



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
PSICOLOGÍA.

LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD: LOS
OBSTÁCULOS DE GÉNERO.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:
HEYDI REYNOSA HERNANDEZ.

JURADO DE EXAMEN.
TUTORA: DRA. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR.
COMITÉ: MTRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS.
MTRA. SILVIA MERCADO MARÍN.
LIC. OTILIA AURORA RAMÍREZ ARELLANO.
MTRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA
CHAVEZ.



México D.F. septiembre de 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS.

A Evelin: por ser luz, sonrisas, llanto, aliciente, amada compañera y testigo de vida. Por caminar conmigo este camino, por colocar tu grano de arena en este gran castillo.

A Tere: por tus cuidados, tu amor, tú comida; por lo que diste y no diste, por iniciar mi historia y dejarla para que yo la viva.

A Viki: por ser esa gran mujer detrás del escenario preparándolo todo para el gran estreno: estos aplausos también son tuyos.

A Elsa: por darme una razón para reconciliar y amar mi feminidad. Por alimentar mi mente y mi espíritu, por ser guía y acompañante.

A todas y cada una de las personas que caminaron a mi lado que escucharon y opinaron, a los/as que se impacientaron, a quienes esperaron. A quienes han sido testigos y partícipes de mi crecimiento; de este final-principio feliz. Gracias.

LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD: LOS OBSTACULOS DE GÉNERO

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. Género: que es y para que sirve.	
Antecedentes.....	8
Definición... ..	9
Utilidad.....	16
CAPITULO 2. Género, escuela y educación: la importancia de tomarlo en cuenta.	
El género en la escuela.....	24
Relación alumnado-profesorado y trato diferencial.....	28
Sexismo, discriminación, violencia y hostigamiento.....	37
Relaciones entre alumnado... ..	42
Currículum oculto.....	45
CAPITULO 3. Las mujeres en la universidad.	
Cantidad ¿igual a calidad?.....	49
Obstáculos para las mujeres en la universidad por su condición de género	54
Consecuencias y repercusiones.....	62
4. MÉTODO	
Planteamiento del problema.....	68
Objetivo.....	68
Procedimiento.....	68
Recolección de datos.....	69
Participantes.....	70
Escenario.....	70
Presentación de las entrevistadas.....	73
Características de los padres y madres de las entrevistadas.....	74
5. RESULTADOS	75
Discusión.....	100
6. CONCLUSIÓN	114

7. ANEXO.	
Guía de entrevista.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

RESUMEN

Con el objetivo de identificar los obstáculos que enfrentan las mujeres universitarias por su condición de género y cómo afectan su trayectoria académica, se exploró a través de entrevistas semiestructuradas la vida privada y escolar de seis estudiantes de la UNAM (veterinaria, odontología, biología, psicología, letras clásicas e Informática). El estudio fue guiado por una metodología cualitativa. Como eje conceptual se empleó la categoría de género propuesta por la teoría feminista. Los resultados muestran que las estudiantes enfrentan, distintos obstáculos por su condición de género. En la familia los obstáculos fueron: falta de apoyo e interés de parte de la familia hacia la trayectoria escolar de la estudiante, la división inequitativa del trabajo doméstico, proporcionar mayores y mejores oportunidades a los hijos varones, mayores restricciones y exigencias de su familia hacia ellas, interrupción de proyectos personales y profesionales de sus madres para dedicarse al hogar y a los hijo/as y falta de involucramiento del padre en su vida. Los obstáculos en la escuela fueron: experiencias de trato preferencial y discriminatorio de profesores/as, hostigamiento sexual de los docentes, convivencia competitiva y agresiva entre compañero/as, incompatibilidad entre proyectos personales y profesionales y falta de inclusión del referente femenino en la ciencia.

Palabras clave: Género, mujeres, escuela, obstáculos.

INTRODUCCIÓN

La incursión de las mujeres en la universidad en los últimos años ha ido en aumento, pero a pesar de este incremento en la matrícula, los resultados en la sociedad aún no parecen ser coherentes en cuanto a ingreso y participación equitativa de las mujeres en los puestos de mayor jerarquía y de toma de decisiones. Esta investigación indaga a través de la literatura y la experiencia de seis estudiantes de licenciatura de la UNAM, la forma en que viven los regímenes de género al interior de las instituciones educativas. A través de fragmentos de vida de estas mujeres es posible identificar y analizar los retos que deben enfrentar a lo largo de su trayectoria escolar, más allá de los números, de los grandes discursos y de las constantes propuestas que pretenden llevar a la universidad a convertirse en un espacio de crítica, reflexión y equidad. Se trata de que con el potente microscopio del género sean perceptibles aquellos elementos esenciales que han sido poco analizados; cuando se habla de estudiantes, se requiere tener en cuenta no sólo los promedios y desempeños académicos, sino también el cómo se llega y el cómo es que no se llega alcanzar tales aprovechamientos escolares.

Para cumplir tales objetivos el capítulo I aporta los elementos útiles y necesarios acerca de la categoría de género; aclara la visión que este estudio sustenta, explicando qué es género y ampliando el panorama con los antecedentes de su aparición y empleo. La aportación de diversas autoras/es ofrece una visión de su importancia y utilidad en la investigación, análisis y explicación en una estructura social como la actual.

El capítulo II expone la estrecha relación entre género, escuela y educación, pone al descubierto la presencia del género en los espacios educativos y muestra las prácticas que se instauran y reproducen al interior de las escuelas como: la relación autoritaria entre el profesorado y el alumnado, el trato preferencial hacia los varones, así como el sexismo, discriminación, violencia y hostigamiento que viven las mujeres. Toca temas como la relaciones entre el alumnado y el siempre presente curriculum oculto.

En el capítulo III se aborda la presencia de las mujeres en la universidad y algunos elementos y factores constantes que impiden su avance académico, convirtiendo el camino universitario en una carrera de obstáculos.

El capítulo IV incluye la metodología que guió esta investigación y los elementos que hicieron posible el abordaje: planteamiento del problema, objetivo, procedimiento, recolección de datos, participantes y escenario.

En el capítulo V se exponen los resultados obtenidos acompañados de fragmentos ejemplificadores de la mujeres universitarias.

En el capítulo VI se presenta la discusión acerca de la coherencia encontrada entre los resultados y la literatura.

El capítulo VII muestra las conclusiones obtenidas a lo largo de esta investigación así como su aporte científico.

De esta manera se cumplió el propósito de esta investigación, en la medida en que se pudo explorar a mayor detalle lo que sucede en la vida escolar como familiar de las estudiantes y conocer cuales son las experiencias que dificultan su tránsito académico. Identificar cual es la realidad que viven en su condición de mujeres y si ello cobra una importancia relevante en su trayectoria escolar.

El mostrar los obstáculos ante los que se enfrentan estas universitarias no pretende colocarlas en una postura de víctimas, sino que se propone un objetivo más ambicioso y útil: poner a discusión en el ámbito académico, y con ello aspirar a una toma de conciencia, acerca de la organización social del género que atraviesa a espacios como la escuela y la familia, así como las desventajas que supone para un sector de la sociedad en una realidad que afecta no sólo a las mujeres, sino a la sociedad en su conjunto. Se trata de compartir y enriquecer el saber científico con hechos fundamentados a través de la literatura, por experiencias de estas mujeres y mi propia experiencia como universitaria acerca de una realidad, muchas veces, ignorada en la estructuración, planeación y acción educativa que denuncia y evidencia la estructura social que vivimos y construimos.

I. GÉNERO.

Antecedentes

Es necesario e importante conocer de manera más amplia y explicativa el eje rector que guiará esta investigación. Se requiere conocer su utilidad, alcance, campos de aplicación, formas y escenarios de conformación, pretendiendo con ello ampliar panoramas, y de igual forma evitar confusión en la comprensión y empleo de esta categoría de análisis.

Lamas (1996) enuncia que se tiene rastro de que la disciplina que primero utilizó la categoría de género fue la psicología, en su vertiente médica, Robert Stoller establece ampliamente la diferencia entre sexo y género en *Sex and Gender* en 1968¹. Es a partir del estudio de los trastornos de la identidad sexual que se define con precisión este sentido de género.

Stoller examina casos en los que la asignación de género falló, ya que las características externas de los genitales se prestaban a confusión. Tal es el caso de niñas con un síndrome androgenital; niñas cuyos genitales externos se han masculinizado, aunque tienen un sexo genético (XX). En los casos estudiados, a estas niñas se les asignó un papel masculino; y este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los tres primeros años de edad. También hubo casos de niños genéticamente varones que, al tener un defecto anatómico grave o haber sufrido la mutilación del pene, fueron rotulados provisoriamente como niñas, de manera que se les asignó esa identidad desde el inicio. Esos casos hicieron suponer a Stoller que lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género. Y concluyó que la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica.

¹ *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*, Robert Stoller, Science, House, Nueva York, 1968.

Acati (2003) coincide con que la categoría de género nace en el ámbito anglo-estadounidense; explica, que en el campo médico-psicológico se comienza a evidenciar el carácter no natural ni espontáneo de categorías como “masculino” y “femenino”; por otra parte, en oposición a esta hipótesis de que masculino y femenino son categorías culturales, se afirma la hipótesis de que habría una esencia masculina o femenina anclada en la biología, que sería inmodificable por los factores educativos y culturales; en esta cesura se sitúa el debate entre el “sexo” y “género”. “Sexo” designa el aspecto natural, mientras “género” designa lo cultural que se superpone al sexo. Concluye argumentando que la introducción de la categoría teórica y crítica de género ha permitido traer a la luz todo lo fabricado, construido, no natural, que hay en aquello que hasta ahora se llamaba simplemente sexo y se consideraba dado, ahistórico e inmodificable.

DEFINICIÓN.

El concepto de género intenta negar que las diferencias culturales entre hombres y mujeres sean naturales. La verdadera diferencia entre masculino y femenino es que el primero se ha situado por encima de todas las jerarquías sociales, en tanto que el segundo ha sido objetivizado, fetichizado, paralizado en el papel de negativo del modelo de humanidad representado por lo masculino. Si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada atribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende “naturalmente” de la biología, sino de un hecho social. Es importante analizar la articulación de lo biológico con lo social y no tratar de negar las diferencias biológicas indudables que hay entre mujeres y hombres; pero también hay que reconocer que lo que marca la diferencia fundamental entre los sexos es el género (Lamas, 1996).

Por otro lado Barnett, Marshall, Raudenbush y Brennan (1993 en Matud y cols. 2002) consideran el género como un constructo consistente en sentidos biológicos, psicológicos y sociales. Lo definen como incluyendo, pero no limitado, al sexo biológico, a las experiencias de socialización diferenciales, a las

expectativas individuales para la definición social, a los roles específicos de género y a las actitudes de rol sexual. Según estos autores, el género es principalmente el producto de procesos culturales y sociales, y cada sociedad tiene sus propias normas acerca de cómo deben comportarse mujeres y hombres. Pero la confusión surge cuando las diferencias entre mujeres y hombres que reflejan una cultura y tiempo concretos, son tratadas como diferencias de sexo, es decir, diferencias naturales y, por tanto, invariantes en el tiempo. Debido a que, desde el nacimiento las experiencias de socialización son diferentes para niños y niñas, y los roles sociales de mujeres y hombres son muy diferentes en la mayoría de las culturas, es muy difícil separar las diferencias de género de las de sexo.

Ante esto Acati (2003) opina que los esquemas para clasificar a los seres humanos son variables y difieren de una cultura a otra; [sin embargo] no existe ninguna cultura que, en diversas ocasiones, no divida a sus miembros en varones y mujeres o indique con el término (masculino o femenino) cierto número de características naturales. La importancia universal de la diferencia entre los sexos en la reproducción se encuentra en el origen de preocupaciones que parecen precederle, cita a la científica y feminista Fox Keller: se nace varón o mujer, lo que habría que pensar no es nuestro origen sexuado, sino “el itinerario de género” que deriva de aquél. En esta hipótesis, el sexo no representa más que un dato de base, un mínimo común denominador que permite la comparación entre las infinitas modalidades de entender el género que existen en el mundo. En distintos contextos (en distintos tiempos) todos/as nacemos del mismo modo, es decir de una mujer y de un hombre. Esta constatación fundamental no autoriza por sí misma a decir nada más sobre la sexualidad masculina o femenina; fuera del simple dato empírico y la diversidad de experiencias que implica, no existen más que infinitas modalidades culturales de vivir la experiencia de ser hombre o mujer.

Parece que los seres humanos no pudieran aceptar diferencia sin jerarquizarla, tener cuerpo de hombre o de mujer se ha convertido en sí mismo en un dato fundamental de valor del poder, la desigualdad social, política y

económica de las mujeres en relación con los hombres que se justificó como resultado inevitable de la asimetría sexual, las disparidades no son la causa de las diferencias fisiológicas entre uno u otro sexo, sino que es la simbolización que cada sociedad determina e imagina de lo que es propio para cada sexo, supuestamente sobre el papel reproductivo de cada uno para fomentar cierto ordenamiento social, inclusive, en áreas de la vida social donde lo reproductivo no cuenta. Hoy tenemos el reto de hacer una lectura distinta desde lo biológico sin que la aceptación de la diferencia sexual sea un obstáculo para la igualdad social. Se define sexo como clasificación de los entes vivos en machos y hembras de acuerdo con sus órganos reproductivos y a sus funciones asignadas por su determinación cromosómica; y género como la autorrepresentación de las personas como hombres o mujeres y la manera en que las instituciones sociales responden a las personas a partir de su presentación individual... Los comportamientos sociales masculinos y femeninos no dependen en forma esencial de los hechos biológicos; los procesos psíquicos toman forma en la actividad de la sociedad (Lamas 2002 en De Dios, 2004).

Con el concepto de género se trata de encontrar los invisibles puentes que vinculan las complejas interacciones humanas donde lo biológico, lo psíquico y lo social se entrelazan. Los estudios de género critican las teorías existentes y proponen nuevos paradigmas en la investigación de la realidad, porque permiten establecer interrelaciones del género con todas las áreas de la vida social al evidenciar la politización de lo biológico, al establecer diferencia entre sexo y género, al hacer patente que la división entre lo femenino y lo masculino es una construcción de múltiples facetas y no un determinismo biológico.

Con esta perspectiva se trata de comprender la especificidad de las mujeres y los hombres, cómo son y cómo se articulan mutuamente todos los sistemas de opresión: de género, clase, etnia o edad, y cómo en un momento determinado funcionan para mantener la desigualdad (De Dios 2004).

En esta misma línea, Matud (2002) cita a Beall y Sternberg que afirman que el género es un tema interesante porque afecta a la vida diaria de cada uno.

Actualmente, tal y como está estructurada nuestra sociedad, el género va a condicionar en gran medida (y también a limitar) desde nuestra conducta hasta nuestros sentimientos, así desde que nos levantamos cada día el género nos va a dictar como debemos vestirnos, las tareas que debemos hacer en el hogar, el tipo de empleo que vamos a tener, cómo debemos expresar nuestras emociones y nuestros sentimientos, qué es lo que nos tiene que preocupar, de cuántos recursos vamos a disponer, cómo nos debemos comportar... y también la manera en que va a influir en nuestra salud.

El género es considerado como un proceso más que como una característica disposicional, por lo que podría ser valorado como determinado dinámica y situacionalmente, más que ser una característica de personalidad estable. Así, se plantea que, más que un rasgo de los individuos, el género es un sistema institucionalizado de prácticas sociales.

De esta manera el género es la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos. La construcción del género es un fenómeno histórico, que ocurre dentro de esferas macro y microsociales como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos de comunicación, las leyes, la familia y las relaciones interpersonales. Involucra también el conjunto de actividades que, cuando son realizadas por los hombres, se les otorga mayor valor y estatus. Esto conduce a la formación de jerarquías, donde la posición de la mujer aparece desvalorizada y/o subordinada en la mayoría de las sociedades, por lo que tal situación resulta ser un complemento intrínseco de la construcción de género (Benería y Roldán en Delgado, 1998).

Rubin (1975 en Molina 2003) llama género, al producto de representaciones, espacios, características, prácticas y expectativas que se asignan a los hombres y (sobre todo) a las mujeres a partir de su diferencia biológica y como si fuera algo que derivara naturalmente del hecho biológico-sexual...el género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de la sexualidad (Rubin 1996). Por lo tanto

Connell (2003) menciona que el género no se fija antes de la interacción social, sino que se construye a partir de ella.

Sánchez (2003) comenta que desde una perspectiva estructural, el género es la división de las personas en categorías sociales complementarias y opuestas “niños” y “niñas”, “hombres” y “mujeres”. En esta conceptualización estructural el género es un proceso y el orden social genérico es producto de la construcción social, a través de la interacción con cuidadores, de la socialización en la infancia, de los roles en la familia y la división sexual del trabajo, las personas se dividen en dos grupos que quedan diferenciados por sus comportamientos, actitudes y emociones. El contenido de tales diferencias depende de la cultura de la sociedad en cuestión, de sus valores, de su estructura económica y familiar y de su historia. El orden social resultante se basa en esas diferencias y las perpetúa. De modo que hay un continuo efecto de transmisión entre las instituciones sociales que responden a un concepto del género social y la construcción social del género en los individuos, en sociedades con otras divisiones sociales importantes como la raza, etnia, religión y clase social, el género está también íntimamente imbricado en todas ellas.

La autora comenta, que hoy por hoy, Occidente responde a un marcado esquema de género, que consta de dos únicas categorías legales: masculino y femenino. Para los individuos, el género es un marcador de estatus inequívoco, que interacciona con otras variables sociales (raza, etnia, orientación sexual). Las oposiciones binarias del género están profundamente arraigadas en todos los aspectos de la vida social, si bien sus contenidos cambian en la medida en que también se modifican otros aspectos del orden social, es un hecho que la dominación masculina no ha permanecido invariable en el espacio y el tiempo, sino que ha cambiado según las estructuras políticas, económicas y familiares.

El género afecta a la totalidad del sistema social. Y aunque las prácticas de género se han cuestionado en infinidad de ocasiones, la legitimidad del orden social queda intacta, apoyándose incluso en estudios científicos sobre las diferencias que existen entre los hombres y las mujeres desde el nacimiento. Quizá la reproducción sea la última piedra de toque. Las diferencias biológicas

son también parte del sistema social genérico, tan extendido que los comportamientos y actitudes que de él se derivan se perciben como naturales, incluyendo la mayor predisposición de las mujeres a la crianza y al vínculo con los hijos, esta creencia tan extendida en las diferencias naturales –y por tanto necesarias– legitima muchas desigualdades de género y en última instancia, la explotación femenina.

Contribuyendo a esta explicación Lamas (1996) dando respuesta a ¿qué aporta de nuevo y cómo es utilizada la categoría de género?, enuncia: “en principio lo que básicamente aporta es una nueva manera de plantearse viejos problemas” agrega que no sólo pone en cuestión muchos de los postulados sobre el origen de la subordinación femenina (y sus modalidades actuales), sino que replantea la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política. Además, esta categoría permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos, y colocarlo en el terreno simbólico. La categoría género permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad.

Scott (1996) comenta que las feministas comenzaron a emplear género como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos, argumenta que los enfoques que utiliza la mayor parte de los historiadores [que se hace extenso a otras disciplinas] pertenecen a dos categorías distintas. La primera esencialmente descriptiva, esto es, se refiere a la existencia de fenómenos o realidades, sin interpretación, explicación o atribución de causalidad. El segundo tratamiento es causal; teoriza sobre la naturaleza de los fenómenos o realidades, buscando comprender cómo y por qué adoptan la forma que tienen. Es precisamente bajo esta segunda visión donde género pasa a ser una categoría analítica, una forma de denotar las “construcciones sociales”, la creación totalmente cultural de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. Algunos estudiosos reconocen la conexión entre sexo y lo que los

sociólogos de la familia llamaron “roles sexuales”, [sin embargo] asumen una relación sencilla y directa. El uso de género pone en relieve un sistema completo de relaciones que incluye el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad.

Especifica que en el aspecto descriptivo el uso de género defiende que las relaciones entre sexos son sociales, pero nada dice acerca de por qué esas relaciones están construidas como lo están, cómo funcionan, o cómo cambian.

Por lo anterior se requiere de un análisis no sólo de la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual.

El término género forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres.

Scott continua argumentando: “no creo que debemos renunciar a los archivos o abandonar el estudio del pasado, pero tenemos que cambiar algunas de las formas con que nos hemos acercado al trabajo, ciertas preguntas que nos hemos planteado. Necesitamos examinar atentamente nuestros métodos de análisis, clarificar nuestras hipótesis de trabajo y explicar cómo creemos que tienen lugar los cambios. En lugar de buscar orígenes sencillos, debemos concebir procesos complejos. Pero son los procesos los que debemos tener en cuenta continuamente. Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron; según la formulación de la antropóloga Rosaldo² debemos perseguir no la causalidad universal y general, sino la explicación significativa” p288.

