrollar los estudios de género.⁹ Pero, concludi-

⁹ Y aún con este “logro”, la situación en la que se mantiene a dichos espacios es frecuentemente precaria y, cuando se trata de reducir presupuestos o personal, son las primeras víctimas.

mos, eso no significa que las IES estén incorporando una perspectiva de género en términos institucionales.

¿Incorporación de la perspectiva de género o institucionalización de los estudios de género?

Todo parece apuntar a que en nuestro país se confunde la existencia de instancias

específicas para los estudios de género con la puesta en práctica de la perspectiva de género en la educación superior. Esta confusión tiene que ver, al parecer, con una visión de la educación que supone que los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación del conocimiento garantizarán una transformación de los sujetos que participan en el proceso educativo, ignorando que “los intercambios por los que fluyen fragmentos de información correspondientes a la cultura disciplinar en modo alguno garantiza su incorporación relevante al pensamiento y a la conducta de los aprendices” (Pérez Gómez, 2004).

De por sí la situación de las instancias especializadas en estudios de género del país es bastante frágil para suponer que de ahí se podría irradiar a toda la institución una práctica institucional con perspectiva de género. Hay estudios que documentan que dentro del campo de los estudios de género en el plano nacional la situación es bastante deplorable, ya que, por ejemplo, hay datos que señalan que se han privilegiado la docencia y los estudios *sobre pedido* en detrimento de la investigación científica formal, además de que las instancias especializadas en estudios de género por lo

¹⁰ María Luisa Tarrés. "La investigación en los programas de género y centros académicos convencionales: Una aproximación comparativa". Ponencia presentada en el IV Encuentro de Centros y Programas de Estudios de Género y de la Mujer en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe. 20-22 de octubre de 2003, Cuernavaca.

general cuentan con estructuras y equilibrios institucionales muy precarios, con poco financiamiento y poco reconocimiento académico.¹⁰ Este panorama hace surgir la pregunta respecto a la función que cumplen

en las IES las instancias supuestamente especializadas en estudios de género, más allá de la docencia y la difusión —y sin menospreciar su importancia—; nos atrevemos a afirmar que dichas instancias también cumplen una función simbólica precisa: ser la evidencia que la institución necesita para mostrar la importancia que se le concede a la perspectiva de género, ya que la asunción de una retórica institucional que pretende mostrar una actitud "políticamente correcta" y acorde con los discursos actuales de la modernidad requieren un dato concreto qué mostrar cuando hay que probar que se tiene incorporada la perspectiva de género en las estructuras universitarias, deteniendo casi en ese único hecho la aplicación amplia y verdadera de dicha perspectiva.

Así como el gobierno ha tenido que entender que una democracia moderna no puede negar los derechos ciudadanos a las mujeres, igualmente las instituciones han tomado ahora la bandera de la equidad de género para entenderse como instituciones democráticas y modernas. Por otra parte, ningún universitario serio y con una formación académica de calidad podría actualmente negar la probada legitimidad académica de los estudios de género y su solidez teórica, lo cual deriva en la conclusión institucional de que contar con instancias especializadas en este campo forma par-

te de lo que “debe tener” una buena universidad. En este sentido, habría más bien que hablar de la “generalización de los estudios de género” en el sistema de educación superior más que de una real incorporación de la perspectiva de género, porque: ¿la existencia de instancias específicas de estudios de género son, realmente, la muestra de que existe la incorporación de dicha perspectiva, más allá del mencionado plano retórico?, ¿no es más bien que al contar con estas instancias se da por resuelto el problema de asegurar una verdadera equidad de género en todos los aspectos de las IES? Es decir, ¿se estudia, se enseña y se habla de algo, para no practicarlo?

Al parecer, “conceder” a los estudios de género un espacio específico en las IES y, así, reconocer su legitimidad y valor, tiene también efectos sobre la calidad misma de la investigación científica en este campo; Joan Scott¹¹ ha señalado ya que, en la actualidad, las académicas dedicadas a los estudios de mujeres parecen haber perdido su pasión por la labor crítica que venían desempeñando y muestran haberse “acomodado” en las universidades, encontrándose ahora frente a la fragmentación de los grupos de mujeres académicas y a su atrapamiento en un lenguaje tan erudito que han terminado aisladas. Scott lanzó una pregunta que podemos hacer nuestra: ahora que el feminismo académico parece haber sido aceptado y legitimado en las universidades mexicanas de distintas maneras, y que se ha concretado en la llamada “perspectiva de género” en el campo de las IES, ¿qué fue del espíritu crítico que caracterizaba esta corriente académica?,

¹¹ Conferencia magistral en el Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México, realizado los días 4-6 de septiembre de 2003 en Guadalajara.