Para Scott (1996) desde una perspectiva analítica, género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder,

² Rosaldo, Michelle. (1980) *The uses and abuses of anthropology: Reflections of Feminism and cross-cultural understanding*. En *Sings* 5, primavera de 1980 p. 400.

es decir, es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

Turbert (2003) aporta: “en su primer aspecto esta categorización comprende los símbolos culturales disponibles que evocan representaciones múltiples y a menudo contradictorias (ejemplo: Eva y María como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental); los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas (doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino, rechazando posibilidades alternativas, como si esas normas fueran producto del consenso y no del conflicto); las instituciones y organizaciones sociales como el sistema de parentesco, pero también el mercado de trabajo, la educación y la política; finalmente la construcción de la identidad subjetiva. La segunda parte de la definición corresponde a las relaciones significantes de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos).

Molina (2003) coincide con Scott, opina que el género es una instancia crítica de excepción que pone de manifiesto el interés de poder que hay detrás de las ordenaciones genéricas. Advierte: si no se usa como instancia crítica, sino como descripción de la organización social, por ejemplo, nos encontraremos con explicaciones funcionalistas neutras de los géneros como roles complementarios y, por ello, útiles cuando no esenciales a la marcha social. Entonces el género ha de tomarse como una expresión (no la única) de poder y como una categoría analítica (en el mismo sentido que “clase” por ejemplo) que permite descubrir esas relaciones de poder.

UTILIDAD

El género como categoría analítica ha tenido un importante rendimiento explicativo de la situación de las mujeres [y los hombres]. Desde este punto de vista, el género funcionaría como una herramienta hermenéutica aplicada a desnaturalizar las relaciones de poder en cuanto descubre “lo femenino” y “lo

masculino” como espacios o construcciones culturales interesadas. Y el género como categoría analítica también visibiliza las constricciones normativas de lo femenino y las formas de su interiorización.

Como categoría analítica, el género tiene la capacidad de desnaturalizar lo femenino, de irrationalizar así esta sujeción de las mujeres a espacios y normativas, y de hacerla ver como “ficción reguladora” (imposición de límites con la metáfora de lo cerrado [por ejemplo]) en cada tiempo y lugar.

Desde este horizonte diríamos que no hay que ontologizar el género convirtiéndolo en una organización social transcultural y esencial en la historia, ni en una identidad común de las mujeres. El género delimita, define y expresa más bien una posición social que tiene la función de constituir a los individuos históricamente en “hombres” y en “mujeres” por un proceso de aprobación subjetiva de sus normativas y representaciones. El género expresa diferencias jerárquicas entre lo masculino y lo femenino.

Con respecto a la utilidad de esta categoría de análisis Delgado (1998) comenta: “mi experiencia permite percatarme que cuando se presentan resultados de investigación, mientras éstos no hayan sido analizados bajo esta categoría, cobran significados parciales, puesto que pueden perderse muchísimos datos que permitirían tener una explicación más profunda de los fenómenos investigados. Sobre todo, si es reconocido que existen características microculturales que diferencian a las personas según su sexo” (p.213).

En esta misma línea Mingo (2006) agrega: “La categoría de género es más que un insoportable artículo de moda, cuyo uso descuidado y simplista la vacía del potencial que ofrece para entender que el sexo en que se encarna, está muy lejos de ser irrelevante en sociedades en que las diferencias, de éste y otro tipo, conllevan poderes y jerarquías desiguales” concordando con esta tesis cita a Crawford (1995) cuando señala que el género es un “sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso al poder y los recursos” (p.28).

Ravelo (1996 en De Dios, D. 2004) aporta que la construcción de género parte de diferentes factores, incluidos los socioculturales más significativos en los procesos de conformación de subjetividad e identidad colectiva, manifestadas de diversas formas a la hora de las acciones sociales. El género es una dimensión compleja en varios sentidos: económicos, socioculturales, ideológicos, filosóficos, jurídicos, etc. La categoría de género nos permite aproximarnos al estudio de la relación social entre las mujeres y los hombres de una organización específica.

La categoría de género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo pero no agota ahí sus explicaciones. Cuando hablamos de género no necesariamente estamos hablando sólo de las mujeres.

Descubrir esa dimensión de la realidad social, sus diversidades, historicidades, concreciones, es el objeto del género, es el estudio de las características y determinaciones sociales de las relaciones entre varones y mujeres y viceversa, parte de la reiterada desigualdad, jerarquías y exclusiones que se observan sistemáticamente en la población femenina comparada con la población masculina. Es así porque existe no sólo un poder que resuelve un conflicto, sino dominación, mandato o conjunto de mandatos que tienen probabilidad de ser obedecidos. El objeto de estudio es determinar el núcleo del conflicto, sus actores, su materia, el poder que se juega en ella; la obediencia, la organización de la dominación: sus instituciones, normas, valores, sus mecanismos de legitimación, sus formas de reproducción. Sus cambios, que en este caso muestran una alta maleabilidad y labilidad.

“Las construcciones sociales sobre los cuerpos sexuados tienen una amplia extensión y permean todas o casi todas las áreas de la organización, la vida y la acción social” (Barbieri, 1998 en De Dios, D. 2004, p.25).

Género es un concepto que además de abrir toda una serie de posibilidades teórico-explicativas lleva un sello plasmado en su ánimo crítico, en su voluntad de denuncia y en sus pretensiones reivindicatorias, el sello ineludible de su politicidad.

Con esto no pretendo afirmar que el concepto género se agote en dicha politicidad, pero asumirla, no necesariamente bloquea su potencial; obviarla, en cambio, puede generar resultados discutibles, más allá de que su plataforma epistémica no se reduzca a esa dimensión política, y más acá de que por su conducto se esté dotando a la reflexión teórico-política, y a los tiempos políticos actuales, con un instrumento propositivo y productivo en sentido estricto.

Ni las explicaciones sustancialistas, biologicistas o histórico-materialistas podían explicar por qué la diferencia “genérica” se trastoca sistemáticamente en desigualdad. Desigualdad remite a asimetría, que socialmente se refleja en jerarquía, dominación, subordinación, inclusiones o exclusiones y, en su extremo, en opresión. Remite, pues, a juegos de poder que para materializarse requieren algo más que una lógica binaria estructurada o una conformación biológica diferente y, en algunos casos, algo menos que recursos técnicos, instrumentales y procedimentales, vale decir, una dimensión simbólica que estructura nuestra realidad interhumana y nuestros propios procesos de subjetivación.

Situarse en este campo simbólico abrió la posibilidad para pensar la calidad de construcción cultural de las diferencias sexuales, de las identidades de género, de su función y relevancia en las organizaciones sociales y, desde luego, del papel innegable que ocupa en la estructuración de la igualdad y la desigualdad en la historia de nuestras sociedades.

Por ello, se podría afirmar que es un concepto que hace las veces de termómetro e indica una graduación del propio pensamiento feminista, para encarar su labor crítica, teórica y práctica. Pero no sólo eso, pues también se podría considerar expresión de la fuerza inventiva y creadora de un movimiento que inserto en un contexto específico se ha nutrido de un caudal teórico, crítico, polémico, muchas veces sin conciencia de ello -e incluso sin una vocación filosófica o teórica declarada-, pese a lo cual ha colaborado para crear y afianzar un horizonte epistémico del que muchos abrevamos, y que aún los más conservadores no pueden ignorar; el de la semiotización de lo social.

Se trata de una contribución que no sólo pasa por las posibilidades heurísticas del concepto y la perspectiva de género, sino por lo que conlleva su potencial crítico y destructor de ciertos paradigmas teóricos y también prácticos.

Desde luego, se puede afirmar que la semiotización de lo social como el sello del horizonte epistémico contemporáneo ha sido obra de las estrategias teóricas más diversas, desde la recuperación de la dimensión de los sentidos de historicistas y hermeneutas, hasta el giro lingüístico de estructuralistas, posestructuralistas y filósofos del lenguaje, y que el arribo a tesis del como toda relación social se estructura simbólicamente y todo orden simbólico se estructura discursivamente, es una configuración interpretativa en la que han tenido un papel señalado tanto la lingüística, la antropología y el psicoanálisis como la filosofía [entre otras disciplinas].

Lo relevante es que nos ofrece un nuevo modelo de inteligibilidad, cuya lógica puede irradiar efectos en los ámbitos más diversos, lo que equivale a reconocer que nuestras sociedades y nuestros ordenamientos culturales tienen un carácter construido, convencional y sobre todo significativo (Gutiérrez, 2002)

Sánchez (2003) aclara que en los debates en torno al género como concepto, las feministas partidarias de esta noción abogan por el valor del uso general del concepto, defendiendo que el género abarca tanto la construcción social de las masculinidades como de las feminidades, la interrelación entre mujeres y hombres, la división del trabajo en la economía y en la familia y los desequilibrios de poder estructurales que existen en las sociedades occidentales modernas.

Las feministas abogan por un orden social donde el género no privilegie a los hombres como categoría ni les otorgue poder sobre las mujeres como categoría. Del mismo modo que las generaciones de críticas feministas anteriores, nos enfrentamos al dilema de las ventajas e inconvenientes que se derivan de la igualdad genérica neutral versus la idea de equidad marcada por el género. Si defendemos la igualdad frente al género, apoyamos que mujeres y hombres son virtualmente intercambiables. Si, por el contrario, defendemos la

equidad frente al género, reconocemos las diferencias psicológicas y biológicas [por mencionar algunas] entre mujeres y hombres, buscando maneras de hacerlas equivalentes en el terreno de lo social.

El orden genérico de las sociedades occidentales modernas refleja esta ambigüedad, moviéndose pendularmente entre valores y prácticas que enfatizan las diferencias sexuales y las que enfatizan la igualdad genérica.

Al sentir la necesidad de contar con una teorización epistemológica y metodológica propias, Flecha (2005) argumenta que el género pasó a ser el procedimiento de análisis y el marco interpretativo que se introdujo con buena aceptación desde el principio, y se empleó como una estrategia en la metodología de investigación, ya que permitía hacer explícitas y entender mejor las condiciones en las que había ocurrido una vida vivida en femenino. Pero no fue el único recurso para el análisis, pues el pensamiento feminista se desarrolló también en otras direcciones teóricas, las cuales dieron como resultado una pluralidad de enfoques e importantes debates de numerosas áreas de conocimiento sobre la ampliación y reformulación de teorías y categorías de análisis. Diversidad de modelos, todos con un propósito crítico, que impulsaron la reformulación de determinados supuestos del conocimiento científico, y que ampliaron los horizontes del mismo al incorporar las necesidades sentidas por las mujeres y las situaciones reales de las que nacían.

Un balance provisional de lo sucedido en la intensa trayectoria de esta actividad investigadora, diseñada y hecha mayoritariamente por mujeres, nos permite afirmar que las interpretaciones más desveladoras, y que muestran una parte significativa de la realidad buscada, se han producido en el intercambio conceptual entre los principios que fueron reformulando en el siglo XX, sobre todo en las ciencias sociales y en la teoría feminista, la experiencia acumulada pone de manifiesto el camino recorrido, las lagunas que han ido apareciendo y las tareas que quedan por cubrir. Se han abierto perspectivas que pueden ser aplicadas a muchos campos del saber, y se puede afirmar que se ha logrado una evolución y una madurez progresiva en las investigaciones iniciadas, en la reflexión sobre teorías feministas y sobre la utilización del género como

categoría de análisis. Fue en este ambiente de dedicación, donde el concepto de género supuso un estímulo tentador por su receptividad a argumentos nacidos de la experiencia, en particular desde que la profesora norteamericana Joan Scott acertó a describir, en la década de los ochenta su capacidad descriptiva y explicativa.

Y junto a él, a los análisis que se aplicaban a diferentes ciencias, se incorporaron otras categorías no menos lúcidas que aportaron bases a las diversas construcciones teóricas de las disciplinas científicas, así como el bagaje conceptual que utilizaban en sus procesos de indagación. Todas, desde puntos de vista no siempre convergentes, han proporcionado argumentos y han movido voluntades para compromisos y actuaciones de práctica política, de cambio social.

Porque la finalidad de este proyecto no se agota en una voluntad de reforma, de mejora de la ciencia, de mero cambio de las premisas conceptuales y epistemológicas, sino, como escribía Sandra Harding, alcanza junto a la dimensión científica, la ético-política y junto a la investigación, sus repercusiones en la práctica, pues la voluntad que los impulsa no se limita al desarrollo de una aséptica tarea académica.

Una cosa va quedando clara: que las realidades que sostienen el desarrollo de los estudios feministas, de esa nueva mirada a las fuentes del conocimiento, no justifica considerar a las mujeres un grupo homogéneo, en el que se presupone una identidad de género común y uniforme en todas. Una observación más respetuosa con las mujeres concretas exige tener en cuenta lo que cada persona es, y detenerse, por tanto, no sólo en lo atribuido y en lo impuesto por otros, sino, también, en el conjunto de experiencias propias vividas, entre ellas las que proceden de haber rebasado esas reglas dadas. Indagar de esta manera incluye sopesar la importancia de los contextos concretos en los que va creciendo el sentido de identidad propia, en donde algunas pueden tomar decisiones que se vuelven imposibles para otras, y que van configurando sus modos de ser y de estar.

Hay que detenerse con atención en lo externo, como señuelo que nos conduzca a los deseos, sentimientos, vivencias subjetivas, verdaderas intenciones entrelazadas con lo que sucede, porque la imagen que suele dar a conocer no se corresponde, a veces, con la auténtica, por las interesadas resistencias personales y del entorno que interfieren su visibilidad.

Las mujeres somos demasiado diferentes entre sí en cuanto a expectativas y subjetividades como para generar un único marco de referencia.

La experiencia y la consciencia ganadas han conducido hacia otras formas de hacer investigación de mujeres y sobre mujeres, no sólo subrayar lo que las convierte en desiguales a los hombres, sino para hacer visible y valiosa la especificidad de su situación; no sólo para poder dar explicaciones, sino como guía para comprender el sentido de los hechos y de los acontecimientos, para ofrecer pautas que permitan establecer redes interpretativas.

Los estudios de género y de la mujer se insertan y reflejan los debates actuales de las ciencias y las humanidades en torno a la objetividad, los criterios de verificación y disciplinariedad. Estos estudios han hecho un aporte muy importante a la epistemología al convertir a las mujeres en sujetos y objetos de conocimiento y en este proceso se han constituido como una de las fuerzas más cuestionadoras de los postulados teóricos y las prácticas metodológicas de la comunidad científica. Han contribuido en particular, a la discusión en torno a la reflexibilidad, la subjetividad y la “otredad” (Harding 2002 en De Dios, D. 2004).

II. GÉNERO, ESCUELA Y EDUCACIÓN.

El género en la escuela.

Actualmente la escuela es un espacio social y de relación en el que, además de otros contenidos escolares más o menos académicos, se aprenden fundamentalmente formas de estar, de comportarse y de relacionarse con las demás personas. Además, también proporciona a las alumnas y a los alumnos una experiencia de relación que tiene una gran trascendencia en los demás espacios sociales en los que se desenvuelven en el presente y lo harán en el futuro (Hernández y Jaramillo, 2000). De esta manera, como lo menciona Simón (2006) la escuela actúa como lugar preferente de socialización, puesto que durante la infancia y la adolescencia toda la población pasa gran parte de su vida en ella y durante la juventud continúan sus influencias en buena medida.

Así, la escuela constituye un espacio de confluencia de una multiplicidad de condiciones, procesos e interacciones en donde los y las alumnas “aprenden” (además de los contenidos conceptuales) un conjunto de normas, actitudes y valores que son transmitidos y asimilados de múltiples formas.

Incluso desde la década de los setentas se le considero a la escuela como vehículo privilegiado para lograr condiciones más equitativas para la población. A partir de ello diversas investigaciones se encargaron de develar que la escuela no sólo contribuía a la igualdad de oportunidad de la población, sino que también funcionaba como espacio de reproducción de las desigualdades culturales entre los diferentes grupos sociales. Ante el fracaso escolar que presentaba una alta proporción del alumnado pobre y/o indígena, los profesionales de la educación ofrecieron numerosas explicaciones sobre sus posibles causas: desde diferencias de inteligencia con base en supuestos biológicos (raza, sexo), hasta teorías que identificaban el déficit cultural familiar como los principales factores de reprobación y deserción escolar.

Posteriormente buena parte de los estudios se encaminaron a investigar qué procesos se producían en el aula, encontrando que los diferentes tipos de mensajes que recibe el alumnado de acuerdo con las creencias de sus

maestros/as y la imposición de la cultura escolar como cultura dominante y excluyente, son factores identificados como fuente de desigualdades en la escuela, en este sentido, las posteriores investigaciones por parte de múltiples disciplinas, se centraron en develar las formas visibles y ocultas de discriminación social (González, Miguez, Morales y Rivera 2000).

Gascón (1995) ejemplifica esta desigualdad social cuando enuncia que aunque hoy en día las mujeres tienen los mismos derechos e igualdades de los hombres ante la ley, es un hecho que, en el campo universal como en el campo educacional, desde el jardín de infancia hasta la universidad, así como en el poder político, económico e intelectual, hay siempre un decantamiento hacia lo que beneficia y privilegia al hombre. Menciona que existe una mayor presencia de las mujeres en todos los niveles de la enseñanza pero esta mayor presencia se produce de forma desigual en países y niveles educativos y no ha supuesto aún cambios cualitativos para las mujeres y aunque la educación se ha abierto a las mujeres esto no ha supuesto alterar roles ya que en el aula se repiten las mismas situaciones, relaciones y actitudes entre los sexos que se dan en el entorno. Las expectativas acerca del futuro profesional del alumnado, por parte de los profesores y profesoras, están más condicionadas por el sexo que por los resultados académicos.

Stromquist (2000) coincide, y opina que la discusión sobre las condiciones de la educación de la mujer debe ubicarse en el contexto del sistema escolar no sólo como mecanismo de transmisión de conocimientos y habilidades sino también de visiones particulares del mundo, incluyendo las relacionadas con los papeles y estatus de la mujer y el hombre en la sociedad. Desde esta perspectiva, la autora argumenta que la discusión no puede limitarse a la cuestión del acceso de la mujer a la escuela sino que debe incluir el análisis de lo que ahí se aprende ya que surge una preocupación adicional cuando se considera cómo y por quién es transmitido tal conocimiento, ya que la educación formal cumple un papel en la creación y mantenimiento de las asimetrías de género, pues como muchos observadores políticos y filósofos lo han dicho, el

poder y el conocimiento están íntimamente relacionados, y los sistemas educativos no son neutrales.

Es por ello que la elaboración de la política educativa orientada a la equidad de género basada únicamente en el análisis de la cobertura, es decir, en la distribución de los hombres y mujeres en cada grado y el nivel escolar es incompleta. El fundamento de este tipo de política debe partir del examen de las prácticas escolares, del estudio de las justificaciones del “por qué” y el “para qué” se educa a las niñas y a los niños. Es preciso determinar y evaluar los efectos diferenciales que tienen en las niñas y los niños, los programas de estudios y los contenidos curriculares de la educación que se están impartiendo en las escuelas (Cortina, 2005).

En relación con las prácticas asimétricas que se presentan en el ámbito educativo Mingo (2006) cita a Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett cuando anotan que, en tanto instituciones, las escuelas comportan regímenes de género. Esto se entiende como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan las mismas en términos de prestigio y poder y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución.

La investigadora argumenta que la recreación del orden de género en los centros educativos se da de múltiples maneras. Por ejemplo, por medio de las visiones y expectativas diferenciadas acerca del estudiantado en tanto hombres y mujeres, y del trato acorde que se da a unos y a otras; de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, y entre el alumnado; del lenguaje, las imágenes y metáforas que se utilizan; de lo que se enseña y no se enseña; de la forma en que se distribuyen y ocupan los espacios; de lo que se castiga o no se castiga; de los modelos de masculinidad y feminidad que se promueven y utilizan para sancionar el comportamiento *correcto* o *incorrecto* de los individuos.

La autora advierte: “desconocer el peso que adquiere el género en los resultados escolares conduciría fácilmente a pensar, como ya ha sucedido, que las diferencias observadas entre hombres y mujeres tienen como explicación la existencia de una inteligencia superior o inferior según el sexo; es decir la

biología. Acercarnos, por ejemplo, a las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos, a las identidades que se ponen en juego en la dinámica escolar y lo que éstas conllevan, permitirá apreciar las formas en que el género da lugar a experiencias escolares diferenciadas que median en el aprendizaje y desempeño en clase” (p, 31).

Simón (2006) opina que la escuela es un peldaño crucial y una viga maestra para estos aprendizajes de género, pues tiene espacios exclusivos y privilegiados: el plan de estudios (llamado actualmente *Curriculum*) está compuesto por áreas, materias, conceptos, procedimientos, técnicas y actitudes. Todo esto es lo que se evalúa y, por tanto, tiene valor, este currículo se vehicula a través de diversos lenguajes: verbal, gestual, icónico y audiovisual. Todo esto es lo que se debe aprender en la escuela. Y se aprende mal que bien. Pero como todo ello padece la epidemia del androcentrismo, las niñas se educan y forman como seres ausentes y asimilados a la otra mitad. Los chicos se reconocen como siempre nombrados y con capacidad simbólica para nombrarse ellos mismos. El currículo está, por tanto, tocado de incompletud y de partidismo, esto ocasiona que los aprendizajes estén desequilibrados y no contribuyan sino a perpetuar las consideraciones desiguales, a hacer ver todo ello como permanente, natural y universal, a impermeabilizar y jerarquizar los mundos de lo llamado público y de lo llamado privado como propio de hombres y mujeres respectivamente. En suma: a impedir la corresponsabilidad en todos los aspectos y ámbitos, a perpetuar las diferencias discriminatorias y a no dejar prosperar las democracias.