¿subsiste todavía o se ha evaporado ante la comodidad y la satisfacción de haber obtenido aparentemente un espacio en el elitista mundo de la academia o se ha quedado sólo como una pieza en la articulación de ese discurso políticamente correcto?, ¿qué implicaciones tendría esto, tanto en las instituciones como en el desarrollo de las ciencias?

La incorporación de la perspectiva de género en las IES tiene, pues, muchos ángulos que hay que considerar y evaluar con cuidado para que realmente pueda entenderse como la producción de una estrategia inteligente que permita garantizar la equidad entre hombres y mujeres en el mundo de la educación superior. En esta ocasión, queremos profundizar la reflexión en torno a uno de dichos ángulos que consideramos que probablemente es el que encierra, de manera más insidiosa, la problemática del género en la educación superior y que es el relativo a la cultura institucional del mundo académico universitario.

Género y cultura institucional

Las instituciones son sistemas complejos creados para el logro de propósitos objetivos, que tienen los medios necesarios para hacer efectivos los principios sociales ordenadores. Los elementos constitutivos de la sociedad y de sus instituciones están en interacción dialéctica, de manera que éstas tienen incidencia en su entorno inmediato y son capaces de generar efectos en el entorno más mediato, al igual que el entorno social influye en el devenir de las instituciones. Por otra parte, en las instituciones están presentes tensiones entre los planos interno

y el contexto, así como entre el individual y el colectivo, y el formal y el informal.

La cultura de las instituciones es una articulación de conflictos, en la que a veces se legitima, se desplaza o ejerce control la razón del más fuerte. Dicho control se desarrolla en un medio de tensiones y a menudo de violencias, que proporciona equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales y que desemboca en una politización de las prácticas cotidianas institucionales. Estudiar las representaciones y los comportamientos de una institución es fundamental para comprender la cultura que en ella priva. Sin embargo, como propone De Certeau,¹² es necesario identificar el uso que hacen de ellos grupos

e individuos y las *maneras de emplear* los dictados del orden institucional dominante, a partir de la convicción de que los actores muchas veces subvierten lo que se les ofrece, no mediante el rechazo o el cambio, sino por medio de su manera de utilizarlo con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no pueden huir. Es decir, hay una distancia entre la presencia y la circulación de una representación, y la diferencia o la similitud de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización. Los agentes operan artesanalmente con la ideología dominante y dentro de ella para transformar su autoridad de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias, de manera que lo cotidiano se va creando a través de diversas maneras de *cazar furtivamente*. Sin embargo, los procedimientos mediante los

¹² Michel de Certeau. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. UIA-ITESO-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996.

cuales se opera a la institución y que están ligados conjuntamente en una especie de lengua obligatoria tienen funcionamientos en estrecha relación con situaciones institucionales y con relaciones de fuerza.¹³

¹³ *Idem.*

¹⁴ Ángel Pérez Gómez. "La cultura institucional de la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, Universidad de León, León, febrero, 2004.

Las instituciones de educación superior, como cualquier otra institución social, producen y reproducen su propia cultura específica. A partir de A. Pérez Gómez,¹⁴ la cultura institucional es descrita como el conjunto de significados y comportamientos que son generados en el seno de las instituciones de educación superior en tanto instituciones sociales, de manera que las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la universidad condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen las IES. De aquí se desprende que esta cultura influye fuertemente tanto en los aprendizajes experienciales y académicos de los sujetos que conforman la institución, con independencia de su reflejo en el currículo explícito y oficial.