Esta realidad, casi nunca explicitada, crea chicas y mujeres con baja autoestima y varones con cierta prepotencia. Éste es el resultado lógico de la educación igualitaria no sometida a crítica ni a revisión: es una educación androcéntrica aplicada también a las niñas. Pero ellas no cuentan, sólo reciben y asimilan.

La autora menciona algo crucial. “las desigualdades durante el periodo de la infancia y la adolescencia no nos preocuparían si luego se neutralizaran gracias a las ayudas externas de los buenos discursos. Pero no es así: el reparto

de la riqueza, los trabajos y tareas, las remuneraciones, los espacios de poder, siguen estando fuertemente marcados por la adscripción de género. Los intentos de trascenderlos son escasos, ineficaces y lentos. Los modelos no proliferan y continuamos con el ancla bien hundida en las profundidades. Por todo ello nos vemos en la necesidad de ir a las raíces, de buscar las causas, de desvelar los componentes ocultos, para intentar identificarlos y someterlos a corrección” (p, 157).

RELACIÓN ALUMNADO-PROFESORADO Y TRATO DIFERENCIAL.

Delgado (1998a) especifica que las relaciones en el aula son las interacciones que se dan entre las personas que desempeñan el rol de estudiante y el rol de docente, cita a Hargreaves (1979) para indicar que la identidad de un individuo es inseparable de sus roles. Los roles estructuran y orientan a los individuos a partir de las posiciones que ocupan en una situación específica. Ella agrega que las interrelaciones se efectúan en un interjuego directo entre los actores y actrices porque las influencias, sean de actos o normas (compartidas o no) que establecen y ejercen los unos sobre los otros, determinan los comportamientos a seguir en el trabajo organizado.

La autora realiza una investigación basada en la observación, donde toma en cuenta las relaciones que se dan en el aula, aportando que estas son relaciones de poder, por ejemplo: posiciones jerárquicas, de fuerza, de dominación y subordinación, derechos y privilegios asimétricos, así como los significados que se dan tanto a estas relaciones como a las acciones que se efectúan entre la/el maestra/o y los/as estudiantes: por un lado, él o la docente con los hombres y por otro, con las mujeres. Ella reporta que en este interjuego de roles se expresan los estereotipos que se generan y se mantienen en un ejercicio de acciones asimétricas, ya sea porque se es maestra, estudiante o porque se pertenece a una cultura femenina o masculina. Esta diferencia de poderes demarcados por el carácter desigual que existe entre los derechos o privilegios que permiten al/a docente controlar los tiempos y las actividades de los estudiantes, indicando y ordenando cuándo se inicia o se da por terminada la

dinámica de clase, fue posible constatarla gracias a que los estudiantes reconocían que las docentes tienen una posición privilegiada, en el orden ascendente de la escala vertical, mientras que ellos y ellas responden contingentemente a las demandas que se les solicitan por encontrarse en una situación en la que privan los deberes y obligaciones. La autora argumenta: “la figura del docente representa la autoridad y el control que le otorga la institución, por sus conocimientos en la disciplina que imparte, por las evaluaciones que hace, por la diferencia de edad o valores generacionales que existe entre ellos/as y sus estudiantes, lo mismo que por su sexo. Esta autoridad se enmarca en un conjunto de intereses opuestos, consenso y disenso. Delgado cita nuevamente a Hargreaves (1979) para señalar que las diferencias de poderes se manifiesta en los derechos asimétricos que posee el profesor, derechos que se extienden muy por encima del derecho de invocar sanciones formales. Así el profesor goza del derecho a intervenir o interrumpir a voluntad las actividades [del alumnado].

Es sumamente importante mantener la atención en estos aspectos pues proporcionan la visión de la tarea fundamental y trascendental que juegan los y las docentes en la transmisión, no sólo de conocimientos sino de la representación estructural de la sociedad pues como han señalado diversos autores (Connell,1997; Stephen,1986) las expectativas de los/las maestros/as – en cuanto al desempeño de sus alumnos/as -por cuestiones de raza, clase social o género, influyen sus comportamientos, preferencias y resultados: si un maestro piensa que un/a alumna/o no es capaz...seguro reprueba. De esta manera, como lo menciona Mañeru (1992) el profesorado es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula. Sus concepciones y valores –implícitos o explícitos-acerca de las conductas esperadas para niñas y los niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en las escuela, y en los resultados que se obtienen (en González; Morales y Rivera, 2000).

Al respecto Ballarin (1995) hace notar que pese a que el profesorado dice tratar igual a varones y mujeres y no observar entre ellos diferencias, se produce una discriminación en el trato que repercute en una pérdida de motivación del logro y un debilitamiento de las aspiraciones profesionales de las mujeres. Agrega que el profesorado no olvida el sexo del alumnado pero trata de olvidarlo para que su educación sea “correcta”, de esta manera la discriminación se presenta de forma indirecta, inconsciente y oculta. En consecuencia este trato diferente no se produce en términos de igualdad entre los individuos (varones y mujeres) sino desde la pervivencia del presupuesto que unos individuos son más aptos que otros para estudiar.

González (2005) coincide en que en la educación formal, los grupos de docentes asumen que en su quehacer cotidiano respetan los derechos humanos del estudiantado y no realizan distinciones discriminatorias, al parecer tal creencia corresponde a una visión idílica de la pedagogía, ya que es usual encontrar contradicciones de esas “buenas intenciones “en la práctica educativa cotidiana.

González et. al. Han destacado que este trato discriminatorio hacia las alumnas, repercute tanto en su rendimiento escolar como en su futuro laboral y profesional. Agregan que desde los años de preescolar, se han podido constatar un trato diferenciado entre niños y niñas. Citan algunos autores/as, investigaciones y estudios encaminados a analizar y demostrar en qué consisten y como se llevan a cabo estos tratos deferenciales del profesorado al alumnado por su condición de sexo, entre dichas investigaciones destacan las siguientes:

- Sander y Sarah (1993) describen cómo las maestras desde el preescolar promueven juegos, juguetes y actividades genéricamente estereotipadas: en ellos alientan actividades físicas más frecuentemente, para ellas sugieren juegos y juguetes como la comidita o las muñecas, mientras sancionan que los pequeños utilicen este tipo de actividades y/o juguetes.

- En cuanto a la interacción que se establece entre el profesorado y el alumnado, los estudios señalan que alientan más a los alumnos que a las alumnas, piden a ellos dar respuestas más completas, les preguntan aspectos

cognitivos más frecuentemente y de mayor complejidad que a las niñas, y tienden a manifestarles mayor confianza en cuanto a sus capacidades (Houston y Álvarez, 1989).

► Por su parte Bewbow (1989) sugiere que a las niñas y a las jóvenes se les alienta menos que a los niños y jóvenes a pedir ayuda en clase, situación que propicia una mala influencia en el aprovechamiento escolar.

► Gelman y Lee (citado en el informe Mundial sobre la Educación, 1995) comentan que desde una época muy temprana de su existencia, los niños se sienten estimulados para perseverar en sus intentos hasta dominar algunos juegos, problemas o ámbitos de conocimiento, haciéndolo parecer como si por sí solos lograran estos éxitos, comportamiento que en las niñas es menos frecuente encontrar.

► En otro estudio, revisado por Whyte (1987), se examinaron las críticas y elogios dirigidos a niñas y niños. Un tercio de los reproches a los niños se refería a su trabajo intelectual; en el caso de las niñas, recibieron dos tercios de los reproches por este motivo. Los elogios se dirigieron en un 94 por ciento a los niños y a las niñas en un 79 por ciento.

La autora comenta que los profesores suelen dar más instrucciones a los niños, los atienden y estimulan más, mientras que ejercen un mayor control en las niñas cuando éstas se encuentran cerca, principalmente en términos de aceptación sobre las actividades realizadas.

Por su parte Secada, Fennema y Adajian (1997) encontraron que las niñas y las jóvenes tienden a ser silenciadas más frecuentemente en sus intervenciones que los niños y que cuando un alumno y una alumna van a intervenir en clase, ella suele ceder su lugar al varón.

► Según Whyte (1987) las alumnas consideran como los objetivos más importantes el complacer al maestro/a y sacar buenas notas, y como objetivo secundario, el aprender. Esta situación puede generar una rivalidad en el plano afectivo entre compañeras y está relacionado con un menor esfuerzo por aprender.

A decir de esta autora, las niñas y las jóvenes tienden a considerar como ambiguas las críticas de los profesores, posiblemente porque se dirigen a la falta de seriedad en las actividades y a su motivación, además de que se reciben menos elogios por su esfuerzo. Algunas jóvenes se muestran más sensibles a las críticas que los varones, las cuales suelen referirse a su capacidad intelectual, y esto puede repercutir en una reducción de sus posibilidades de éxito.

Para las alumnas puede ser una salida seguir siendo sumisas para conservar el afecto de sus profesores, mientras para los niños, cuando no tienen éxito escolar, pueden contar con otras alternativas para reafirmarse, como ser hábiles en algún deporte o mostrar conductas agresivas por las que obtienen también una mayor atención (en González 2005. p, 169-172).

Otro estudio encaminado a hacer visible la desigualdad en el salón de clases es el que realizó Gabriela Delgado (1998b) donde su objetivo principal fue explicar si en este espacio hay igualdad de oportunidades, si se valora de la misma forma la participación y si existen o no subordinaciones entre alumnas y alumnos. Considerando estas razones como condicionantes de un desarrollo académico adecuado.

La investigadora elaboró y aplicó un instrumento de opinión para maestras y maestros respecto de las formas de participación verbal de sus estudiantes. Fue aplicado en dos momentos diferentes a profesores de bachillerato, de tal forma que una misma persona contestara las mismas preguntas, pero en un caso referido a sus alumnas y en otro a sus alumnos.

Cuando el instrumento fue aplicado, varias personas consideraron ofensivo el cuestionario, entre otras cosas porque “en mis largos años de docente no he hecho diferencias entre mis alumnos” de inmediato se les hacía la pregunta: ¿y entre las alumnas? la respuesta de ocho de estas personas fue alguna variante de “se comportan todas igual, al fin y al cabo todas son mujeres”; otras indicaban que no se habían percatado de las especificidades genéricas; o bien que “hombres y mujeres se comportaban de la misma manera en el aula, los tiempos han cambiado y ahora todo es unisex”.

La contradicción que surgió entre estos comentarios, previos a contestar el cuestionario, “no hay diferencias ni hago diferencias entre mis estudiantes” y los resultados del mismo, evidenciaron que hay una gran diferencia significativa tanto por las maestras como por los profesores, en las formas de opinión del cómo participan las y los estudiantes en el aula.

La conducta verbal, en el aula, resulto ser una prerrogativa exclusiva del docente. Cuando la exclusividad se abre y da entrada a un interlocutor, éste, en la mayoría de los casos, es del sexo masculino. Las mujeres pocas veces participan y, cuando lo hacen, sus planteamientos no son tomados en cuenta o son interrumpidas por sus compañeros. Esto sucedió incluso hasta con las maestras.

Los resultados muestran que las docentes preguntan más a los hombres, e incluso cuando los hombres se equivocaban en una respuesta, una de las maestras les inducía, por medio de una serie de preguntas, un proceso de razonamiento que los llevaba a dar respuestas de niveles más altos de abstracción. En el caso de las estudiantes se limitaba a darles la respuesta correcta o indicar que estaban equivocadas y pedir que otros contestaran la pregunta.

Si se leyera un guión de lo que sucede en el aula, sin decir el sexo de los actores, parecería que se está frente a un grupo de varones. Esto confirma que el comportamiento del docente hacia el grupo es de una masa indiferenciada. Por ejemplo, utilizan artículos o palabras masculinas, hablando con mujeres, incluso les es más fácil utilizar el apellido de las estudiantes que hablarles por su nombre de pila, algo que pocas veces ocurrió con los hombres. Lo que me hace concluir – argumenta la autora- que el y la docente opinan de sus estudiantes como si ellos no tuvieran diferencias genéricas. Se presentan ante grupos masculinos aun cuando haya mujeres, lo cual explica la dificultad que tuvieron en las entrevistas previas y durante la aplicación del cuestionario para distinguir el actuar de hombres y mujeres. En cuanto a por qué se mantienen calladas las mujeres cuando se les pide que opinen o argumenten algo, una de las alumnas se refirió al silencio como un mecanismo de defensa o una resistencia ante las

agresiones que pueden provocar sus planteamientos: “Es mejor quedarse callada, luego se burlan de uno” (p. 168).

En otra investigación realizada por esta misma autora (Delgado, 1998a) comenta que al entrevistarse con una profesora para discutir los resultados de la investigación. Cuando la docente fue informada del trato distinto que daba a hombres y a mujeres se mostró sorprendida e incrédula, por lo cual decidió video grabar su clase en el siguiente semestre. Para su asombro –pues inicialmente se cuidó de no hacer diferencias entre unos y otras -, su comportamiento era claramente sesgado y la conciencia de esto motivó que solicitara apoyo de la investigadora para remediar la situación. La docente comenta:

“Yo descubrí que dedicaba gran parte de mi tiempo a fijarme en los niños que se estaban portando mal y prácticamente ignoraba a todas las niñas que estaban dedicadas a su trabajo. Cuando, después de muchos halagos conseguía que un niño escribiese unas cuantas líneas, yo a menudo respondía con alabanzas o estímulos (mi racionalización: “bien, las niñas no necesitaban estímulo”).

En esta misma línea Mañeru (1992 en González, 2005) comenta que en términos generales, las opiniones que tiene el profesorado acerca de los niños tienden a ser más positivas, aunque les implique mayores esfuerzos para controlarlos. Sus expresiones sobre las niñas suelen ser ambivalentes, considerándolas poco interesantes y mostrando a la vez que no comprenden sus relaciones de amistad ni su comunicación. No les gusta que sean convencionales, agradables y adaptables, pero tampoco les parece que se muestren independientes y seguras de sí mismas.

Los/as maestros/as observan comportamientos problemáticos y conflictivos en una proporción mayor de niños que de niñas y, cuando éstos aparecen, reaccionan de forma diferente hacia unos y otras. González et al. comentan que en una investigación realizada por González 1998 en secundarias del Distrito Federal encontró que el profesorado tiende a considerar más ordenadas a las niñas. Las llamadas de atención por cuestiones de disciplina

son más frecuentes para ellos, pero, cuando una niña hace desorden, su actitud es mucho más severa que en la forma de disciplinarlas que a los niños. Los resultados muestran que el profesorado considera que las niñas tienen menores problemas de adaptación a la escuela, pero también piensan que los niños son más activos e inteligentes. En ellas tienden a valorar su esfuerzo y dedicación y en ellos su capacidad y razonamiento.

Clifford (citado por Brusselmans-Dehairs, 1997) formuló una teoría del riesgo académico e hizo interesantes hipótesis del porqué de las diferencias entre niños y niñas en los años de la escuela elemental. Especialmente encontró que las niñas tomaban más riesgos en actividades académicas que los niños.

Como el tomar riesgos en lo académico parece necesario para desarrollar habilidades para resolver problemas, se preguntaba porque las niñas se encontraban en desventaja. El autor concluye que el constante énfasis de sus profesores de ser siempre aplicadas y de las gratificaciones que recibían a cambio de su comportamiento, iban moldeando una forma de relación escolar que no privilegiaba al estudio sino a la “buena conducta” (en González et al. p 168).

Estas diferencias van poco a poco construyendo los senderos que definen por donde se puede transitar si se es mujer y por donde no por ejemplo. González et. al. Muestran que en una investigación realizada en doce escuelas de Cataluña, Subitats (1990) reporta que los/las profesores/as piensan que los niños están más dotados para las matemáticas y las ciencias, y que las niñas lo están en el ámbito lingüístico. Agregan que al respecto, Whyte (1987) también menciona que el profesorado considera que los niños tienen más dificultades en la lectura en los primeros años escolares, y que las niñas los tienen en las matemáticas y las ciencias.

Por otro lado Mingo (2006) comenta que la amplia cantidad de estudios realizados muestran que existen diferencias considerables en la atención que reciben hombres y mujeres en las instituciones con población mixta. Cita el trabajo de MacGee (1993) cuando sintetiza lo observado en múltiples investigaciones: en los patrones de interacción entre docentes y estudiantes se

encuentra que la atención que demandan y reciben los varones es mayor. Así mismo, los hombres hacen más preguntas y reciben mayor número de respuestas. El desequilibrio en la atención que obtienen uno y otro sexo resulta particularmente notable en las clases de ciencias; en ellas, por ejemplo, a quienes se les formulan la mayor parte de las preguntas sobre el tema abordado es a los varones (p, 32).

Así la enseñanza de las matemáticas, ciencias y tecnología se le considera también como un problema sustantivo dentro de la educación básica: la imagen que se les presentan al alumnado de un especialista en estas áreas de conocimiento son invariablemente hombres, lo que impide a las alumnas encontrar un referente identificatorio (González et. al).

La repercusión que tienen tales prácticas se confirman en los estudios acerca de la confianza en las propias capacidades, los cuales muestran que en promedio las niñas tienden a demostrar tanta o mayor seguridad que sus compañeros en sus capacidades para el estudio hasta la adolescencia temprana (11 a 13 años); a partir de entonces, ellas empiezan a referir no sentirse tan seguras, especialmente en matemáticas y ciencias (física y química) (Brusselmans-Dehairs, 1997; González, 1988 en González et al). Tomando en cuenta estos hallazgos se puede constatar el porqué las mujeres en niveles educativos posteriores muestran poca aceptación, seguridad y preferencia por este tipo de asignaturas, no es que no se sean capaces, sino que el largo y sistemático “entrenamiento “las prepara para asumir que no fueron hechas para ello.

En este camino Ballarin (1995) hace notar que, desafortunadamente, frente a lo que cabría esperar –qué la presencia de más mujeres en el profesorado favoreciera una mejor integración de las mujeres alumnas -, sucede lo contrario. El sexo no implica necesariamente formas diferentes de ejercer docencia. Todo depende más de cómo se ha realizado la propia socialización. Y las profesoras, para ser aceptadas como tales y no ser tratadas como “chicas” se han adherido progresivamente a los valores androcéntricos si cabe con mayor rigidez de los valores ante la necesidad de reconocimiento. El estilo que hemos

generado, como consecuencia, tiende a ignorar esa sexualidad que nos margina. Podría decirse que se produce cierto “travestismo” exigido por las condiciones discriminatorias. Para que existieran resultados diferentes la socialización y la educación de estas docentes necesitaría ser diferente, pues antes ellas ya pasaron por el filtro androcéntrico de la escuela y la sociedad lo cual se traduce en la reproducción y paso de la estafeta a sus alumnos/as sin crítica y por lo tanto sin cambio.

SEXISMO, DISCRIMINACIÓN, VIOLENCIA Y HOSTIGAMIENTO.

Los resultados de estas investigaciones muestran el marcado sexismo que se presenta y reproduce de manera sistemática en las instituciones educativas. Al respecto González (2005) opina que el sexismo es una de las formas más arraigadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tal como el racismo se relaciona con la desvaloración por etnia, el sexismo se refiere a la discriminación basada en el sexo biológico.

Parga (2004) coincide cuando cita a Blanco (2000) para especificar que el sexismo se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer, tales comportamientos no son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo en las distinciones. La autora concluye que en suma, el sexismo hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una situación de subordinación.

González (2005) menciona a continuación algunas de las formas –unas más sutiles que otras- que reflejan actitudes sexistas en el marco educativo.

Androcentrismo. Se validan más los intereses masculinos. Las interpretaciones y análisis “científicos” se presentan dentro de un contexto masculinizado, exigiendo que las estudiantes se adapten a éste. Tanto en los materiales escritos como en la clase se utiliza un lenguaje acrítico con preponderancia de lo masculino. Los libros y materiales educativos presentan modelos estereotipados por género. Al respecto de esta afirmación Anderson y

Herencia (1983 en Stromquist, 2000) reportan que se ha desarrollado en diversos países como Colombia, Perú, Chile, Argentina y México el análisis del contenido de los libros de texto y se han descubierto resultados muy similares en estos países en relación con los estereotipos sexuales transmitidos por mensajes e ilustraciones. Comentan que en los estudios han encontrado que la mujer es descrita a menudo como pasiva, cuidadosa, subordinada, honesta y con iniciativa limitada, también es presentada a menudo como madre, cuidando a la familia y que el carácter de género de estos mensajes parece incrementarse con los años escolares. González (et. al. p, 163) mencionan que en esta misma vía Delgado (1996) analizó los libros de texto gratuito de la escuela primaria mexicana, encontrando que la mayoría de las ilustraciones presentan a las niñas y mujeres en una posición pasiva en relación con los niños y los hombres. También llama la atención el porcentaje tan bajo de láminas en las cuales las mujeres aparecen: encontró que sólo el 16.6 por ciento de ilustraciones son mujeres en el libro de sexto año de primaria, contra 83.3 por ciento para los hombres.

En cuanto al lenguaje utilizado en los libros se observa que el uso de adjetivos para calificar a hombres y mujeres responden a estereotipos genéricos: en el caso de niñas y mujeres las presentan como hermosas, débiles, tiernas, dependientes y limitadas intelectualmente, en tanto que ellos aparecen como valientes e inteligentes

En España, Careaga (1997) revisó 36 libros de lenguaje y ciencias sociales, sobre las ilustraciones, el texto y los ejercicios gramaticales, utilizando el personaje como una unidad de análisis, encontrando un total de 285 personajes centrales masculinos y 34 personajes centrales femeninos. En el caso de los hombres son presentados como políticos-militares (83), reyes (31), soldados o guerreros (12), escritores (24), ideólogos (10) y filósofos, (4). En el caso de las mujeres los personajes con mayor frecuencia se representan son de esposas de reyes (6), retratadas por artistas (6), mujeres sirviendo el té (4), virgen como imagen religiosa (2) y actrices (2) lavandera (1) (en González et. al. p, 164).

Continuando con la descripción de González (2005) se encuentran:

Minimización. Las mujeres parecen inexistentes, tanto en el Curriculum como en los materiales educativos. Pedagógicamente existe una mayor preocupación por los intereses de los niños y los jóvenes, quienes toman más la palabra que las niñas. No se cuestiona el sexismo como un factor social integrado a toda actividad.

Negación de las emociones. Especialmente las expresiones de afecto y de dolor son consideradas como parte del estereotipo femenino, por lo tanto se las excluye como inadecuadas dentro del ámbito educativo y son reprimidas como señal de debilidad si las expresan los niños y los jóvenes.

Exclusión de actividades. No se considera las particularidades de las mujeres y en lugar de alternativas se promueven exclusiones, tales como escoger deportes de interés de los varones mientras las niñas y las jóvenes se dedican a observar pasivamente.

Espacios restrictivos. Aunque no está consignado por ningún reglamento, existen de hecho espacios para niños y niñas, por ejemplo durante el recreo los varones ocupan el espacio jugando entre ellos mientras las niñas utilizan los costados del patio, sin moverse demasiado.

Valoración diferenciada. La participación de los hombres y mujeres es valorada de forma estereotipada por género, por ej. Se acepta como natural el comportamiento agresivo en los varones, calificándose de competitivo y apropiado, no así en las mujeres, donde se penaliza severamente por considerarse como grosero e inadecuado.

Segundo plano. En igualdad de condiciones se escoge usualmente a los candidatos, por ej. a nivel de asistentes en ciencias, candidatos a actividades competitivas, etc. la excepción son las actividades relacionadas con lo doméstico y cuidado de infantes, donde se escoge tradicionalmente a las niñas.

Polos estereotipados. Las expectativas de comportamiento son diferentes para hombres y mujeres y se les recompensa de acuerdo a lo anterior.

Dependencia. Se asume que las niñas necesitan de protección porque no pueden defenderse, en lugar de fomentar su autonomía y toma de decisiones.

Comentarios sexistas, se presentan expresiones estereotipadas, por ej. “las mujeres no son buenas para las matemáticas”, o “la función de las mujeres es cuidar la casa y los hijos”, “los hombres no lloran”, “los hombres no sirven para cocinar”, etc.

Normalización de lo inadecuado. Se presenta ante la clase un tratamiento que da a entender que lo normal es que los profesores sean sexistas, por ej. “yo no soy machista, como la mayoría, aunque sí me gusta que las mujeres se den a respetar”.

Ocultación. Falta de posibilidades o alternativas de defensa ante las agresiones. No se considera aceptable recurrir a instancias oficiales o solicitar apoyo.

Hostilidad abierta o encubierta sobre el cuerpo. Bromas hirientes sobre el cuerpo, comentarios derogatorios sobre el vestido, miradas inapropiadas, etc.

Restricción. Se asume que la responsabilidad docente se termina en la parte de la clase, sin considerar que el sexismo se presenta en el recreo, entre estudiantes, en paseos, la familia, etc. y que lo que ocurre en estos ámbitos también repercute en la educación formal. (p, 77-79).

González (2005) menciona que en la Década de la Mujer (Naciones Unidas: 1975-85) promovió importantes espacios de reflexión y los numerosos estudios señalaron a la educación formal e informal como responsable de la transmisión ideológica de estereotipos, enfatizando que en la infancia, debido a la situación de vulnerabilidad, inmadurez y dependencia, el sexismo es aprendido sin posibilidades de cuestionamiento. Estas enseñanzas son, además, grabadas profundamente cumpliendo un importante papel durante toda la vida.

Estos planteamientos presentan que el sexismo es una forma de discriminación pues, se considera que ésta existe cuando se tiene como objeto o resultado la limitación de los derechos, es decir, no se considera la intención

sino el efecto de la acción. En educación este es un punto crucial, ya que con frecuencia se considera que la buena intención es suficiente para evitar la discriminación. Debido a que la discriminación atenta contra el desarrollo humano y no es aceptada pasivamente por los grupos oprimidos, en la historia la imposición discriminatoria se realiza en la primera instancia por medio de la violencia física abierta. Posteriormente ésta da paso a formas más cubiertas, tal como hacer creer que la acción se debe a condiciones propias del grupo discriminado, que es natural que suceda y que no se puede cambiar. Este cambio (violencia abierta a violencia encubierta) tiende a facilitar la acción discriminatoria, ya que requiere menor gasto de energía debido a que se basa en el convencimiento de que el proceso es justo y apropiado. En esta etapa es más difícil propiciar el cambio, ya que incluso las personas discriminadas llegan a asumirlo como parte de la vida cotidiana (González p, 75).

Otra de las dificultades con las que se encuentran las mujeres en la escuela, inclusive desde los primeros años de vida escolar es el hostigamiento. Cooper (2003) lo define como cualquier comportamiento que resulte ofensivo, incomodo o humillante y que niegue a una persona la dignidad y el respeto a que tiene derecho. El hostigamiento puede mermar el bienestar físico y psicológico de una persona, además de dar lugar a ámbitos laborales y educativos hostiles y riesgosos “envenenando” el centro de trabajo o el salón de clase. El hostigamiento puede manifestarse como maltrato verbal o físico, bromas, amenazas o comentarios peyorativos respecto a los siguientes atributos de una persona: raza, etnia, religión, edad, sexo, preferencia sexual, situación civil, opinión política y origen social entre otros. Si bien el hostigamiento sexual es sólo un tipo de de hostigamiento, es el que más afecta a las mujeres en el trabajo y en las instituciones educativas, y para muchas mujeres es considerado inevitable. El hostigamiento sexual puede ser una expresión de poder o autoridad sobre otra persona, manifestada en forma sexual. La mayoría de las víctimas de hostigamiento sexual son las mujeres debido, en parte, a que hay más hombres en posiciones de poder.

Cooper comenta que de los diversos estudios que revisaron Arnot, Gray, James, Ruduck y Dueveen (1988), sobre las prácticas de abuso físico y verbal, encontraron que el acoso produce en las víctimas una fatiga que afecta su salud y su trabajo escolar; que tales prácticas son más frecuentes entre los hombres, y que éstos suelen molestar tanto a estudiantes de su propio sexo como del otro; mientras que las mujeres lo hacen primordialmente con sus compañeras y las formas que utilizan son verbales y más indirectas. También se hace referencia a una investigación realizada en escuelas secundarias en la que se encontró que el número de mujeres que tenía miedo de ir a la escuela era superior al de los varones. Así mismo, las chicas reportaban haber sido objeto de miradas obscenas y de chismes que afectaban su reputación (p, 47).

RELACIONES ENTRE ALUMNADO

Así como la relación entre alumnado y profesorado influye en el ámbito escolar y educativo, la relación que se da entre alumnas y alumnos es de igual relevancia. Al respecto Mingo (2006) habla de que otro aspecto documentado en los distintos niveles educativos (incluida la primaria), respecto a las relaciones entre el alumnado, es el hostigamiento sexual, físico y verbal que enfrentan las mujeres en los pasillos, patios y aulas de las instituciones de enseñanza, cuyas manifestaciones son, por ejemplo, insultos, miradas, chistes, gestos, burlas, “piropos”, comentarios, rumores, chismes, insinuaciones, risas, empujones, pellizcos, roses, apretones. Es decir, así como sucede en otros espacios sociales, las mujeres son objeto cotidiano de prácticas que violentan su sexualidad, les producen tensiones y malestar, y tienen efectos intimidatorios que se manifiestan en la adopción de conductas que buscan evitar ser blanco de tales prácticas. Pasar al pizarrón, ser elocuentes en clase, mostrarse competitivas, externar molestia o puntos de vista singulares, ser vistas como guapas o feas, no ajustarse al modelo de feminidad dominante, ser asertivas y pedir silencio en clase son algunos de los hechos que las exponen a ser objeto de atención sexualizada, sutil o burda, no deseada, lo cual produce distintos grados de incomodidad y da lugar a conductas de evitación conscientes o

mecánicas por habituales. Adoptar un perfil bajo es una de las formas de mantenerse a salvo de este tipo de amenazas que de tan comunes son difícil de conceptualizarlas como abusivas, como formas de hostigamiento y control social, solo en casos extremos; esta peculiaridad ocasiona que las quejas, cuando se dan, no sean atendidas por las autoridades pues éstas las consideran “naturales e inofensivas”. Así pues destacar conlleva al riesgo de convertirse en blanco fácil de este tipo de prácticas.

Al respecto Ballarin (1995) argumenta que al igual que el espacio público, el aula es de los varones, siendo menor el grado de participación de las mujeres, que se inhiben y ceden el protagonismo a los varones ante el colectivo. Acerca de las diferencias de orden general observadas en la prácticas discursivas de hombres y mujeres, Corson (1992, en Mingo, 2006) señala, en la discusión sobre las distintas interpretaciones acerca de este fenómeno, que éstas obedecen a las relaciones de poder que se dan entre unos y otros y no a disposiciones psicológicas naturales de cada sexo. Las investigaciones muestran que las diferencias requieren ser contextualizadas para su comprensión; especialmente en aquellos espacios en los que de manera tradicional han prevalecido las relaciones de poder asimétrico.

El origen de los conflictos que se dan entre los escolares no está sólo en la escuela sino que vienen del exterior, como por ejemplo no aceptar a determinadas chicas o chicos por su aspecto, su imagen, su origen, su cultura, su religión, etc., son diferentes de la mayoría. Este tipo de conflictos suele tener mucho que ver con ciertas modalidades de liderazgo que reproducen estereotipos vinculados a la masculinidad: el valor de la fuerza física, la de la rebeldía, de la agresividad, del dominio sobre otros u otros. Y que a su vez van unidos a una falta de reconocimiento de aquellas personas a las que se considera diferentes y a las que se define sólo por negación, interpretando sus comportamientos o sus formas de ser en términos de debilidad, sumisión, vulnerabilidad.

En otros tiempos, este tipo de liderazgo era sólo admitido en chicos, pero hoy está disponible para todo aquel o aquella que acepte estos criterios como

suyos; por eso no es difícil observar chicas que también se apuntan a este modelo y chicos que aun perteneciendo a minorías culturales o de otro tipo, son aceptados como líderes en el momento en que adoptan esos patrones de comportamiento.

Este estilo de liderazgo es, sigue siendo, reforzado de un modo u otro no sólo en la escuela sino en otros contextos sociales. Las formas en que se manifiesta son muy variadas: por ejemplo, cuando a los chicos se les valora más cuanto más fuertes y más grandes son; cuando las actividades físicas o deportivas se prefiere a éstos y se excluye a las chicas o a los que no dan la talla; cuando las ganas de estudiar y los buenos resultados académicos no son motivo de reconocimiento porque se interpretan como signo de sumisión; cuando se valora a las chicas en su conjunto por sólo su atractivo sexual para los chicos; cuando “no ir a la moda” o distinguirse de la mayoría en el aspecto físico es un motivo de crítica o de no aceptación; cuando expresar los sentimientos se convierte en una muestra de debilidad, etc. Este tipo de actitudes, cuando llevan al liderazgo y al reconocimiento, acaban por convertir en “normal” aquello que no sólo no lo es, sino que no es deseable, además con ello se contribuye a alimentar sentimientos de superioridad en unos y de inferioridad en otras (Hernández y Jaramillo, 2000).

Esta desigualdad que se presenta en la relación entre hombres y mujeres en el espacio escolar así como en otros espacios sociales repercute de manera negativa no sólo en las mujeres, pues también limita a los hombres ya que como opina Elena Simón (2006) la convivencia y las relaciones parecen ser cosas de las mujeres. Los chicos en su conjunto viven ajenos al mundo de las habilidades expresivas. No dan importancia al cuidado, al esmero, a la empatía. No suelen trabajar sus sentimientos y no manejan sus emociones de forma adecuada para no dañarse y no dañar. Le conceden mucha más energía y tiempo a las relaciones cómplices de “compadreo”, superficiales y exigentes con una serie de rituales o de aventuras e historias épicas de héroes y mundos del bien y del mal, vencedores y vencidos. Marcan territorios que defienden so pena de morir en el intento. De esta forma los chicos pierden también en un falso universalismo del

que todavía no saben destilar su identidad masculina. De momento esta identidad se construye por referencia a “lo no femenino”. De este modo, está siendo muy dificultosa la deconstrucción de los pilares patriarcales, puesto que los varones se aferran a una superioridad supuesta, que les aparta de lo adjudicado a las mujeres: el cuidado y la calidad de la vida, el apoyo emocional y moral. Los niños, los chicos y los hombres están faltos de modelos humanos más variados, que les aboquen a invertir en labores de cuidado y de atención, precisamente para que otros niños, chicos y hombres que les sucedan no se encuentren también con este desierto de modelos de hombres cuidadores y educadores de la equidad.

CURRÍCULUM OCULTO.

La escuela, en gran medida, es un reflejo de la sociedad en la que se está inmersa. En el espacio educativo se pretende transmitir conocimientos y facilitar la adquisición de habilidades, sin embargo existe una serie de prácticas y aprendizajes que de igual manera se adquieren, al respecto Ana Escalante (2005) comenta que estas se aprenden sin que los y las profesoras sean conscientes de sus efectos, ni los/las alumnas/os perciben su transmisión. Por tanto incluye una serie de aprendizajes vividos a través de la organización específica del centro educativo y de lo que en él se practica. A este conjunto de enseñanzas-aprendizajes se le denomina Currículum oculto. La autora argumenta que el currículum oculto supone un enlace entre lo que el sistema educativo enseña y la reproducción de una forma específica de relación social que implica el reparto de roles en función del género, la clase social, o cualquier otro estereotipo. Los mecanismos sociales que rigen la escuela y las relaciones interpersonales que se establecen en ella tienen consecuencias emocionales significativas para las personas, aunque no aparezcan en el currículum de manera explícita.

Santos (2000 en Parga, 2004) aporta que el currículum oculto es la transmisión de los estereotipos y roles de género: atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial: son

generalizaciones basadas en ideas preconcebidas o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas; son construcciones culturales que suponen una visión sobre cada uno de los sexos, asignándoles de forma desigual y discriminatoria distintos papeles, actitudes y características; así mismo, fijan un modelo de ser hombre y ser mujer válidos socialmente, y establecen así una relación desigual entre ambos sexos

Escalante (2005) menciona que forman parte del currículum oculto, entre otros:

- Normas, estructuras y rutinas.
- Estructuras de conocimiento implícitas en las técnicas de enseñanza.
- Quiénes son, y a quiénes se refieren los sujetos de los problemas matemáticos, los ejemplos gramaticales, etc.
- Los lugares de recreo, su organización y distribución.
- Quiénes ocupan los cargos unipersonales y quiénes los distintos niveles y áreas.
- Quiénes y cómo se ocupan los distintos espacios escolares.
- Qué personas se invita a charlas, colaboraciones, etc.
- Las diferentes expectativas de los padres.
- La propia posición de las mujeres dentro del sistema educativo.

Desde esta visión los aspectos relacionales de la enseñanza pasan así a formar parte del currículum oculto y en lugar de potenciar y fomentar el intercambio, la relación, la convivencia, se considera necesario regular la vida escolar a través de normas y reglas generales para mantener un cierto orden que garantice a los centros educativos a cumplir con la que se considera una misión principal: la transmisión de conocimientos.

Las evidencias enunciadas permiten como lo sugiere Riquer (2000) inferir que el hecho de la participación numérica casi igual de niñas y niños en educación básica, no significa educación para la equidad de género. Esta osada inferencia se refuerza con la evidencia de que, a partir de la educación secundaria, se mantiene la brecha que separa a jóvenes de cada sexo y los destina a un futuro no sólo distinto, sino desigual. Se sabe que en nuestro país,

la diferencia de participación por sexo, se mantiene desde la secundaria y hasta la educación superior. Se conoce, además, que la participación de la mujer en las actividades remuneradas sigue siendo considerablemente menor que la del varón, aunque se hable de “incorporación masiva” de la mujer a la escuela ya la trabajo remunerado.

Para contribuir efectivamente a cambiar ciertas desigualdades e inequidades [en cualquier espacio incluyendo la escuela], se necesita comprender cómo se construyen en la sociedad las relaciones sociales que la promueven, cómo hombres y mujeres incorporan a sus identidades y prácticas cotidianas el género como construcción social. Es importante comprender porque los hombres se sienten personas con derechos, en tanto que las mujeres no se perciben como tales; por qué los niños y los jóvenes crecen con la idea que es parte de su “naturaleza masculina” ser agresivos, demandantes y hasta violentos, mientras las niñas y las jóvenes aceptan subordinar sus vidas a la autoridad masculina; por qué la sociedad, a pesar de las leyes que reconocen el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de cualquier tipo de violencia, y explotación continúa justificando y legitimando prácticas que la promueven (Atwood, 1995; Bourque, Conway, Scott, 1995; Menjívar, 2001, en Guzmán, 2005).

Por ello, el primer paso para prevenir y erradicar un problema social es comprender cómo se produce, pues el conocimiento nos moviliza para actuar y transformar esa realidad. Comprender que pasa tanto con las personas que ejercen el poder como con las que están sometidas a este, las causas y consecuencias, los espacios y prácticas que permiten y justifican tales acciones conducirá a nuevas propuestas y alternativas tanto para el espacio educativo como para nuestra sociedad en general.

Por lo tanto en el ámbito escolar las educadoras y los educadores, desde las instituciones educativas, están en capacidad de jugar un papel protagónico como agentes de cambio. Pueden influir en la formación de valores que promuevan la democratización de las relaciones sociales y el respeto de la dignidad de las personas. Los procesos educativos pueden transformarse en

espacios donde se forme para el ejercicio de nuevas formas de relaciones sociales fundadas en el diálogo, el respeto a las diferencias y el compartir responsabilidades con equidad. Pueden promover la reflexión en torno a los mensajes y comportamientos cotidianos observables en el aula, en el patio de juegos, en la calle, en la casa, en los medios de comunicación y en los textos escolares, que producen estereotipos de género sobre los papeles sociales y las relaciones de poder entre mujeres y hombres y los tratos discriminatorios contra las mujeres y sus consecuencias sociales, así como sobre el ejercicio de la violencia como medio para resolver las diferencias, controlar y comunicarse. Pueden experimentar modalidades alternativas de comunicación, resolución de conflictos y relaciones, y desarrollar proyectos pedagógicos que contribuyan a un ejercicio más democrático y respetuoso de los derechos humanos de otras personas. Estas experiencias tendrán en el corto y largo plazo, una influencia positiva en los niños, las niñas y adolescentes, así como en sus familias y comunidades, pues les estaremos facilitando armas pacíficas para promover cambios sociales en otros ámbitos (Guzmán, 2005).

III. LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD.

Cantidad ¿igual a calidad?

Hoy en día las oficinas de planeación y asuntos escolares de las universidades mexicanas generan una gran cantidad de información estadística sobre el desempeño escolar de los y las estudiantes, esto último fundamentalmente a través del número de materias aprobadas y reprobadas. A partir de esta lectura institucional, las autoridades plantean reiteradamente una serie de preocupaciones por los altos índices de reprobación, deserción, el abandono de estudios, el largo periodo que emplean los y las estudiantes para concluir sus licenciaturas y, sobre todo, las bajas tasas de egreso y titulación.

Sin embargo, llama la atención la ausencia de trabajos de investigación sistemáticos y de largo aliento, a partir de los cuales las instituciones diseñen diversas políticas para atender y entender mejor estos/as actores fundamentales de la vida universitaria. Muchos funcionarios repiten en sus discursos y declaraciones públicas que la razón de ser de las instituciones son los y las estudiantes. No obstante pocos los/as conocen y en los hechos son escasas las instituciones de educación superior que procuran implementar programas específicos orientados a un sujeto que no puede concebirse exclusivamente como estudiante.

Generalmente, las instituciones se limitan a pensar e indagar, en el mejor de los casos, sólo algunos aspectos vinculados con los procesos propiamente escolares o curriculares por los que atraviesan los y las estudiantes, olvidando las condiciones económicas y sociales que posee su población para enfrentar y concluir sus estudios de licenciatura, además de que ignoran que son sujetos que cotidianamente participan y construyen diversos espacios y universos culturales más allá del aula propiamente dicha y de la misma institución educativa. Se ha llegado a reducir su análisis al extremo de considerarles como simple objetos, a quienes se identifica exclusivamente por su matrícula, la licenciatura que cursan y el tiempo que emplean en concluirla.