El género, como parte de toda cultura, está presente también en la vida de las instituciones y se expresa en todos los niveles de su funcionamiento, de tal manera que podemos afirmar que el género es un elemento consustancial de la cultura de las instituciones con efectos claros y específicos ligados a la naturaleza de éstas. Sin embargo, no se ha desarrollado una consistente línea de investigación que permita hablar con solidez acerca de la manera en que el

género impacta en el conjunto de los conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo que alcanza una comunidad educativa, y que informe sobre los grados de “visibilidad” del género proyectado en las rutinas, las costumbres, las normas, el estilo educativo, las creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discursos y metas de dicha comunidad. A pesar de que la cultura institucional en las universidades es lo bastante estable para ser reconocida, es suficientemente dinámica para incorporar nuevos elementos y abandonar otros. Sin embargo, dicha cultura, como todo fenómeno cultural, está estrechamente ligada a los procesos ideológicos generales de una sociedad, entre los cuales tienen un papel preponderante el efecto de *naturalización* y el de la *universalización*. Diversos autores (Giddens, 1991; Bourdieu, 1998) han señalado que la naturalización discursiva de las circunstancias y productos históricamente contingentes de la acción humana es una de las principales funciones de la ideología en la vida social. Se ha mostrado también (Bourdieu, 1998) cómo se produce el género en contextos determinados, a través de ciertas prácticas de las comunidades, de su producción discursiva de diversos órdenes, de su red de representaciones o de principios de visión y de división comunes a otros ámbitos culturales.

Bourdieu, en el conocido estudio sobre los cabileños,¹⁵ analizó la dominación masculina definida como una institución inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y la subjetividad de las estructuras mentales que, en tanto tal, conlleva el riesgo de que el análisis

¹⁵ Bourdieu, *La dominación masculina*.

sea entorpecido por una utilización de *instrumentos* de conocimiento y de categorías de percepción o de pensamiento que más bien debían ser tratadas como *objetos* de conocimiento. Para este autor, el orden masculino está tan arraigado que no requiere justificación: mediante un proceso de naturalización, se impone a sí mismo como evidente y universal. Tiende a ser admitido como autoevidente, en virtud del acuerdo casi perfecto e inmediato que se establece entre, por una parte, estructuras sociales como las que se expresan en la organización social del espacio y del tiempo y la división sexual del trabajo y, por la otra, las estructuras cognoscitivas inscritas en los cuerpos y las mentes de los individuos.¹⁶

¹⁶ Pierre Bourdieu y Loïc J. C. Wacquant. *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México, 1995, p. 123.

La cuestión de una *dominación naturalizada* es intrínseca al tema de la ideología hegemónica. Es decir, se basa en el presupuesto de que en un grupo social predomina una posición que subordina a las restantes y que es la base de una dominación que encuentra su lógica natural en dicha hegemonía. En el caso de las instituciones educativas, dicha lógica natural hegemónica tendría que ver con la lógica patriarcal que penetra en todos sus niveles y prácticas institucionales y constituye un elemento inseparable de su cultura. Sin embargo, sabemos que en cualquier contexto social coexisten una diversidad de ideologías que propician un movimiento en el que la ideología *dominante* negocia continuamente con las ideologías de los grupos subordinados, lo que da un carácter esencialmente abierto al proceso ideológico, limitando su autoridad. De esta manera, la ideología enfrenta siempre la necesidad de

legitimarse, proceso que tiene por objetivo afianzar en los subordinados un consentimiento tácito a la autoridad o, simplemente, establecer los propios intereses como algo aceptable en general y conseguir la credibilidad del conjunto de la comunidad. En este proceso es básico el recurso de la *universalización*, que no suele ser un mecanismo consciente o racional, y que conlleva elementos de persuasión de que los intereses de todos son los mismos que los que la ideología dominante promueve y, al mismo tiempo, esos intereses son envueltos de manera que hacen esto plausible.¹⁷ La universalización se vincula sólidamente a la naturalización, pues lo que se considera universal suele considerarse natural, produciendo un efecto deshistorizante de la ideología; es decir, ocultando que las ideas y creencias son específicas de una época, lugar y grupo social particular. La doctrina de la *naturalización* lleva a pensar que las ideologías de éxito vuelven naturales y autoevidentes sus creencias que las identifican con el “sentido común” de una sociedad, de modo que nadie pueda imaginar cómo ha podido ser alguna vez diferente. Este proceso hace que la ideología cree un fuerte amarre entre sí misma y la realidad social.