En la medida que se reconozca que no todos/as los/as jóvenes universitarios/as son iguales se tendrá la capacidad de diseñar e implementar políticas institucionales y federales que atiendan la complejidad de las condiciones sociales, educativas y culturales que caracterizan dicha población (Garay, 2008). Diferencias, que requieren atención inmediata ya que se traducen en inequidad y de no ser atendida de una manera eficaz se seguirá fomentando la reproducción de prácticas que impulsan a unos/as y obstaculizan a otros/as.

Por ejemplo, es bien sabido que desde la década de los ochenta las mujeres tienen una presencia amplia entre el alumnado, sin embargo, el dominio masculino dentro de la universidad no parece haberse modificado mayormente pues, en los cargos de la toma de decisiones los varones siguen predominando de manera clara (Mingo, 2006). En el caso particular de la UNAM, nuestra universidad ha tenido una sola Abogada General desde 1929, y desde fecha reciente una secretaria de desarrollo Institucional. Ha habido dos coordinadoras de humanidades, un número apreciable de directoras de facultades, centros e institutos de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, pero en la Facultad de Ciencias sólo ha habido una directora y en el subsistema de investigación de esa área ninguna coordinadora. Estos datos muestran que ha habido cambios sustanciales en cuanto a la matrícula de mujeres en la educación superior, pues mientras que en 1970 no representaban ni la quinta parte en este nivel educativo, desde el año 2000, a nivel nacional se alcanzó prácticamente el 50% en ambos sexos, es decir en 30 años se triplicó la matrícula de las mujeres en educación superior (Bustos, 2005). Hasta alcanzar actualmente el 52% de la matrícula de licenciatura (Agenda Estadística de la UNAM, 2009).

Este cambio ocurrido en la matrícula universitaria en nuestro país, también denominado “feminización” de la educación superior, no ha derivado en una equidad de género al interior de las instituciones de educación superior en cuanto a la participación de la mujeres y hombres en las diferentes áreas de conocimiento, al acceso de las mujeres a los cargos de toma de decisiones, la

inserción y mucho menos en las condiciones de éstas en el mercado laboral y en el ámbito familiar (Bustos, 2005).

Inclusive, aún a pesar de que el número de alumnas supera al de los alumnos, y el porcentaje de graduadas es superior (58%) al igual que de tituladas (62%), que el de varones que finaliza su carrera (Agenda Estadística de la UNAM, 2009), su presencia en cuanto a participación y oportunidades es desigual, pues con todo y el número significativo de mujeres que ocupan la institución universitaria, globalmente la imagen y el orden universitario aún continúan siendo masculinos (Martínez, 2006).

Ante estas circunstancias Cazés (2005) afirma que es evidente que la UNAM cuenta con mujeres prestigiosas y capaces en los ámbitos de la administración institucional y de la concertación tanto interna como en su contexto social, cultural y político. Y sin embargo, la posibilidad de que se llegue a tener una Rectora parece aún muy remota. No porque no existan candidatas en potencia sino porque la resistencia ante tal perspectiva es sólida y persistente: signo de una misoginia rara vez expresada –a menudo en tono benevolente o en broma- quizá no siempre conciente, pero no obstante actuante en permanencia y sólo superado de manera ocasional y como resultado de notables esfuerzos de reflexión, de voluntad política conciente y de elaboración jurídica.

Por lo tanto, este ámbito universitario no es igualmente vivenciado por los hombres, que por las mujeres, desafortunadamente, incluso en este nivel y desde este espacio que pretende mostrarse equitativo los regímenes de género están presentes. Al respecto, Kessler (1985 en Mingo, 2006) señala que algunos de los efectos más importantes de estos regímenes son indirectos y difíciles de analizar e involucran mecanismos que a primera vista no parecen estar relacionados con el sexo, también, es necesario tener presente una de las conclusiones a las que Hall y Sandler (1982) y Sandler (1993) llegan como resultado de sus investigaciones en universidades estadounidenses respecto al efecto de tales regímenes de género, dicen que los regímenes dan lugar a una variedad de prácticas que, consideradas cada una por sí sola, pueden llevar a

calificarse como pequeñas molestias o como asuntos triviales; sin embargo, su combinación cotidiana genera un clima frío y adquiere en las mujeres un importante efecto acumulativo que acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de confianza en sí mismas y sus habilidades (en Mingo, 2006).

Paradójicamente, como se ha analizado ampliamente en otros espacios sociales, a medida que las mujeres van adquiriendo mayor protagonismo, se vuelven más evidentes las estrategias de discriminación. En este caso, el impacto de la mayor visibilidad femenina en los ámbitos político y social está poniendo en cuestión su invisibilidad en los cuerpos teóricos, en las metodologías de investigación y, por supuesto, en las prácticas institucionales universitarias. Y aquí pueden observarse los desajustes que se están produciendo entre lo que ha significado y aún significa la universidad, el orden creado en ella, y esa nueva realidad formada a partir de la incorporación de las mujeres y del pensamiento crítico de los estudios de la mujer. Es en esos desajustes donde se percibe con mayor claridad la ambivalencia de la integración de las mujeres en la universidad (Martínez, 2006).

Contrario a lo que se esperaría, actualmente la formación en los niveles de la educación superior y la investigación científica constituyen actividades en las que predomina una orientación masculina, tanto en la definición de sus finalidades y criterios de valoración, como en su planificación, organización, jerarquización y producción.

La división cultural por género ha existido hasta nuestros días, ha tenido entre sus consecuencias, la marginación de las mujeres de las actividades científicas y ha determinado la forma en la que la ciencia se desarrolla (Blázquez y Gómez 2003). De tal manera que las mujeres no forman parte de este mundo privilegiado porque sus condiciones de partida son diferentes, por razones externas, pero también en muchos casos, porque su concepción de la carrera universitaria y de sus propias vidas es igualmente diferente, y ello hay que saberlo valorar para tomar las decisiones oportunas en el sentido que se desee.

Lo anterior denota que las mujeres parten de peores condiciones cuando son estudiantes. Los valores atribuidos a los varones (inteligencia, capacidad para la reflexión y el razonamiento, rapidez de reflejos, etc.) los sitúan en mejores condiciones objetivas y subjetivas que a las mujeres, que aparecen como trabajadoras, constantes, pacientes etc., cualidades bien vistas, pero insuficientes para entrar en la elite para dirigir. Además, la carrera académica para las mujeres no suele tener metas claras. La obtención de puestos estables depende de numerosas variables. Las mujeres van obteniendo grados y puestos académicos más tarde que los varones, por lo que su engranaje en la trama universitaria presenta más dificultades y menor brillo que el de sus colegas de promoción. Muchas veces sus sueños y anhelos académicos suelen estar compartidos con otros aspectos de la vida que los hace incompatibles e inalcanzables.

Su propia consideración y reconocimiento suelen estar por debajo de su valía. No suelen defender su autoría, propiedad intelectual y capacidades. El miedo al fracaso, a no hacerlo bien, la falta de modelo, la inexperiencia colectiva, hace que las mujeres dejen pasar el reconocimiento y el brillo del que se aprovechan otros. Cabe recordar como el magnifico trabajo de investigación de tantas científicas ha sido usurpado, con el beneplácito de ellas, por maridos, colegas o directores de grupo. Como si el trabajo realizado por las mujeres necesitara para su validación en la esfera pública de una autoridad masculina.

En el peor de los casos, la falta de autoestima, unida a las dificultades, hace que muchas mujeres se conformen con una carrera mediocre dejando de lado sus posibilidades de una buena carrera profesional.

En definitiva, en la gran mayoría de los casos las mujeres no carecen de los conocimientos dentro de su campo científico. Lo que suele faltar es el conocimiento y control de los mecanismos para estar en igualdad con el resto del grupo (Martínez, 2006).

OBSTÁCULOS PARA LAS MUJERES EN LA UNIVERSIDAD POR SU CONDICIÓN DE GÉNERO.

Lagarde (2003) coincide y argumenta que las universitarias están triplemente sujetas a presiones, requerimientos y desventajas; en la vida privada y en su vida pública y, en esta última tanto en el espacio universitario como en el resto de espacios públicos. Lo que muestra que están sujetas a poderes masculinos y de género simultáneamente. Este entramado de poderes hace que la convivencia, la cooperación, la participación y el desarrollo de las mujeres se dé en desventaja de género. Los hombres, en cambio, tienen poderes que se derivan de esa desventaja: en ciertos niveles tienen el campo despejado, la competencia sólo se da entre ellos.

Al respecto Gascón (1995) describe algunas de las prácticas originarias que obstaculizan el transitar de las mujeres universitarias. La autora argumenta que los profesores de Pedagogía de la American University, David y Mary Sadker, que han estado investigando durante los últimos 10 años las diferencias de género en la enseñanza, han llegado a la conclusión de que en las clases se ha hecho mucho más caso a los chicos, se les hacen más preguntas y se les dan explicaciones más extensas a las preguntas que ellos hacen. Así mismo los chicos reciben más ayuda, más alabanzas por su trabajo bien hecho y más correcciones positivas hacia su trabajo deficiente¹. Agrega, que estos investigadores percibieron que en los EE.UU., aunque las niñas están más avanzadas que los niños cuando empiezan su escolarización y consiguen entonces porcentajes superiores en todos los aprendizajes, cuando terminan a los 18 años, están, sin embargo, por debajo de los chicos en todas las áreas, incluso en la verbal. La causa está, cómo estudió Berenice Sandler, directora del Proyecto sobre el Estatus de la Educación de las Mujeres, de la Asociación de las Universidades Americanas² y autora de varios libros sobre el acoso

¹ Sadker David y Mary. Sexism in American Education: The Hidden Curriculum en Women, Work School. Occupational Segregation and the Role of Education, Boulder, 1991.

² Sandler, Berenice; Hall, Roberta. The Classroom Climate: A chilli one for Women?. Washington DC. Project on the Status an Education of Women at the Association of American Cllege 1982.

sexual en las universidades americanas, en que, a lo largo de la enseñanza elemental, en una interacción de grupo como es la del aula, a las mujeres se les interrumpe cuando hablan, no se les pregunta con tanta asiduidad, y no se mantiene con ellas un contacto visual continuado y, cuando ellas preguntan o si preguntan simultáneamente con el hombre, lo normal es que no se les responda.

Aunque, esto naturalmente, no ocurre siempre, ocurre con la suficiente frecuencia para que las estudiantes reciban el mensaje claro de que los hombres son más importantes y de que el trabajo llevado a cabo por ellas nunca es de suficiente calidad. En otro plano, también señalan estas investigaciones, que a los hombres se les ofrecen muchas más oportunidades académicas y de gobierno estudiantil que a las mujeres.

Por otro lado y en esta misma dirección Bustos (2005) menciona que con respecto a los obstáculos o frenos que tienen muchas mujeres para acceder a cargos de toma de decisiones en la educación superior, se detectan tres aspectos fundamentales: 1) las actitudes de la sociedad hacia a la mujer que no estimulan su participación en la toma de decisiones, 2) los bajos porcentajes actuales de mujeres matriculadas en la enseñanza superior que todavía se observan en algunos países, y 3) la ausencia de equidad entre mujeres y hombres en los planes de estudios de la educación.

Otro elemento por demás obstructor, es el sexismo que está presente en todo el proceso de enseñanza, de forma tan sutil en los niveles universitarios que en muchos casos no es percibida su existencia. Desde la programación pasando por las actividades del aula hasta la evaluación –sin detenerse ahora en los contenidos de conocimiento y el sexismo del lenguaje que los vehicula- la actividad didáctica tradicional responde a un diseño para los varones. Los obstáculos que las mujeres, como alumnas, encuentran en las aulas no difieren de los que encuentran en cualquier otro espacio público, situación que hace difícil el mantener una autoestima positiva de las mujeres en una realidad de dominación masculina (Ballarin, 1995).

Moreno (2003) afirma que aunado a estos obstáculos se encuentra el hecho de que sigue habiendo dentro de las instituciones educativas una serie

de prácticas desfavorables para las mujeres; en las aulas de la UNAM, algunos profesores muestran su enorme desprecio por las estudiantes utilizando varios tipos de ofensas, un lenguaje sexista y –lo que es más preocupante– la costumbre de subcalificarlas y hasta descalificarlas, Incluso existe una serie de anécdotas que son por demás conocidas: desde la expulsión explícita de las estudiantes (“no quiero mujeres en mi salón de clases”) hasta las prácticas de subcaclificación y descalificación, que siempre quedan como un sospecha ya que es muy difícil atribuir las a una actitud discriminatoria porque se califica individualmente y existen muchos elementos de subjetividad en la docencia.

Agrega: “Lo preocupante es que estas anécdotas no son recuerdos de un ayer ya superado; muchas de mis amigas y alumnas se quejan en el momento actual de algunos profesores que no tienen ningún empacho en expresar sus sentimientos acerca de las mujeres en un tono despectivo e insultante. Aunque parezca mentira, durante el semestre que está transcurriendo tenemos en la Universidad profesores capaces de decir cosas tales como:

-Las mujeres no pueden pensar, mejor deberían irse a su casa a hacer el quehacer.

-Y ustedes ¿qué hacen aquí? (refiriéndose a las alumnas). Si ya todos sabemos que se van a casar, ¿para qué ocupan el lugar de un hombre?

-Esto, desde luego, ustedes (las mujeres) no lo van a entender...” (p.168).

Se sabe, además que en muchas escuelas y facultades las alumnas se ven obligadas –explícita o tácitamente – a negociar su calificación con profesores que las hostigan sexualmente. El problema es que el prestigio, el estatus y hasta la antigüedad de algunos profesores han convertido sus actitudes de acoso en una especie de tradición: “llevamos lustros o décadas sabiendo que ciertos profesores acostumbra acosar a las alumnas y nadie hace nada al respecto; por una parte, las estudiantes están en posición de desventaja y muchas no se atreven a denunciarlos: por otra, una denuncia puede dar como resultado un berenjenal jurídico y burocrático en que realmente nadie se quiere meter” (Moreno 2003, p171).

Sobre este aspecto Gascón (1995) comenta que la Asociación de Universidades Americanas ha acumulado ejemplos, recogidos tanto en los colegios como en las universidades y ven en primer lugar que el plan de estudios, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, está eminentemente dirigido hacia los interés de los hombres, ya que sólo se presentan hechos relacionados con el poder tradicional masculino y, en el campo científico, sólo estudian autores, historiadores, filósofos y científicos masculinos. Por otra parte, la situación física en los centros y en las clases es muy diferente para los hombres y las mujeres ya que ellos, a diferencia de ellas, se sienten poderosos físicamente y no se sienten, por lo general, acosados por sus compañeros y, por lo tanto, pueden concentrarse sin problemas en sus estudios, las mujeres son acosadas sexualmente por los hombres, directamente de palabra o indirectamente en los grafitis que se escriben en los lavabos y en los comentarios favorables o desfavorables a sus partes concretas del cuerpo, justificados muchas veces por el “piropo”. Esta permisividad colectiva a la agresión a las mujeres lleva a casos más perniciosos, que nadie comenta por parecerles naturales.

De hecho, existe evidencia, aunque no siempre documentada, de casos de hostigamiento sexual en salones de clase, en los jardines, estacionamientos y en los lugares de trabajo dentro de la UNAM. A diferencia de lesiones o accidentes en el trabajo, las causas de hostigamiento sexual no son tangibles (como falta de uso de equipo protector o manejo de químicos tóxicos), son causas sociales y producto de la educación de lo que es ser mujer y lo que es ser hombre en México. Las/os alumnas/os hostigadas/os por maestros/as enfrentan relaciones de poder institucional que les ponen en gran desventaja cuando quieren hacer una denuncia (Cooper, 2003).

Otra de las manifestaciones del orden de género en las instituciones educativas, que de igual manera representan un obstáculo para las universitarias, se expresa en la concentración de las mujeres en ciertas áreas disciplinarias que coinciden con las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, y por tanto, cuentan con menor prestigio social, como en los casos de

enfermería, pedagogía y trabajo social (González y Pérez, 2002; Blázquez y Flores, 2005 en Guevara, 2009). Esto muestra que no obstante la contundente evidencia de los cambios que se han operado en cuanto a la composición de porcentajes cada vez más equivalentes entre mujeres y hombres, todavía se observa el fenómeno de las llamadas carreras femeninas y masculinas (Cazés, 2005). De tal forma que la desventaja educativa se expresa también en la restricción de elección de los estudios que pueden razonablemente estar destinados a una categoría social dada. Así, el hecho de que las posibilidades de acceso a la universidad sean parecidas tanto para los varones como para las mujeres no debe esconder el hecho que, una vez entrados en la facultad, es muy posible que unos y otras no cursen los mismos estudios. En principio, y sea cual fuese el origen social, sigue siendo más probable que las mujeres se inclinen por las letras y los varones por los estudios científicos. En esta tendencia se reconoce la influencia de los modelos tradicionales de división de trabajo (y de los “dones”) entre los sexos Bourdieu y Passeron (2004).

A principios del siglo XX los principales obstáculos que encontraban las mujeres eran aquellos que impedían su acceso a la educación superior y a cierto tipo de carreras, pero ahora, una vez que son admitidas, resultan evidente las condiciones de discriminación que viven quienes ingresan y las barreras, tanto institucionales como personales, que han limitado su participación en las áreas científicas y tecnológica. En la actualidad, esta participación se encuentra alrededor del 30% en todo el mundo y corresponde en general a los niveles bajos de responsabilidad, en puestos altos sólo alcanza entre un 5% y 10% y se reduce aún más en ramas como las ingenierías y las ciencias agropecuarias (González y Pérez, 2002; Blázquez y Flores, 2005 en Guevara, 2009), consideradas todavía como carreras masculinas.

Por ello, cuando se analiza la presencia de las mujeres en ciertas áreas, por ejemplo, de las ciencias exactas y naturales, se encuentra que su presencia es muy escasa. Resultado de las prácticas discursivas de género que, al hacer incompatible la naturaleza femenina con el conocimiento científico, imponen fuertes barreras para incorporar a las mujeres al terreno de las ciencias, dejando

como consecuencia que ellas enfrenten condiciones más adversas para desarrollarse en estos campos (Guevara, 2009).

Ante la pregunta que pudiera surgir de por qué las mujeres todavía tienen miedo de incursionar en las ciencias, en particular en matemáticas, física y en las ingenierías, Blázquez y Gómez (2003) opinan que existen varios factores, entre ellos; la ignorancia cualitativa del mundo científico masculino que no acepta la diferencia, la otredad; la imposición de una actuación puramente racional y una apariencia masculina para ser aceptadas y para garantizar seriedad y capacidad; la exigencia de hablar y pensar con mesura para no ser calificadas como desafiantes, incorregibles o rebeldes; la adopción de las reglas del juego y de los estereotipos masculinos, así como de los mecanismos de evaluación y promoción basados en la dedicación prioritaria hacia el quehacer profesional que ignora la doble jornada y otros aspectos igualmente importantes de la vida.

Al respecto Guevara (2009) expone que los obstáculos que enfrentan las estudiantes de ciencias exactas y naturales para dedicarse a la carrera científica, se ubican en dos grandes bloques: aquellos que ellas directamente señalan; y aquellos que sin ser percibidos como tales se constituyen en importantes barreras para optar por la carrera científica. En el primer caso, ellas perciben una falta de fomento a la ciencia que se traduce en pocas plazas de investigadores/as y por tanto menores oportunidades para que las nuevas generaciones se incorporen a estos campos, además, señalan las elevadas exigencias que impone la carrera científica, lo que hace todavía más complicado destacar en estas áreas. Como otro de los obstáculos, las jóvenes se refieren a sí mismas como uno de los factores que las limita para alcanzar sus metas, ellas consideran que si fallan es porque no se han esforzado lo suficiente para destacar en el competitivo mundo de la ciencia. Llama la atención que estas jóvenes que dedican al estudio hasta doce o trece horas al día, se señalen a sí mismas como obstáculo. Esta percepción refleja el elevado nivel de exigencia que las jóvenes se imponen y que resulta de su incursión en un campo donde las mujeres suelen estar en desventaja. A diferencia de sus compañeros, ellas

deben mostrar que se merecen estar ahí y que tienen las capacidades para competir con los varones, lo que las obliga a hacer un esfuerzo adicional para ser aceptadas en un terreno donde se rigen por reglas construidas bajo una óptica que excluye la dimensión femenina de la vida social.

Al mismo tiempo han existido voces que han pretendido explicar esta situación con la tesis de falta de aptitud de las mujeres, sin embargo, no se sostienen con los datos que muestran mejores índices de rendimiento académico en las estudiantes en términos de promedio, egreso, titulación y becas (Bustos, 2005; Mingo, 2006; Buquet, 2006 en Guevara, 2009), incluso el rendimiento en ciertas asignaturas como las matemáticas donde tradicionalmente los varones superan a las chicas, se mejora sensiblemente cuando se eleva la calidad de enseñanza, el autoconcepto de la jóvenes y se favorecen los estilos cooperativos en el ambiente escolar (Gonzales, 2005 en Guevara, 2009). Se trata de condiciones asociadas a las asimetrías de género en la sociedad, pues en las culturas con mayores inequidades de género la diferencia en matemáticas entre mujeres y varones se incrementa, mientras estas diferencias tienden a desaparecer en los países donde se ha logrado mayor equidad (Guiso, Monte, Sapienza y Zingales. 2008 en Guevara 2009).