¹⁷ Jessica Benjamín. *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

La teoría crítica feminista ha realizado planteamientos fundamentales en el proceso de desmitificar lo que se ha presentado durante largo tiempo como natural en relación con la diferencia sexual y con la desigualdad social que se ha generado sobre esa base. Se parte del mismo planteamiento de que como la dominación es racionalizada y despersonalizada, se vuelve invisible y pare-

¹⁸ *Ibid.*, p. 229. ce natural y necesaria.¹⁸ Según Benjamín, la pieza que falta en el análisis de la racionalidad y el individualismo occidental es la estructura de la dominación genérica.

La crítica feminista, pues, rechaza el supuesto del pensamiento moderno en cuanto a que la individualidad y la racionalidad son universales, mientras que el género es particular, sea secundario, no esencial para la constitución de aquéllas, ya que si en el mundo se presenta un *modo de ser en el mundo* como humano, éste no es sencillamente humano, sino específicamente masculino y, por lo tanto, no es universal. Esta crítica es medular para los cuestionamientos que se han lanzado al conocimiento tradicional y a las instituciones académicas, en donde la idea de un sujeto racional y universal ha sido una pieza clave.

¹⁹ Judith Butler. "Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del 'posmodernismo'", en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 13, vol. II, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, julio, 2001, pp. 7-41.

Butler¹⁹ ha señalado que cuando se afirma que existe alguna base universal implicada para un fundamento dado, esa implicación y esa universalidad constituyen simplemente una nueva dimensión de incuestionabilidad. Para esta autora, es urgente subrayar la categoría misma de "universal" como el sitio de una insistente disputa y resignificación, ya que lo "universal" es, simplemente, lo "hegemónico". Y en el territorio académico esto tiene implicaciones centrales en todos los niveles: desde el nivel teórico que esconde la categoría del sujeto como masculino, hasta el nivel de las prácticas cotidianas institucionales que conllevan una serie de supuestos que son concretados en el "sentido común" o en los saberes populares, capaces de regir y normar la

vida social. Por eso es importante la ruptura con esas visiones que aglutinan excesivamente y sin matices las distintas posiciones que ocupan los diversos actores sociales, porque se crea la apariencia falsa de posiciones “hegemónicas” y “universales”.

Bourdieu, en su artículo sobre “La dominación masculina”, ayuda a entender el proceso a través del cual se da la naturalización de dicha dominación al señalar que:

el dominio masculino está suficientemente bien asegurado como para no requerir justificación: puede limitarse a ser y a manifestarse en costumbres y discursos que enuncian el ser conforme a la evidencia, contribuyendo así a ajustar los dichos con los hechos, y se expresa en discursos... y también en objetos técnicos o en prácticas.²⁰

²⁰ Pierre Bourdieu. “La dominación masculina”, en *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, núm. 3, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1996, p. 15.

De esta manera, la división genérica en el mundo académico parece “natural” porque se presenta, en estado objetivado, en el mundo comunitario y también en el estado incorporado, en los *habitus* de los sujetos, como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción, haciendo concordar las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas.

Para entender el efecto del género en la cultura institucional de las IES, podemos plantear al *género* como una práctica discursiva que conforma una red de sumisión sutil, compleja y cambiante, cuyas formas específicas hay que identificar, al mismo tiempo que

se realice el análisis del efecto de *naturalización* de los fenómenos sociales que produce el discurso de género. Este efecto es tal, que los elementos que conforman la cultura institucional aparecen como evidentes en sí mismos, presentando un universo social donde el refuerzo permanente de las estructuras objetivas y de la expresión colectiva juegan un papel primordial en el sostenimiento de dicha cultura institucional esencialmente.

En términos de entender la cultura institucional de género de las universidades, podemos pensar al género como un tejido discursivo que participa en la naturalización de los supuestos sobre los que se montan las relaciones que se establecen en su seno basadas en las diferencias que distinguen los sexos, pero también como un juego de reglas institucionales, de técnicas y procedimientos generalizados aplicados a la escenificación/reproducción de prácticas sociales diferenciadas por sexo. Sin embargo, si pensamos en los hombres y las mujeres que componen la comunidad de las IES como actores sociales, hay que suponer que “saben” esas reglas y las aplican en la producción y reproducción de los encuentros sociales cotidianos, desplegando un saber práctico. Esto dista mucho, sin embargo, de plantear que dichos hombres y mujeres sean capaces de dar cuenta de esas reglas de una manera reflexiva y consciente y, menos aún, de dar cuenta de lo que explicaría la existencia misma de esas reglas y no de otras, y de la racionalidad que las subyace como orden institucional. Porque el género no es un “saber reflexivo”, sino una práctica social naturalizada y legitimada por la evidencia de la misma práctica. Y también porque el género