Ante tales fenómenos Bourdieu y Passeron (2004) comentan: “si los varones y las mujeres de una misma categoría social difieren menos por sus posibilidades objetivas de acceder a la enseñanza superior que por sus posibilidades de cursar tales o cuales tipos de estudios, es por que en gran parte los padres, [las madres] y las propias muchachas continúan adhiriendo a ellas una imagen de las “cualidades” o de los “dones” específicamente femeninos que sigue dominada por el modelo tradicional de la división del trabajo entre los sexos” (p.91).

Por lo tanto, es necesario entender mejor las múltiples formas de participación de las mujeres en la educación superior y en las actividades científicas, así como las condiciones en las que se incorporan, no sólo por el valor intrínseco que tiene el proceso histórico de la participación femenina y el desarrollo de la ciencia en nuestra universidad, sino que también representa la

posibilidad de encontrar alternativas que allanen el camino para las futuras generaciones de mujeres activamente interesadas en generar conocimiento y disfrutar sus aplicaciones.

La presencia femenina puede incorporar una apreciación distinta sobre la educación superior y la ciencia, ya que al conjuntar la visión de las mujeres y la de los hombres, se amplía el espectro de factores biológicos, psicosociales y culturales que pueden contribuir a entender y redefinir los propósitos y metas de la ciencia y la tecnología, obteniendo así nuevos elementos de análisis y métodos diferentes para interpretar y entender mejor la naturaleza y a los seres humanos (Blázquez y Gómez, 2003).

Además como enuncia Keller (1995 en Guevara, 2009) la ciencia no es una empresa puramente cognitiva ni tan impersonal como se supone, es una actividad que incluye todos los dominios de la experiencia humana, incluso aquellos que han sido excluidos por considerarse femeninos como los sentimientos o las emociones, por tanto, la ciencia es tan personal como social, es pública y privada, racional y emocional. Guevara agrega: “recuperar esa visión multifacética y dinámica, sin duda contribuiría para demontar algunos de los engranajes del orden de género que le han dado ese sesgo a la vida científica y que se traduce en desventajas para las mujeres y hace más difícil su presencia en estos campos” (p.13).

Martínez (2006) coincide cuando menciona que desde el comienzo del siglo XXI la presencia de las mujeres en la institución universitaria, como alumnas, profesoras, investigadoras o personal de administración y servicios ha marcado la incorporación de las mujeres a la vida pública y su afirmación como ciudadanas ha sido paralela a su mayor formación y a su acceso a los estudios universitarios de forma masiva. También la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios ha provocado cambios en la propia universidad, tanto desde el punto de vista cualitativo, con un incremento notable del alumnado femenino, como desde el punto de vista teórico y metodológico, con la incorporación de nuevos campos del saber o la aplicación de nuevas teorías y metodologías a campos tradicionales del conocimiento.

CONSECUENCIAS Y REPERCUSIONES

Como espacio mixto la universidad está lejos de haber alcanzado la paridad entre mujeres y hombres. Las desigualdades de género están presentes entre estudiantes y trabajadores, definen la academia, la burocracia y los cuerpos directivos. Las desigualdades de género marcan también a las organizaciones gremiales y estudiantiles, así como a los movimientos reivindicativos, formas sutiles de exclusión, marginación y discriminación de la supremacía de género. Sin embargo, la eliminación de la opresión de género en la Universidad no es una prioridad de las políticas educativas, presupuestales de enseñanza e investigación.

Hecho que provoca que las mujeres participemos en condiciones de desventaja, como minoría no reconocida y en desigualdad, aun cuando en algunos campos haya mujeres en posiciones importantes de poder, jerarquía e influencia. Las universitarias vivimos formas de jerarquización de género, de exclusión y marginación e incluso de violencia a través del acoso y del hostigamiento sexual de colegas y compañeros y, de hombres que suman otros poderes a los de su género: maestros, investigadores, autoridades y dirigentes (Lagarde, 2003).

Es así, como la invisibilización y la desvalorización acompaña las actividades y el desempeño de las universitarias. Quienes avanzan las más de las veces y, aún sin ser conscientes de ello, han debido hacer un doble esfuerzo para lograr el éxito, la meta, el nivel exigido. Y no olvidemos que la trayectoria universitaria en cualquier ámbito se mide y evalúa, se pesa y se le asignan calificaciones y puntos cuyo valor proviene de un supuesto ideal de éxito y desempeño. Donde en la competencia, cada quien actúa no en referencia a su propia trayectoria sino comparada con otros en un sistema que de antemano, de manera explícita o implícita, jerarquiza a los hombres y los valora sobre las mujeres. Donde este criterio forma parte de los mecanismos de inclusión y exclusión académica y laboral de mujeres. Provocando que la competencia entre mujeres y hombres sea doblemente injusta porque suponemos que ocurre en

igualdad. Cuando en realidad el imaginario está poblado de fantasías ideológicas: “las mujeres de ahora ya no viven esas cosas”, “antes era otra cosa”, “en la Universidad no hay machismo”, o “la prueba de que no hay discriminación son las mujeres que ocupan poderes institucionales (una abogada general, algunas directoras de institutos y centros, premios Universidad Nacional, profesoras eméritas, y universitarias que han recibido premios y reconocimientos)”. Hasta se afirma que el número de mujeres en carreras feminizadas es prueba de mayoriteo femenino (Lagarde, 2003).

Desde esta perspectiva ideológica, las evidencias puntuales se generalizan para mostrar que no hay desigualdad, en sentido contrario a los afanes democratizadores, se pone de ejemplo a la Universidad para mostrar que quien quiere puede, no han querido las estudiantes que se han ido y quedan encasilladas en el fracaso escolar. Fracasan las trabajadoras que no rinden igual que otros, las académicas que no logran dar el paso al siguiente escalón o cumplir la productividad definida por índices masculinos. Ellas no lo hacen porque no quieren. Un problema de poder se interpreta como un problema de voluntad. En nuestro país, los avances de cada mujer son utilizados para confirmar el equívoco: el ser fallidas del resto de las mujeres. Nada más falso.

Ya que los silencios curriculares marcan la diferencia de género: si comparamos la evolución curricular de mujeres y hombres estudiantes, académicos, trabajadores o burócratas veremos que en la mayoría de los casos en el curriculum de las mujeres hay años de baja productividad, hay rupturas de trayectorias, desviaciones o hasta cambios incómodos por su condición de mujeres.

Contradictoriamente en este magnífico espacio cuyo principio ético es la igualdad, las ideologías de neutralidad de género fomentan en las universitarias una identidad agenérica un desmarcaje de su condición sexual y de género en sus facetas de identidad universitaria, gremial, profesional y académica. Se supone una neutralidad de género profesional y académico, estudiantil y laboral.

Lo que en realidad sucede es que se confunde igualdad con neutralidad genérica, lo que produce en términos concretos el fortalecimiento del sexismo y

la misoginia, una desidentificación de género entre las mujeres, una subsunción en los grupos y categorías de poder de los hombres y la posibilidad de desarrollar acciones y políticas universitarias tendentes a mejorar su condición de género en el espacio universitario.

Ante tal situación es necesario detectar que el velo de la igualdad fomenta una forma de dominio moderno sobre las mujeres: el desmarque político de género simultáneo a la creencia de que pertenecen de la misma manera que los hombres a los espacios masculinos, pues este velo de la igualdad en los hombres favorece su trato desigual y un machismo prevaleciente en el supuesto compañerismo. No sólo tienen más poderes que las mujeres, sino que algunos de sus poderes se derivan de la supremacía masculina. La supremacía se normaliza, se invisibiliza o se desmerece en su potencialidad política y se legitima. En la universidad, la supremacía adopta formas autoritarias, de hostilidad e intransigencia de los hombres y las mujeres respecto de las mujeres y formas de manipulación permanentes y veladas. (Lagarde, 2003).

En este contexto, la analogía de las carreteras y el desarrollo educativo que hacen los estudios de las sociedades del conocimiento, explica muy bien la situación de las mujeres. Dicen los especialistas que el desarrollo de la educación entre los países pobres y los industrializados se asemejan a una carretera con dos carriles en condiciones diametralmente opuestas, mientras los países pobres corren por el carril de baja velocidad, con el pavimento accidentado y con un auto desvrensjado, los países industrializados corren por el carril de alta velocidad, con el auto más moderno y las mejores condiciones.

Por ello, dicen, los países pobres nunca los alcanzamos y siempre requerimos de un esfuerzo mayor para obtener menores resultados. Del mismo modo, las mujeres transitamos por un carril lleno de baches, en una vía accidentada y siempre cuesta arriba, no importa cuanto se invierta de esfuerzo y trabajo, siempre se corre más lento. Con el agravante de que además las mujeres somos evaluadas con los criterios de quienes corren por el otro carril.

Las condiciones se vuelven doblemente injustas por que se supone que ocurre en el mismo plano de igualdad, donde hombres y mujeres tienen las

mismas oportunidades, cuando en realidad no es así. Como prueba de igualdad se destaca a aquellas mujeres que han alcanzado ciertos puestos o cierto reconocimiento y se dice que es cuestión de querer, que quien no lo hace es porque no trabajó lo suficiente o no tiene el talento para lograrlo. Lo que no se dice es que las pocas mujeres que logran ser reconocidas debieron trabajar el doble para que se les reconociera la mitad, tampoco se mencionan todos los obstáculos, asociados a su condición de mujer, que finalmente impiden a la gran mayoría producir más o ser evaluada de manera más justa para acceder a los beneficios que les corresponden. Esta situación es todavía más injusta porque con frecuencia se hace invisible para las mismas mujeres, que hasta llegan a sentirse incómodas cuando se menciona la discriminación de género y no es reconocida ni siquiera por universitarios con pensamiento crítico (Guevara, 2003).

Aún y con todo lo mencionado la universidad no se percibe a sí misma como una institución que discrimina. Existe una creencia profunda en los diferentes estamentos que componen la universidad que considera que la institución es un campo profesional idóneo para la práctica de la igualdad entre hombres y mujeres. Al respecto, podríamos decir que la academia está inmersa en el espejismo de que el conocimiento es neutro y de que se trata de un espacio meritocrático en el que no existen desigualdades. Por esta razón, la universidad no ha creído necesario durante mucho tiempo ni la elaboración de diagnósticos sobre las diferentes oportunidades de hombres y mujeres en su seno, ni, de medidas de acción, como en otros ámbitos de intervención pública, para corregir las desigualdades existentes (Pérez, 2004).

Es así, que el mito de la igualdad de oportunidades en la educación superior sólo se cumple, al menos de manera simbólica, a la entrada a la universidad: sus puertas están abiertas a las mujeres como estudiantes, pero la realidad es que los hombres monopolizan la producción de conocimiento, la autoridad y el poder académico.

Como afirma la Comisión Europea, ignorar estos resultados es aceptar la discriminación en las ciencias y en la producción del conocimiento. El discurso

de que la objetividad y la igualdad de oportunidades forman parte de la naturaleza de la institución a la que pertenecemos dificulta enormemente los diagnósticos y las soluciones e impide que construyamos una universidad donde los principios de mérito y excelencia sean una realidad para hombres y mujeres (en Pérez y Andino, 2004).

Compartiendo esta misma postura Guil (2004) expone: “el primer problema previo que hemos de afrontar quienes investigamos los techos de cristal² para las mujeres es la negación, por parte incluso de los/as propios/as protagonistas, de la existencia de discriminaciones sexistas en los ámbitos universitarios” (p.189). Plantea que la mayoría del personal universitario -casi la totalidad de los varones y muchas mujeres-, afirman creer realmente que la Universidad escapa al patriarcado. Cabe y es importante resaltar que en el momento en que adquieren una mínima formación en temas de género, esta creencia, desaparece.

Un problema a añadir, y no poco importante, es la creencia compartida por un gran número de miembros de la comunidad universitaria, de que la situación actual es fruto de la tardía incorporación de las mujeres al mundo laboral público y que por lo tanto, el tiempo se encargará de equilibrarlo todo. Creencia sin fundamento, puesto que ya empezamos a observar retrocesos en Europa en posiciones que parecían consolidadas. Siendo ésta, como afirma García de León (2003), una respuesta cómoda, obstaculizante para el conocimiento y bloqueante o disuasoria para la acción (en Guil, 2004).

Ante este panorama, un problema adicional son los momentos de auténtico desánimo, de sensación de perderse en el camino, de aburrimiento ante tanta indiferencia y de tanta ausencia de apoyo institucional, y sentir que no se puede avanzar, por ello, “ante los múltiples problemas esbozados, creemos muy necesario insistir en que sigue siendo imprescindible seguir buscando

² Concepto que suele referirse a una superficie superior invisible en la carrera laboral (y educativa) de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales, establecidos ni códigos visibles que impongan tal limitación, sino que esta construido sobre la base de rasgos invisibles difíciles de detectar...Burin en Cazes, Daniel. (2005). Reseña de feminización de la matrícula de educación superior en América latina y el Caribe. <http://redalyc.uaemex.mx>

datos, encontrar maneras de acceder a ellos y, sobre todo, una vez conseguidos, mostrarlos de forma tal que inequívocadamente desvelen las discriminaciones existentes y rompan las creencias estereotipadas sobre la igualdad, encontrando indicadores sistemáticos y precisos de análisis que demuestren de manera clara la existencia de barreras organizacionales, porque sólo así tendremos las bases sobre las que trabajar de manera eficaz para hacerlas desaparecer” (Guil, 2004, p.192).

MÉTODO.

Es innegable en la actualidad la presencia de las mujeres en todas las esferas de nuestra sociedad, una de ellas es sin duda el lugar cada vez más prominente que ocupan en las instituciones de educación superior, tanto en su papel de estudiantes como de académicas. Sin embargo la mayor presencia de las mujeres en la universidad (actualmente 52% en licenciatura, Agenda Estadística de la UNAM, 2009) no garantiza de igual manera su participación en los puestos de mayor jerarquía, así como en los cuerpos científicos. Al parecer a lo largo de la trayectoria académica suceden eventos que son determinantes para acceder a ciertos espacios y oportunidades. Es por ello que la presente investigación explora:

¿Cuáles son los obstáculos que enfrentan las mujeres universitarias por su condición de género y como estos afectan su trayectoria académica?

Los objetivos perseguidos fueron:

- Detectar cuales son los eventos o factores que obstaculizan o facilitan el desempeño académico de mujeres universitarias de distintas carreras de la UNAM.
- Explorar la vida privada y académica de estas estudiantes universitarias para conocer cuáles han sido las estrategias que han utilizado para superar algunos obstáculos.

Se utilizó una estrategia cualitativa para alcanzar dichos objetivos ya que como Castro (1990) enuncia; los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales teniendo como supuesto ontológico que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos, esta metodología privilegia el estudio “interpretativo” de la subjetividad de los individuos y de los productos que resultan de su interacción.

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los

procesos; por la perspectiva de los y las participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. Es interpretativa, inductiva y reflexiva, sus métodos de análisis y de explicación son flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen investigador/a y participantes.

El propósito de los métodos cualitativos es comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, de manera que provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, construye y descubre (Vasilachis, 2006).

Dentro de la metodología cualitativa existen diferentes técnicas para acercarse al fenómeno que se pretende estudiar; formas de recolectar y generar conocimientos. En esta investigación se utilizó la entrevista a profundidad ya que se pretende, como explica Álvarez y Jurgenson (2007), entender el mundo desde la perspectiva del/a entrevistado/a y desmenuzar los significados de sus experiencias.

Kahn y Cannell (1977) aportan que la entrevista es una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo –en este caso las universitarias– pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras (en Vela, 2001).

Para Ruiz (1996) con la entrevista se pretende encontrar lo importante y significativo de los y las informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos/as ven, clasifican y experimentan su propio mundo.

Las entrevistas fueron semiestructuradas. Álvarez y Jurgenson (2007) explican que este tipo de entrevistas tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas de la misma forma presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo a la situación de los/as entrevistados/as. Así mismo mediante la entrevista semiestructurada se mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular y se le proporciona

al/a informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión (Bernar, 1988 en Vela, 2001). En este caso las preguntas exploran y abordan diferentes aspectos de la vida privada y académica de las estudiantes, las preguntas toman como base referente las diferentes etapas escolares iniciando desde su ingreso al preescolar hasta concluir con sus estudios actuales en la universidad.

Como eje conceptual se empleo la categoría de género, tomado como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales (hombres y mujeres) y como forma primaria de relaciones significantes de poder.

Las categorías de análisis de los resultados fueron los facilitadores y obstaculizadores encontrados a lo largo de la trayectoria académica.

Los campos de investigación son la escuela y la familia tomando en cuenta los siguientes indicadores.

En la familia.

- Capital cultural.
- Importancia de los estudios de la hija por la familia y apoyo que le brindan.
- Posición de la estudiante en la familia: responsabilidades y derechos.

En la escuela.

- Desempeño académico.
- Relación con las y los docentes.
- Relación con los y las compañeras.

Las entrevistas se realizaron con 6 mujeres estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, se eligió dicha institución debido a la enorme diversidad existente (religión, clase social, lugar de procedencia, capital cultural etc.); a que el 50% de la investigación realizada en nuestro país se lleva cabo por nuestra universidad y porque el reconocimiento a nivel mundial en cuanto a

calidad de educación se ubica entre las mejores. Un requisito para elegir a las entrevistadas fue haber cursado cuando menos la mitad de su carrera, con la intención de que tuvieran cierta experiencia y conocimiento acerca de los criterios, requerimientos, experiencias e implicaciones de ser universitaria y estudiante su disciplina. Las carreras se eligieron tomando como criterio la división que realiza la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) y usando una sola carrera por área:

- a) Ciencias Agropecuarias: Veterinaria.
- b) Ciencias de la salud: Odontología.
- c) Ciencias Naturales y exactas: Biología.
- d) Ciencias Sociales y Administrativas: Psicología.
- e) Educación y Humanidades: Letras clásicas.
- f) Ingenieros y tecnológicos: Informática.

Las entrevistas se llevaron a cabo en distintos lugares ello de acuerdo a puntos estratégicos de fácil acceso a las informantes (sus facultades, bibliotecas, parques, etc.).

Las entrevistas fueron audiograbadas, una vez realizada la grabación, explica Castro (1990), ocurre una transformación crucial del contenido; la transcripción, la información se ve *reducida* a un texto y esto constituye una *descripción* de la interacción verbal original. La siguiente transformación de la información, es la codificación, esta consiste en asignar un código definido a un contenido específico de la entrevista, puede ser una palabra o una frase, incluso un párrafo, lo importante es que sea una representación con determinado significado o conjunto de significados, “un código normalmente constituye un intento por clasificar una palabra, una frase o una sección del texto en categorías específicas significativas que tengan sentido dentro del marco teórico que está siendo utilizado” (p. 72).

Entonces estos códigos son organizados en categorías para poder sistematizar la información y así poder acceder a un análisis ordenado.

La última transformación de la información ya categorizada consiste en “convertir interpretativamente estas categorías en significados, es decir, en explicaciones teóricamente consistentes de lo dicho” (Ibíd. 73).

El presente estudio se encuentra dentro del método de investigación crítico creado por el Feminismo el cual habla de que para las mujeres, “lo personal es político”. Significa esto que la experiencia tal como la viven y la relatan las propias mujeres se convierte en una realidad analizable desde cualquier perspectiva de la cultura. Es decir, que lo hacen las mujeres y cómo lo hacen es tema básico dentro de la investigación teórica de la ciencia y la filosofía. También de la creación artística y la sensibilidad religiosa y teológica. Necesario de tomar en cuenta si en verdad queremos tener una visión completa del quehacer humano y de sus posibilidades de avance en beneficio de todos/as.

Los criterios de análisis en el método feminista también son específicos. Por una parte rompen con el prejuicio de que puede existir un criterio epistemológico puro, sin que la perspectiva de la investigadora o el investigador lo determine. Por el contrario, se asume en la Epistemología feminista que la propia sensibilidad del que observa (en este caso las mujeres) se integra y en esa medida enriquece la visión crítica de que se trate. Esto porque el canon ha cambiado: Ya no es el modelo de la experiencia masculina que se considere de universal pertinencia. Hablar del “hombre”, su experiencia, intuición e interés, no significa referirse a la humanidad en su conjunto. La experiencia, intuición e interés de las mujeres forman el polo complementario indispensable de considerarse para alcanzar una visión globalizadora. Se da un enriquecimiento no sólo del valor, sino del criterio que determina el valor. Lo que hacen las mujeres y cómo lo hacen es valioso. El criterio unilateral del valor epistemológico y axiológico ha cambiado (Hierro, 2000). La aspiración igualitaria del feminismo se fundamenta en una intuición: una relación entre mujeres y hombres de una fecundidad desconocida, entendida como la creación de un nuevo pensamiento, de otro lenguaje, de otras formas de vida, de arte, de política, de economía, de Sociología, de psicología, que entierren, de una vez y para siempre, las

discriminaciones basadas en diferencias sexuales (Lamas 2002 en De Dios, D, 2004).