está inscrito en la mente y en el cuerpo de los sujetos de una manera difícil de leer con claridad, ya que los actores están insertos en las redes de la lógica de género dominante a través del mecanismo de la *violencia simbólica*²¹ que no requiere de ninguna inculcación activa ni de ninguna labor de persuasión, ya que en tanto que el ser social nace dentro de un mundo social, son aceptados postulados y axiomas que no se cuestionan y no requieren ser inculcados, constituyéndose así en la más implacable de las diversas formas de persuasión clandestina, ya que es la que es ejercida por el simple orden de las cosas.

Para investigar la cultura institucional de género en una IES, habría entonces que plantear las siguientes preguntas en distintos niveles: ¿cuáles son las normas, escritas o no, que cumplen una función reguladora de las relaciones de género en la vida comunitaria?, ¿cómo marcan el comportamiento, el uso del tiempo y el espacio, así como las actividades dentro de las IES?, ¿cuáles son los mitos, las narraciones de los sucesos extraordinarios que circulan por la institución y que pueden tener como protagonistas a personas admirables (fundadores, directivos, etc.)?, ¿cuáles son los símbolos (insignias, escudos, logotipos, etc.) o representaciones de género convencionalmente aceptadas (imágenes, publicidad, uniformes, mobiliario, etc.) por los miembros de la institución educativa y que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva?, ¿cuáles son las reglas de género establecidas por la comunidad educativa en los rituales y ceremoniales que re-

²¹ Entendida como la forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Pierre Bourdieu. "La violencia simbólica", cap. 4, de P. Bourdieu y Loïs J. C. Wacquant, *op. cit.*, p. 129.

fuerzan los sentimientos de pertenencia y posibilitan el encauzamiento de la cultura institucional?, ¿cómo se expresa y se produce el género en el lenguaje y el estilo de comunicación propios de los miembros de una IES, como parte de su identidad?, ¿cómo se construye y se refleja el género en los diversos materiales (libros, revistas, videos, etc.) que produce la comunidad universitaria y que presenta la imagen de la cultura institucional?, ¿cuál es el sistema axiológico de género que modula y guía las acciones de los miembros de una IES?, ¿cuáles son las ideas implícitas o las creencias subyacentes de género sobre las personas y la institución que com-

²² Nos referimos con esta expresión a la perspectiva que propone que el género es un logro rutinario, metódico y recurrente compuesto por actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la supuesta *naturaleza* femenina y de la masculina (West y Zimmerman, 1990).

parten sus miembros?, ¿qué prácticas institucionales son utilizadas para *hacer género*²² en las universidades (concursos de belleza, acoso sexual, presencia de edecanes mujeres en los espacios académicos, etc.)? Pero también habría que preguntarse: ¿cómo uti-

lizan los sujetos los discursos de género para sacar ventajas de la institución?, ¿con qué estrategias y qué tácticas hacen frente los actores a las prácticas hegemónicas de género en las IES?, ¿cómo combinan los actores las representaciones y los comportamientos de género cuando entran en conflicto lo institucional y lo subjetivo?

De esta manera, estamos planteando que para el estudio de las prácticas discursivas de género dentro de las IES lo central no está en realizar un análisis del discurso en sí mismo, sino en entender aquellas como las prácticas sociales comunicativas de los actores que se insertan en dinámicas institucionales cotidianas tejidas en

las redes de poder social, y que al mismo tiempo que tienen un efecto coercitivo, tienen efecto estructurador y productor de sujetos coherentes con los principios, valores y metas institucionales y, por lo tanto, productor igualmente de identidades colectivas.

Reflexiones finales

El orden discursivo, según algunos autores,²³ construye las identidades de los individuos en su confrontación cotidiana con las exigencias sociales, y puede ser también entendido como un sitio de poder que produce subjetividad (identidad) en una manera particular. Las prácticas discursivas de género, por lo tanto, no solamente proveen un contexto para el ejercicio de poder basado en la diferencia en el seno de las IES, sino que también funcionan como una forma de disciplina que, con un particular régimen de poder y de saber, constituyen a los miembros de la comunidad de una manera particular. El discurso y las reglas que lo conforman funcionan para establecer un particular *régimen de verdad institucional* con el cual los miembros de la comunidad son simultáneamente objetivados y reconocidos por sí mismos como sujetos. Esta perspectiva es interesante para pensar lo que ocurre con el género en la cultura institucional de las IES, porque pone el acento en el juego interconstitutivo del orden discursivo de género y las identidades colectivas y subjetivas, y porque propone como indisolublemente vinculados la experiencia y el lenguaje.

²³ Dennis K. Mumby y Cynthia Stohl. "Power and Discourse in Organization Studies: Absence and the Dialectic of Control", en *Discourse & Society*, vol. 2 (3): 313-332, Sage, Londres, 1991.

Finalmente, después de estas reflexiones teóricas, terminaremos señalando que es fundamental insistir, para que sea visto, el hecho de 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, y hay que insistir también en que es injusto tratar con igualdad a personas en situaciones diferentes. En el mundo académico, cada vez más basado en un sistema de méritos “individuales” —y, por lo mismo, convertido cada vez más en un medio extraordinariamente competitivo—, es fácil negar que existe la discriminación de género: se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados, de niveles adquiridos, de puntos reunidos... Como si fuera solamente una cuestión de responsabilidad personal llegar a donde se llega, ignorando el dato de que los sujetos que componen este universo no están en una situación de igualdad tal que les permita competir como “iguales”.

Es posible afirmar que la puesta en práctica de una perspectiva de género en las IES no puede quedarse en el ámbito de la retórica, sino en una serie de expresiones concretas que permita evaluar si dicha perspectiva se ha incorporado institucionalmente al mundo universitario. Y creemos que la manifestación más explícita de dicha incorporación es la implantación de análisis institucionales serios con perspectiva de género y la puesta en práctica de una serie de estrategias para buscar una verdadera cultura de género que asegure una igualdad de oportunidades en el ámbito académico para mujeres y hombres; es decir, una “cultura de equidad de género” institucional.

Por lo general, se considera el mundo académico como neutral en términos de política de género y, sin embargo, como hemos visto, muchas cosas nos 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 bajísima proporción de mujeres en puestos de decisión, la segregación ocupacional de género, la discriminación abierta o encubierta, el acoso sexual y la ausencia de acciones positivas que permitieran disminuir la brecha de desigualdad que se establece entre hombres y mujeres del mundo académico debido a la persistente distribución inequitativa de tareas y responsabilidades, que sigue asignando a las mujeres el peso completo del funcionamiento del mundo privado.

Habría que pedir a las universidades que asumieran posiciones más consecuentes con el apoyo y el impulso que en el ámbito de lo académico se ha dado a los estudios de género al reconocer su lugar de vanguardia actual en las ciencias sociales, asumiendo políticas universitarias con perspectiva de género, creando organismos en las diferentes instancias administrativas y académicas que se encarguen de vigilar la equidad de género a todos los niveles, que articulen programas en este sentido y que den atención al desarrollo académico de las mujeres, abriendo la posibilidad de discutir los obstáculos del trabajo igualitario de género en el mundo universitario. Es decir, estamos hablando de llevar la propuesta ética que subyace a los estudios de mujeres y de género al plano más amplio de las instituciones de educación superior. Dicha propuesta parte de la convicción de que no hay democracia posible si no se

trabaja incesantemente por la equidad de género, y señala la libertad, el autoempoderamiento y la igualdad moral de todos aquellos y aquellas que buscan la educación y de aquellos y aquellas que la ofrecen, como valores que hay que lograr. Éste es uno de los mayores retos que actualmente tendrán que enfrentar las universidades de nuestros tiempos en los que es imperativo crear nuevos espacios, relaciones, identidades y movimientos sociales que permitan a investigador@s, maestr@s, estudiantes y otros, cruzar fronteras, abordar la diferencia y la otredad como parte de un discurso de justicia, compromiso social y lucha democrática. Los académicos y las académicas ya no pueden sustraerse a la necesidad de establecer vínculos más estrechos con la sociedad toda, y habrán de combinar sus esfuerzos con otros organismos e individuos que estén comprometidos en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y construir espacios, tanto dentro como afuera de las universidades, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se reúnan para volver a pensar y volver a experimentar la democracia como una lucha de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones del sujeto que amplíe el terreno de las capacidades y las posibilidades humanas como la base para un orden social. Se trata entonces de la necesidad de crear una política que contribuya a la multiplicación de sitios de luchas democráticas, que afirmen luchas específicas a la vez que reconozcan la necesidad de abarcar temas más amplios que mejoren la vida en términos globales y que extiendan el espíritu de la democracia a todas las sociedades.