En lo que se refiere a la generalización de los hallazgos, siendo esta una investigación cualitativa, no se pretende que sea estadísticamente significativa, pero a partir de la inferencia lógica o teórica es posible derivar conclusiones a partir de un esquema sistemático, es decir, es posible suponer que si una muestra reporta tales tendencias, estas tendencias se pueden reproducir en el universo del cual la muestra fue tomada, así es posible generalizar mediante la abstracción (Castro, 1990).

Presentación de las entrevistadas.

Cuadro 1. Características de las universitarias.

Nombre*	Edad	Carrera	Sem/año	Promedio	Escuelas	Trabajo remunerado
Rocío	25 años	Veterinaria	9º sem.	7.5	Privadas excepto la prepa y universidad.	No
Ara	23 años	Odontología	4º año	9.0	Públicas.	En un consultorio dos fines de semana al mes.
Karla	21 años	Biología	7º sem.	8.5	Privadas excepto la universidad.	No
Susi	24 años	Psicología	9º sem.	8.0	Públicas.	No
Julieta	22 años	Letras clásicas	8º sem.	8.5	Públicas	No
Lucia	20 años	Informática	5º sem.	8.5	Públicas.	No

De las 6 mujeres entrevistadas 3 viven con su madre y padre (Lucia, Julieta y Karla) 2 con su madre (Ana y Susi) y una con su novio (Rocío). Ninguna tiene hijos/as. Actualmente ninguna tiene beca. Todas estudiaron en escuelas de hombres y mujeres.

*Los nombres de las participantes fueron cambiados para garantizar el anonimato.

Cuadro 2. Características de los padres y madres de las entrevistadas.

Nombre	Padre			Madre			Hermanos/as edades
	Edad	Escolaridad	Ocupación	Edad	Escolaridad	Ocupación	
Rocío	53	Q.F.B.	Docente	46	Carrera técnica	Modista	Mujer 24 años.
Ana	47	Secundaria	Asistente médico	47	secundaria	Paramédico	Hombre 24 Mujer 25
Karla	51	Arquitecto	Venta de materiales de construcción.	51	Relaciones internacionales	Estudios de mercadotecnia	Hombre 20
Susi	45	Carrera técnica	Comercio	46	Tec. enfermera	Jefa del depto. de enfermeras en salubridad	Dos hombres de 24 y 17
Julieta	57	Preparatoria	Jubilado de secretaria del trabajo. comerciante	57	Preparatoria	Hogar	Hombre 30, mujer 27 y 24.
Lucia	50	No reporta	Transportista de la central de abastos.	40	No reporta	Hogar	3 hombres y dos mujeres.

Las características de los padres de las entrevistadas muestran que en cuanto a nivel de escolaridad, 2 de los padres de las universitarias (Rocío y Karla) concluyeron estudios de nivel superior, uno de ellos (Ana) estudio hasta la secundaria, uno (Susi) estudio una carrera técnica y el padre de la estudiante de letras clásicas curso hasta la preparatoria. Todos se encuentran actualmente trabajando y sus edades se ubican entre los 45 y 57 años.

El nivel de escolaridad de las madres de las universitarias muestra que una de ellas curso estudios universitarios (Karla), dos de ellas estudiaron una carrera técnica (Rocío y Susi), una (Ana) curso hasta la secundaria y una (Julieta) hasta la preparatoria. Actualmente cuatro de ellas laboran fuera de casa y dos se dedican a labores del hogar. Sus edades se encuentran entre los 40 y 57 años.

Las madres y padres coinciden en el nivel de estudios cursados excepto la madre y padre de la estudiante de veterinaria.

5. RESULTADOS

La familia y la escuela son los contextos principales en los que transcurre la existencia de las jóvenes, tales ámbitos dejarán una fuerte huella en el futuro de la alumna. Ambos sistemas mantienen una relación ya que estos escenarios sociales, en términos de Goffman (1979 citado por Guevara, R, 2006), establecen límites y posibilidades para los individuos en la medida que les ofrecen mundos de significado con los cuales configuran determinadas visiones de su realidad, orientan sus prácticas cotidianas y establecen redes de contacto personal e institucional. Así, más que un conjunto de patrones establecidos, la esfera familiar y escolar constituyen universos materiales y simbólicos de relación social donde las personas pueden desarrollar criterios propios de acción en el marco de ciertas estructuras institucionales.

Los resultados de esta investigación son presentados en dos bloques conformados por los campos de investigación (familia y escuela), cada campo con sus respectivos indicadores explicando para cada indicador los facilitadores, los obstaculizadores y las estrategias utilizadas para superar dichos obstáculos, cada uno de ellos es ejemplificado con fragmentos literales extraídos de los discursos de las universitarias entrevistadas. El esquema de la presentación de resultados es el siguiente:

En la familia.

Capital cultural { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

Importancia de los estudios de la hija por la familia y apoyo que le brindan. { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

Posición de la estudiante en la familia: responsabilidades y derechos. { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

En la escuela.

Desempeño académico { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

Relación con las y los docentes { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

Relación con los y las compañeras { Facilitadores.
Obstaculizadores.
Estrategias para superar obstáculos.

EXPERIENCIAS EN LA FAMILIA.

Las experiencias vividas dentro de la familia son sumamente importantes ya que es el primer espacio de aprendizaje y socialización, muchos de los sucesos que aquí acontecen intervienen de múltiples formas en la vida privada de las mujeres, estas experiencias en determinado momento se traducen en facilitadores u obstaculizadores que se ven reflejados en su vida académica lo cual puede ampliar o limitar sus posibilidades y oportunidades de crecimiento y desarrollo.

• Capital cultural.

Un elemento significativo proporcionado por la familia es el capital cultural; objetos y hábitos con propiedades, que por su sola posesión ejercen un efecto educativo y ayudan a desarrollar habilidades escolares, estos van desde bienes materiales (libros: de poesía, novelas; relacionados con su carrera antes de su ingreso, enciclopedias, diccionarios; cuadros, esculturas, computadora propia, etc.) hasta aquello que es transmitido a través de la convivencia diaria (hábitos de lectura y estudio, interés por estudiar otro idioma, nivel de escolaridad de la familia de origen, etc). Estos elementos proporcionan la

posibilidad de crecer en un ambiente que facilita el aprendizaje y conocimiento, desarrollando además el interés y el gusto por las actividades escolares.

De las 6 mujeres entrevistadas 3 de ellas (Rocío, Karla y Julieta) mencionan haber contado con capital cultural desde los primeros años de vida. Ello se convirtió en un facilitador para un mejor desempeño académico y un aprendizaje más significativo:

“Como ella veía [mamá] que a mí me llamaba la atención me compraba...el libro para colorear...mi papá...nos compraba...las guías prácticas del siguiente año...compraba las enciclopedias, llevaba cuentos...a mi hermano muchos libros de inglés y diccionarios.”

Julieta.

“Siempre he estado rodeada de libros...lo que más abunda en mi casa son revistas de proceso... hay muchas novelas... [libros de] economía, política, sociología... libros de psicología...de vampiros o historias de suspenso. Mi papá...me regala sus pinturas, sus acuarelas, me muestra sus libros, me dice... te presto este libro de cómo pintar”.

Karla.

La falta de capital cultural se convierte en un obstáculo para continuar con un buen desempeño académico ya que no se tiene ni los recursos físicos ni el conocimiento de las opciones para acceder a otras formas de aprendizaje, este fue el caso de 3 de las entrevistadas (Susi, Ana y Lucía) quienes contaron con escaso capital cultural; algunas sólo tenían materiales proporcionados por la escuela o libros de hermanos/as mayores que estaban en grados más avanzados, y las visitas a bibliotecas y museos fueron escasas, las mujeres nombran que una de las razones fue la falta de recursos económicos:

[Primaria] *“Yo digo que teníamos lo más básico de lo básico: libretas y los libros que nos daban en la escuela...si acaso una enciclopedia.*

[Secundaria] *Mi hermana había entrado al CCH...ya éramos como más intelectualotes, pero sí teníamos, poquitos no muchos...nunca hemos sido así de coleccionar libros, porque como son muy caros... no nos alcanzaba.”*

Ana.

Entre las estrategias empleadas por las estudiantes para superar la falta de capital cultural se encuentran las consultas en la biblioteca de la propia escuela, el pedir prestado libros y materiales a los y las compañeras y pedirle a amigos/as que permitieran copiar sus tareas. En cuanto a la limitante de no contar con el dinero necesario para comprar libros, fotocopias o material para la escuela, en ocasiones amigos u otros familiares las apoyaban:

“Yo me las ingeniaba para no reprobar...les decía [a] mis amigos, pásame la tarea”

Lucia.

[La maestra de civismo decía] *“¡para mañana quiero la constitución! y yo ¿pues dónde consigo la constitución? y mi mamá en ese entonces no me daba tanto dinero como para libros, o sea ella se limitaba...tenía que hablarle a mis amigos, oye préstame tu constitución, y ellos ¡ha sí!, y era: a ver para mañana quiero este capítulo y...cada que me daba clase era de fingir demencia, así de oiga tengo que ir a otro lado, al taller, me mandaron a hablar...y las monografías...mis primos que iban en prepa o en universidad me daban uno o dos pesos para comprarlas.”*

Susi.

• **Importancia de los estudios de la hija por la familia y apoyo que le brindan.**

La importancia e interés que la familia tenga y demuestre por los estudios y el desempeño escolar de las mujeres durante su formación académica son de suma importancia, ya que poco a poco se convierten en generadores de motivación y seguridad para las estudiantes, estos factores influyen en el gusto y deseo de las mujeres para continuar estudiando y percibirse capaces tanto en su vida privada como en su vida académica:

Tres de las mujeres entrevistadas (Roció, Karla y Julieta) mencionan que fueron apoyadas a lo largo de sus estudios y que su familia mostro interés por su desempeño escolar, los discursos hablan de padres y madres que se acercaban a los/as profesores/as preguntando o reclamando por las calificaciones de sus hijas, se interesaban por las tareas de las estudiantes y proporcionaban apoyo emocional y económico a sus hijas; incluso en el caso de la estudiante de letras

clásicas quien comenta que la solvencia económica en ocasiones era difícil de mantener. Estos elementos se convirtieron en facilitadores y motivadores importantes para que las mujeres continuaran estudiando:

[¿Qué es lo que ha facilitado que sigas estudiando?]

“El apoyo que yo recibí de mis papás (mamá y papá)... ¡ah! cuando yo llegaba con mi boleta era que me abrazaban...era el aplauso y si era como de reforzar el 10...he tenido muchos incentivos, me premian mucho para que yo siga produciendo... mi papá en la parte artística me ayudo mucho, en mis trabajos de la escuela...para las obras de teatro, mi papá me ayudaba hacer la escenografía.”

Karla.

[¿En tu trayectoria académica que es lo que te ha impulsado?]

“Mi familia...desde mis hermanas que me ayudan a algunas tareas...mi mamá...sus consejos su ayuda todo...su motivación, mi papá igual...su motivación, lo monetario...a mi hermano porque también me ha echado la mano. Nosotros llegábamos y ¿qué te dejaron de tarea? y se ponían a revisarnos que si nos dejaban la maqueta se ponían ayudarnos o las cuentas tu hazlas y yo te las reviso.”

Julieta.

[¿Qué opinaban tu mamá y papá acerca de tu desempeño académico?]

“Encantados...tomaban fotografías...lo presumían con los abuelitos...lo premiaban con sus actitudes...demostraban que...estaban complacidos...me apoyaban, mi mamá...de palabra...mi papá se aplicaba en las matemáticas que a él se le daban muy bien...en inglés también.”

Rocío.

Por otro lado los obstáculos que tres de las universitarias (Susi, Ana y Lucia) reportan, a través de sus discursos, son el no haber contado con el apoyo de su madre y/o padre para lograr un buen desempeño académico, notar desinterés por sus estudios y hasta detectar ciertos comentarios y practicas para que desistieran de continuar estudiando. En su caso; Lucia lo atribuye a la problemática que existía entre la madre y el padre, comenta que solo estaban al pendiente que no reprobara, sin embargo no se involucraban. Susi comenta que recibía fuertes castigos como permanecer en el patio a oscuras ó golpes cuando obtenía malas calificaciones, no se premiaban las buenas y no se le

enseñaba ni apoyaba al hacer las tareas, inclusive nota que su madre quería que dejara la escuela desde que entro a la secundaria:

[En tu casa ¿cómo fue la reacción, Susi entra a psicología, que dice mamá, los hermanos?]

“Te metiste a psicología porque estás loca, te vas casar, no vas a durar, te doy dos años, en dos años te casas... mi mamá decía que no me iba a graduar”.

Susi.

[¿Cómo reaccionaban tu papá y tu mamá ante el desempeño que tenías?]

“No recuerdo que les diera tristeza ni alegría... yo no recuerdo que mi mamá fuera mucho de ven siéntate a hacer la tarea conmigo y eso, de hecho no nos obligaban a hacer la tarea...no se daban cuenta de que no entregaba tareas, sí se daban cuenta de que iba mal en la escuela pero no me decían nada”.

Ana.

Ante el obstáculo de la falta de apoyo e interés por parte de su familia nuclear (padre madre y hermanos/as), las estudiantes se apoyaron en otros familiares como tíos/as, abuelas/os, etc., en compañeras/os, poseedores/as y en ellas mismas, estos elementos se convirtieron en estrategias para superar dichas limitantes:

“Empezaba yo a estudiar, y trataba de memorizar las cosas, las memorizaba...mecánicamente...más que aprenderlas...para yo ya no cometer el error...yo solita lo hacía...anotaba yo en mis cuadernos ¡todo!, así la maestra dijera hola yo lo anotaba, y tenía...que se hacía y cómo se hacía y porqué y paraqué”.

Susi.

- **Posición de la hija en la familia: responsabilidades y derechos.**

Las responsabilidades, obligaciones y derechos que tengan las estudiantes dentro de su familia influyen significativamente en su vida académica y se reflejan en su desempeño escolar, ya que lo que la familia establezca como prioridad determina el tiempo, la energía y dedicación que las mujeres asignan a sus estudios y cuestiones relacionadas con el ámbito escolar.

Para las familias de dos universitarias la principal responsabilidad fue la escuela, por ejemplo a una de ellas (Julieta) no se le exigía trabajo domestico, y en el caso de Karla las tareas en casa fueron mínimas, a ninguna de las dos se les exigía otro tipo de obligación. Estos factores facilitaron que las estudiantes pudieran dedicar más tiempo a sus labores escolares:

“Mi mamá nunca fue así de que llegáramos de la escuela y ponte a barrer...siempre llegábamos de la escuela y el quehacer ya estaba listo ya nada más llegábamos comíamos y a hacer tarea...mis papás nos decían...en la secundaria en la prepa...no les pedimos que estén trabajando ni les pedimos que hagan así los quehaceres...para que ustedes sólo se avoquen a la escuela y nada más.”

Julieta.

“Mi mamá...siempre ha hecho el trabajo domestico...yo empecé a colaborar hasta la secundaria... me condicionaba...no podía salir de la casa hasta que no tendiera mi cama, o...si no mantenía recogido mi cuarto...pero sólo para responsabilizarnos.”

Karla.

Entre las responsabilidades que se convierten en un obstáculo para que las mujeres mantengan un buen aprovechamiento escolar, destacan el trabajo domestico y aquellas labores que tienen que ver con ayudar en responsabilidades propias de la madre y el padre como el cuidado de hermanas/os, ello absorbe mucho del tiempo, paciencia, dedicación etc. que se necesitaría destinar al estudio. Este fue el caso de cuatro de las universitarias quienes, a través de sus discursos, reflejan este tipo de obligaciones inclusive desde edades muy tempranas:

“Tuve responsabilidades desde muy chica puesto que mi mamá a mí y a mi hermano nos dejaba al cuidado del otro hermano, el más pequeño...nos castigaban mucho...si el niño se caía...y a mí me dejaban las labores del hogar por ejemplo hacer de comer, plancharle a mi otro hermano que se iba a la escuela en la tarde, cuidar al chiquito e igual hacer yo mi tarea.... Me paraban a las 5 porque tenía que llevar a mi hermano a la primaria.”

Susi.

“A veces... mi mamá tenía que salir a trabajar...de repente, entonces pues yo tiempo libre...no tenía...era ayudarle a mi mamá a hacer el quehacer...hacer...mi tarea...ayudarle...cuidar a mis hermanos.”

Lucia.

En la búsqueda de estrategias para superar este tipo de obstáculo una de las mujeres (Ana) comenta que ella, su hermano y hermana se rolaban las labores, en los otros tres casos no se encontraron alternativas para ello, más que cumplir con lo que se les exigía en casa.

En relación al objetivo planteado en esta investigación cabe mencionar un elemento importante que las estudiantes reportan en cuanto al trabajo domestico y ciertas obligaciones en casa, ellas comentan que estas responsabilidades no son compartidas equitativamente en su familia y que la mayoría de las veces recaen sobre una mujer, esta situación marca un claro sesgo de género en cuanto a la división del trabajo:

“Principalmente mi mamá... [hacia el trabajo domestico]...no hacia todo, pero pues obviamente si se le cargaban más ciertas cosas.”

Rocío.

“Al principio mi hermano, el que me sigue entraba en la dinámica, pero, por lo general siempre han dicho que es el más noble, que es el mejor...y lo sacaron de esa rutina...la que entró al desquite fui yo... yo hacía las labores del hogar: lavaba...lavaba los trastes, hacía de comer... comidas que para la edad que yo tenía ya significaban un poco de riesgo porque era cuestión de estar en la lumbre y sí era un poco complicado, pero las mujeres en mi casa siempre han sido las que han hecho las cosas.”

Susi.

“A mí me molesta...que luego terminamos de comer y él ahí (hermano) viendo la tele con mi papá y hay que recoger y yo: ay y porque tu no ayudas...de repente se le vienen así como sus aires... me dice: es que yo doy para la comida.”

Julieta.

“Hasta que yo cumplí seis años mi mamá era la encargada de la casa pero después entró a trabajar, y pues ya después estábamos los hermanos solitos y mi hermana era así como la mamá quesque nos cuidaba.”

Ana.

En el análisis del discurso de estas mujeres se han encontrado otro tipo de experiencias vividas dentro de la familia que no se contemplaron en un principio como indicadores y debido a su importancia es pertinente señalar, estas situaciones directa o indirectamente influyeron en su vida privada y escolar contribuyendo a configurar una visión de si mismas y de la convivencia con los/as demás, se trata de eventos que intervienen en su toma de decisiones presentes y determinaran su futuro tanto académico como personal. Estas experiencias son expuestas a continuación:

- **Trato diferencial por parte de la familia entre hombres y mujeres.**

De las seis mujeres entrevistadas cinco cuentan con hermanos varones, de estas cinco tres estudiantes reportan haber experimentado en casa trato desigual entre ellas y sus hermanos. En el caso de Susi este trato desigual limito oportunidades y se convirtió en un obstáculo tanto en su vida escolar como académica:

“Se mueven los papeles: el hijo más pequeño sube, yo quedo hasta abajo. A mí ya no me hacían tanto caso, ya no era tomada en cuenta, yo era la mala, hasta la fecha sigo siendo la mala, la terca, la grosera, todo lo peor. Para mi mamá mis hermanos han sido los mejores....gasto doble mi hermano y yo al mismo tiempo en la secundaria y siempre se le dio preferencia a mi hermano. Mi mamá...siempre ha marcado la diferencia, a Raúl [hermano] le pagaron cursos para entrar al bachillerato de 700 pesos, pantalones, si yo necesitaba zapatos me decía hay tu te puedes esperar”.

Por otro lado, Julieta nota que existen ciertas libertades y permisiones para su hermano, estas mismas situaciones para ella y sus hermanas son más vigiladas, limitadas y restringidas ella comenta que ello se nota más por parte de su padre y que ella lo atribuye a la diferencia de ser hombre o mujer:

“Yo a veces siento qué sí hay preferencias...de mi papá al hijo... le dan más chance... si...típico ¿no?, él es el hombre...si se ve un cierto machismo en ese sentido...a él no lo celan ni mucho menos...mi papá no le dice nada de que salga... él desde el kínder ya era bien noviero”.

Para Karla el trato diferencial entre ella y su hermano se reflejó en una carga de expectativas, responsabilidades y exigencias por parte de su madre y padre hacia ella:

“Mi hermano dejó de estudiar pero fue por cuestiones de que él quiso no por necesidad, entonces me dice [mi mamá] no quiero que seas como tu hermano...tu si tienes que ser algo...entonces como que si te queda la responsabilidad... pero sí, la exigencia es más de mi papá...así de que no salgas, de que por que haces esto...como que más rígido con las mujeres...así como que me traes el título y sino no te casas...hay veces que [de] tanta presión...te olvidas de que es lo que quieres...esta en segundo termino por que lo que tienes que hacer ya esta y lo tienes que hacer a fuerza y no te queda de otra...lo que quieres [en su caso la gastronomía], tus pasiones, lo que anhelas, lo que te gusta, sí, como que lo dejas al olvido...mi papá dice: eres mi orgullo y necesito que me ayudes...en cierta parte como que te sientes bien que confíen en ti pero, tal vez es igual una presión por que sabes que no les puedes fallar.”

• Interrupción de proyectos personales y profesionales de sus madres.