Bibliografía

- AYALA, Adriana. “La formación académica nacional e internacional del investigador de alto rendimiento: Un estudio del impacto en su trayectoria”. Tesis de maestría. Inédita, 2003.
- BEDOYA, Patricia. “El hostigamiento sexual y su aproximación al conocimiento del hostigador sexual”, en *Estudios de género y feminismo II*. UNAM-Fontamara, México, 1993, pp. 103-133.
- BENJAMÍN, Jessica. *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Piadós, Buenos Aires, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit, París, 1984.
- . *La domination masculine*. Éditions du Seuil, París, 1998.
- y Loïs J. C. Wacquant. *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México, 1995.
- BOYER, Ernest. *Una propuesta para la educación superior del futuro*. UAM-Azcapotzalco/FCE, México, 1997.
- BUSTOS ROMERO, Olga y Norma BLÁZQUEZ GRAF. *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. Colegio de Académicas Universitarias, UNAM, México, 2003.
- BUTLER, Judith. “Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del ‘posmodernismo’”, en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 13, vol. II, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001, pp. 7-41.
- CARRERAS, Mercedes. “Puntos de reflexión acerca de la mujer en la academia: Revisión bibliográfica”, en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 39, UNAM, México, marzo, 1989.

- CASTAÑEDA SALGADO, Adelina y María Cristina ESCOBAR ITURBE. “Desafíos de carrera de la mujer mexicana en el ámbito de la academia y la función pública”. Coloquio nacional, INAP, México, 1998.
- CONWAY, Jill, Susan BOURQUE y Joan SCOTT. “El concepto de género”, en Lamas, Marta (comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG- Porrúa, México, 1996.
- DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. UIA-ITESO-Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, 1996.
- DOSSIER. “Género y universidad” de *La Aljaba. Revista de Estudios de la Mujer*. Segunda época, vol. VII, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 2002, pp. 105-186.
- GARCÍA GARCÍA, Blanca. *La definición del acoso sexual y su relación con las actitudes: Un estudio comparativo*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM, México, 1998.
- GARCÍA GUEVARA, Patricia. *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. Universidad de Guadalajara y Plaza y Valdés, México, 2004.
- GIL, Gilberto et al. *Los rasgos de la universidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-Azcapotzalco, México, 1994.
- GRADILLA DAMY, Misael. *El juego del poder y del saber*. El Colegio de México, México, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES. *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres*. México, 2000.
- KENT, Rolin y Rosalba RAMÍREZ. *La educación superior en México en el umbral del siglo XXI*. UAM-Azcapotzalco, México, 1998.

- LAGARDE, Marcela. "Mujeres, universidad y modernidad", en *Memoria*, 40:3-8, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, México, 1992.
- MORALES HERNÁNDEZ, Liliana. "La mujer en la educación superior en México", en *Universidad Futura*, núm. 1, UAM-Azcapotzalco, México, noviembre, 1989, pp. 27-34.
- MOORE, Henrietta L. *Feminism and Anthropology*. Polity Press, Oxford, 1988.
- MUMBY, Dennis K. y Cynthia STOHL. "Power and Discourse in Organization Studies: Absence and the Dialectic of Control", en *Discourse & Society*, vol. 2 (3): 313-332, Sage, Londres, 1991.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. "La cultura institucional de la escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrero, Universidad de León, León, 2004.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. "Género y políticas de educación superior en México", en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 10, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999.
- SCOTT, Joan. "Historia de las mujeres", en BOURKE, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1991.
- Conferencia magistral en el *Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México*, Guadalajara, 4-6 de septiembre, 2003.
- TARRÉS, María Luisa. "La investigación en los programas de género y centros académicos convencionales: Una aproximación comparativa". Ponencia presentada en el IV Encuentro de Centros y Programas de Estudios de Género y de la Mujer en Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe. 20-22 de octubre de 2003, Cuernavaca.
- TUBERT, Silvia. *Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología*. Siglo XXI, Madrid, 1991.