Existen decisiones en cuanto a la estructura y convivencia familiar que la madre y el padre necesitan tomar, estas resoluciones influyen en la vida de sus hijas ya que consciente y la mayoría de veces inconscientemente transmiten a través de la convivencia diaria exigencias de la realidad social. El ejemplo de ello se observa claramente en los discursos de dos mujeres entrevistadas (Karla y Roció) quienes comentan que sus madres dejaron de estudiar o trabajar para dedicarse al hogar y al cuidado de ellas y sus hermanas/os:

[¿Tu mamá pensó en estudiar y ejercer una carrera?]

“pues yo creo que no...ella estudió primero corte y confección y después estudio otra carrera técnica de sastrería. Tanto como llevarla a un nivel superior no.

[¿Que influyó en su decisión?]

“Ella...porque nos tuvo joven...todo esto yo creo era lo que mas tiempo le dejaba para también atender pues su hogar...que es lo que se usaba, pues todavía se sigue usando; esa onda de que se reduce el tiempo porque tu te tienes que encargar de casi todo...y tu esposo trabaja para tener dinero mientras tu haces otras cosas.

“Yo estaba en el kínder, mi hermana todavía no alcanzaba la edad cuando tembló en el 85 y entonces pues mis papas se paniquearon y mi papá...bueno ambos prefirieron que nos fuéramos a vivir a Hidalgo otra vez, mi mamá en ese momento estudiaba danza con María Hernández... yo creo que... esa sí puede ser la gran frustración de ella con respecto a una ocupación a un estudio yo

creo que de ahí ya le dio por la cosedera, pero en realidad lo que ella quería era ser bailarina y...sí...lo estaba estudiando cuando nos tenía a nosotras chiquitas sí se daba el tiempo y todo y no había ningún problema pero con todo el pánico del sismo ella cuenta que le pedía a mi papá que nos dejara aquí (D.F) para que ella pudiera seguir estudiando y mi papá pues se negó, y tuvimos que ir a vivir para allá”.

Rocío.

- **Falta de involucramiento del padre.**

Cinco de las entrevistadas mencionan un aspecto importante con relación a sus experiencias en la familia que involucra directamente la convivencia con su padre; en el caso de Susi ella habla de una ausencia total de su papá desde pequeña por la separación de su madre y su padre, Ana comenta que aunque su mamá y papá vivieran juntos su padre no se involucraba en asuntos concernientes a ella o de su hermana/o. Lucia nota por parte de su padre, más que involucramiento en el área académica, cierta exigencia y no habla de ningún interés en su vida personal. En el caso de Karla y Rocío es importante mencionar que aún a pesar de que ellas reportan haber sido apoyadas por su padre y madre en cuestiones académicas hablan que en cuanto a situaciones personales su padre se deslindaba de ese tipo de responsabilidades dejando que las resolvieran las madres de las estudiantes:

“Cuando me enojaba con mis amigas y...las otras niñas me molestaban si me enojaba y le decía a mi mamá...

[¿Le contabas estas cosas también a tu papá?]

no pues [con] mi papá casi no hablamos de eso...mi mamá era la que estaba casi todo el tiempo con nosotros y se encargaba de todos esos asuntos, por que además...mi papá siempre llegaba muy noche”

Karla.

[Kínder] “Carecíamos... de muchas cosas porque a veces nada más teníamos para comer...frijolitos, mi papá tomaba mucho pero nunca lo vi como un trauma.

[Primaria] mi papá era muy parrandero entonces casi nunca estaba en la casa.

Cuando entré a la secundaria...le agarré mucha tirria a mi papá...horrible...no soportaba a mi papá...no le hablaba”.

Ana.

[¿Cómo consideras que fue tu vida familiar durante la primaria?]

“Triste porque...te das cuenta que existe también el papá...a mí si me hizo falta...yo decía ¿qué se siente tener papá?...yo veía a mis amigas que decían: es que mi papá viene por mí o mi papá...me trajo a la escuela...yo no conviví con figuras paternas, no...hubo quién, una guía...papá y mamá siempre ha sido la misma...entonces fue triste porque yo decía pero ¿por qué, porqué a mí no? si me sentía mal”.

Susi.

EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA.

Las experiencias que se viven en la escuela tienen una trascendencia más allá de lo académico, pues las vivencias cotidianas definen y reproducen visiones, expectativas y reglas sociales. En este espacio las experiencias que vivan las mujeres cobran un significado relevante, ya que pueden encontrar en ella herramientas para proseguir con sus proyectos personales y profesionales, elementos para cuestionar y deconstruir la realidad o experiencias que sólo la corroboren y se conviertan en obstáculos para transformarla.

• Desempeño académico.

El desempeño académico es un importante elemento en la escuela, a través de este, se obtiene un parámetro institucional acerca del aprovechamiento y conocimientos que la alumna posee aunque en ocasiones no sea equivalente ni garantía de un verdadero aprendizaje. Una manera de medir el desempeño académico es mediante la asignación de una calificación sometida a criterios del/a profesora y/o la institución educativa.

Todas las mujeres entrevistadas reportan un buen desempeño a académico, así como haber mostrado gusto por ir a la escuela y estudiar durante las etapas del kínder y la primaria. Ello se convirtió en un facilitador para mantener su gusto por la escuela y un buen aprovechamiento académico:

“Recibía premios por mi buena conducta... los profesores también me daban como reconocimientos... por conducta, por buenas calificaciones, por el mejor promedio,...diplomas... fui una buena estudiante.”

Karla.

“[la escuela] para nada me costó trabajo de hecho...en la primaria siempre salí con 9.8...10...casi todos los años tuve diplomas.”

Julieta.

“Yo siempre hacía notar mi desempeño...le tomé el gusto...de hecho los conocimientos de la primaria los tengo bien marcados... si fui buena.”

Susi.

3 De las universitarias entrevistadas (Ana, Karla y Lucia) reportan notar un cambio significativo en su desempeño académico e interés por estudiar y acudir a la escuela a partir de la secundaria, 2 mujeres (Julieta y Rocío) lo reflejan a partir del nivel medio superior, estos cambios se convirtieron en dificultades para mantener el buen aprovechamiento escolar hasta ese momento logrado:

“En la secundaria...no me gustaba estudiar...no me gustaba nada de la escuela... nos gustaba más el desmadre, dibujar, chismear, cotorrear, aunque estuviéramos en clase hacíamos todo menos poner atención... [Calificaciones]...Pues mal...de seis para abajo.”

Ana.

“Artes plásticas siempre me ha gustado y siempre he salido bien en esas, excepto una vez que se me había olvidado mi cuaderno...esa fue la primera vez que reprobé en primero de secundaria.”

Karla.

“Mis mejores años...de estudiante si eran toda la primaria y el kínder, por que si era de las mejores, pero en la secundaria de ahí en adelante si fue un cambio así como de que no sabia ya que hacer...entonces ahí si como que descuide los estudios”.

Lucia.

Las estrategias utilizadas por las estudiantes para recuperar y/o mantener su buen desempeño escolar principalmente se ubican en ellas mismas; dedicar tiempo significativo a la escuela y presentar exámenes finales o extraordinarios y en algunos casos apoyarse en compañeros y compañeras de la escuela:

[¿Y cómo le hiciste para acreditar tus materias?]

“Pues en extra, lo que pasa es que yo tengo mucho eso de que si estudio un día antes se me pega...para eso si me considero buena para hacer examen”.

Ana.

[¿Cuántas horas le dedicas al estudio?]

“Le puedo dedicar 12 o 13 horas, por lo general. Lunes o miércoles...es como ¡mi casa! bajando artículos, leyendo, cuidando mis plantitas... soy comprometida con mi trabajo”.

Karla.

• **Relación docente-alumnado.**

La interacción entre el profesorado y el alumnado juega un papel significativo en la formación de las mujeres tanto en el plano académico como en el plano privado. En la transmisión de conocimientos (tarea aparentemente prioritaria para los y las docentes) también se transmiten visiones y mensajes acerca de las reglas de la estructuración social.

➤ **La Inequidad como obstáculo.**

Un factor que determina considerablemente la trayectoria académica del alumnado es la interacción, oportunidades y limitantes que el/la docente (como encargado/a y autoridad) establezca, ya que si el trato es equitativo todos/as accederán al conocimiento, de lo contrario se privilegiara a unos/as limitando a otros/as.

En su relación con los y las docentes, las universitarias hablan de vivenciar, por lo menos una vez, a lo largo de su trayectoria académica trato preferencial o discriminatorio por parte de los y las docentes hacia el alumnado. Los discursos de las estudiantes hablan de 2 factores diferentes responsables de estos tratos preferentes o discriminatorios de parte de los/as docentes. El primero es el que Julieta comenta, ella en dos etapas distintas de su trayectoria académica (primaria y universidad) notó un trato preferente de los/as docentes hacia el alumnado basado en el desempeño académico de los/as estudiantes:

“Tenía una maestra de griego...si tenía sus consentiditos...los chicos que siempre sacaban 10...yo decía pues si se lo ganaron pues que chido...pero pues...si uno está medio mensito pues no le haga eso...más bien fíjese...ella enseñaba muy bien...su labor docente la hace muy bien en el sentido...de enseñanza...pero ya la labor docente en el sentido de del trato con el alumno...no siempre te tienen que caer bien tus alumnos pero digo verlo como es pues es mi alumno y se acabo no y no adentrarme en su vida ni él en la mía...entonces pues limitarme...a hacerle no se algún comentario fuera de lugar”.

Un segundo factor que fue reportado por 5 de las 6 mujeres entrevistadas obedece a una condición de género:

“Yo me acuerdo que había una profesora...me toco hasta sexto de primaria, todo el mundo la odiaba y ella si atacaba duro a los chavos, con los chamaquitos ella si era dura...

[¿y con las niñas?]

ella nos adoraba...yo me acuerdo que a ellos era a los que les gritaba mas y aparte les decía ¡oye tu chachalaca!...yo me acuerdo que los criticaba mucho...tenia un repertorio de palabras pero la que mas repetía era la de chachalaca por que eran los platicadores”.

Karla.

“En...la primaria y la secundaria si...hay maestros que hacían la diferencia, como que ¡ay sí los hombres y las mujeres! o igual la misma diferencia entre las mismas mujeres...de que, hay esta bonita o ella es así, y...la típica niña que es bien linda con los maestros...entonces así como que si hacían una diferencia o se veían las preferencias.

[Universidad] tenía un profe de estadística decía: las mujeres se equivocan por que no se dan cuenta que no ven y si los hombres nos equivocamos es por que tratamos de aprender cada día más”.

Lucia.

[En el caso de tus profesores/as ¿Hacían alguna diferencia entre alumnos y alumnas?]

“A veces como que nos veían como tiernitas, decían que había que cuidarnos y por ejemplo si las mujeres hacíamos una travesura les echábamos la culpa a los niños y a nosotros no nos decían nada, no se daban cuenta. En lo académico, pues si había unas maestras bien manchadas y nos decían que éramos tontas o a otros les decían ignorantes”.

Ana.

[Preparatoria] “A las mujeres nos pedían más y los hombres como se iban a tomar con el maestro pues no les cargaban la mano con las tareas, pero a nosotras sí, uno en especial, el de química nos limitaba, decía: es que ustedes

no entienden muchachitas, dejen que sus compañeros lo hagan. No nos ponía el mismo tipo de exámenes porque según él no íbamos pasar.

[Universidad] *Un profesor de experimentales nos llevaba a tomar café a la cafetería... yo le pedí que me calificara por mi trabajo y no por los cafecitos... mis compañeras no quisieron [denunciar]... por su calificación."*

Susi.

➤ **Hostigamiento sexual.**

Otro elemento que esta presente en la relación entre profesorado y alumnado y que afecta directamente a las mujeres es el hostigamiento sexual este se da de manera física y/o verbal y se trata de cualquier práctica que violente su sexualidad.

Las mujeres entrevistadas reportan que todas han vivido experiencias relacionadas con hostigamiento sexual por parte de algún docente. Tres de ellas (Karla, Susi y Ana) de manera directa y las tres restantes (Rocío, Lucia y Julieta) de forma indirecta al darse cuenta que alguna amiga o conocida esta siendo hostigada o por pláticas y comentarios al respecto:

"Varios maestros han terminado casados con alumnas, bueno que no es como acoso pero... cuando entre a primer semestre había un maestro muy clavado con alguna de mis compañeras le hablaba por teléfono y todo él le hablaba mucho ella comenzó a salir con otro compañero y decía que ese era pobre güey...como que si la acosaba pero ella también le contestaba el teléfono, entonces no le da tan la idea de acoso finalmente se están entendiendo pero acoso como tal, así algo violento, no".

Rocío.

"Aquí en la facultad hubo un profesor de molecular que yo no se si tenia intenciones o no, pero una vez me empezó a contar toda su historia amorosa con sus alumnitas y pues yo lo escuche...yo le tenia que entregar un examen que no le había entregado...estuvimos ahí en su cubículo y platicando de series de anime y cosas así...y de su vida amorosa con las alumnitas esas y, no sé si estaba insinuando algo... este profesor perseguía a mi amiga y le ayude a ahuyentarlo, por que a ella si le aterraba el cuate".

Karla.

[Preparatoria] *"tuve un profesor medio cábula que era medio alburero...con las que se dejaban... yo no, yo jamás lo permití".*

Susi.

“En esta carrera los maestros son muy libidinosos y como que ya nos ven grandecitas quieren interactuar con nosotras pero ya de otra forma. A mí me ha tocado con dos o tres...la mala suerte de que les gusto a los rucos...como que ya te echan el perro más duro, pero como que yo no lo veo mal, yo ya estoy grande y ando con una persona grande.

Ana.

[¿Alguna de tus compañeras ha sufrido acoso por parte de alguno de los profesores?]

“Si, varias”

[¿Y han hecho algo?]

“Pues es que depende de cómo piensen ellas: así de que hay ya me acosó lo voy a demandar y tu les dices pues ya aliviánate pues nada más no les hagas caso y ya, ni siquiera te ha manoseado, ya cuando te manoseen pues ya les sacas varo (risa), pero es que creo que depende de cómo piense cada quién, porque hay algunas que si se quejan mucho pero hay otras como yo que les vale...supe de una persona...que sí, el punto es que hasta pusieron unos papeles que decía que la acosaron y que eso no se valía y no se me hace una buena denuncia, así de que véanlo es un cerdo”.

Ana.

Los y las profesoras como facilitadores.

El interés, la apertura y apoyo que muestre el y la docente influirá significativamente en la vida académica y personal de las mujeres, ya que algunos/as profesores/as llegan a convertirse en facilitadores en el recorrido escolar y en motivadores para continuar estudiando. Este es el caso de tres de las mujeres entrevistadas (Karla, Susi y Julieta) quienes hablan de haber encontrado apoyo en algún/a docente e incluso ser influenciadas por alguno/a para elegir su carrera:

[¿Cómo decidiste estudiar letras clásicas?]

[Preparatoria] *“cuando entre a 5...ya empezaba a tener materias de etimología que ética...me toco una maestra así tan buena maestra...yo le entendía a la perfección...entonces...me empezó a interesar...dije bueno ¿pero que estudio la maestra? Entonces...me acercaba y pues la maestra veía que yo siempre participaba y... a esa clase nunca falte yo podía faltar a todas las clases menos a esa igual las tareas siempre llegaba de mi casa y hacerlas o si tenía horas libres me ponía a hacer las etimologías...me encantaba y le pregunte a la maestra pues que estudio por que digo esta así bien padre y... pues la maestra me dijo no pues estudie letras clásicas”.*

Julieta.

“Yo pienso que los maestros en alguna etapa de la vida de estudiante...te motivan tanto y te empiezan a decir: miren muchachos éstas son las bases para que ustedes en un futuro...gocen de éstos beneficios...yo me acuerdo mucho de los ejemplos que me daban las maestras. Ellas nos decían no muchachos mírense en los espejos, hay muchos espejos en este mundo, ustedes tienen que romper ese patrón de no estar imitando o de no quedarse conformes con lo que están haciendo o con lo que están viendo, y sí esa relación con los maestros ¡me encantó!...la verdad, al nivel que estabas, en la primaria, te lo hacían ver de tal manera que tú lo entendieras y dijeras: ¡Ah sí es cierto es por aquí!”.

Susi.

- **Relación entre compañeras/os.**

Así como la relación entre alumnado y profesorado influye en el ámbito escolar y educativo, la relación que se da entre alumnas y alumnos es de igual relevancia. Las mujeres pueden encontrar en sus compañeros/as la posibilidad de apoyarse para continuar estudiando o bien vivir prácticas constantes que se conviertan en obstáculos que limiten su aprovechamiento escolar.

En cuanto a la relación con compañeras y compañeros las seis mujeres entrevistadas hablan de mejores relaciones con los hombres, en el caso de Karla esta situación comienza a cambiar en la secundaria, para Lucia y Ana en la preparatoria. Las tres mujeres restantes reportan seguir relacionándose mejor con los hombres:

“Tuve muchísimos amigos, más hombres que mujeres porque si como que soy media bruscona... y las mujeres casi no se prestaban a los juegos, por ejemplo el básquetbol, el fútbol, el volibol, en la primaria yo hacía mucho deporte”.

Susi.

“Nos llevábamos más con los hombres que con las mujeres...yo era como un machito, era un niño: me vestía como niño, hablaba como niño, decía groserías de niño, sabía cosas de hombres que las mujeres no sabían”.

Ana.

“Siempre estaba con mis tres hermanos y era de que me llevaban a jugar fútbol...entonces...como que siempre andaba con los niños, entonces me costaba mucho menos trabajar socializarme con hombres, hasta la fecha...tener una amistad con una mujer me cuesta mucho...pero si con los hombres se me da más...el socializarme”.

Lucia.

En el discurso de las mujeres entrevistadas se puede observar que para cuatro de ellas (Karla, Susi, Ana y Julieta) la convivencia y el apoyo de los y las

compañeras se convirtieron en facilitadores tanto para su vida académica como personal:

“Verme rodeada de tanta gente capaz con tantas ganas de salir adelante, como que me ha abierto los ojos y hay que machetearle. De ver a tantos compañeros que ya trabajan o que tienen hijos, me hace echarle más ganas. Eso me ha estimulado mucho. Ver que yo tengo el 100 para la escuela y ver que ellos se tienen que dividir entre tantas cosas. Eso me ha motivado.

Mi escape a todos los problemas fue siempre la escuela, hasta el momento ¡ja! es mi escape, porque yo en la escuela me relacionaba con niños que no tenían esos problemas como los que tenía”.

Susi.

“Cuando...empezamos a tener muchos problemas económicos...vino cafetacuba entonces...uno de ellos dijo vamos a hacer...una vaca... juntamos el dinero y fuimos a comprar dulces y a vender por toda la escuela...éramos como unos 12...felices porque aparte había sido como el esfuerzo de todos...y todos fuimos...bien compartidos... seguimos con la venta y a uno de mis amigos... le compramos su bajo...luego yo no tenía lana...y me decían...agarra del bote si quieres...lo regresas cuando tengas...me echaban mucho la mano...ellos me ayudaban... [en ocasiones para copias o libros]”.

Julieta.

Dentro y fuera del aula se llevan a cabo ciertas prácticas entre los y las estudiantes que obstaculizan el aprovechamiento escolar de las mujeres ya que se convierten en normas de socialización, estas normas que se viven en un espacio escolar posteriormente se generalizan a otros espacios y ámbitos de la vida de las mujeres teniendo una trascendencia no sólo inmediata sino permanente.

Las seis universitarias entrevistadas comentan haber vivido alguna experiencia donde la interacción con sus compañeros/as no fue satisfactoria, las vivencias están relacionadas con chismes, burlas, envidia y violencia física o verbal, 3 de las mujeres (Karla, Lucia y Rocío) reportan recibir este tipo de experiencias por parte de mujeres, una universitaria (Susi) por parte de los hombres y dos de ellas (Julieta y Ana) tanto por hombres como por mujeres:

[Secundaria] *“Varios amigos me decían que le gustaba a varios niños...el que ahora es mi es mi novio me decía: oye estás muy bonita, y yo: a sí, gracias, pero para esto él me odiaba, en clase me aventaba lápices en educación física me*

metía el pié, yo creo era su forma de demostrarme que me quería, hacíamos carreritas y me quería hacer menos”.

Susi.

[Kínder] “De repente como que te da el miedo que te pegue un niño que ya te agarre de bajada, así de ya no quiero ir a la escuela y bueno creo que eso pasa con todos no, que de repente sí hay un niño que...te trauma y ya no quieres ir...eran los niños los que me molestaban...lo típico no...había uno que precisamente me pegaba, dije todos los chamacos son así. En la primaria...como que habían muchos niños que me envidiaban...por ejemplo...desde a ya te crees mucho porque sabes leer”.

Julieta.

• Relaciones amorosas.

A través del análisis del discurso de las estudiantes se encontró un elemento de la vida privada que afecta significativamente su desempeño y aprovechamiento escolar. Se trata de las relaciones amorosas, este elemento se convirtió en un obstáculo para 5 de las mujeres (Ana, Rocío, Karla, Susi y Lucia) quienes comentan que su relación sentimental interfiere en su vida académica:

“A él [su novio] no le gusta porque me absorbe tiempo y le digo hoy no te veo porque tengo tarea, o... hoy no te veo porque tengo sueño porque no he dormido de hacer mi tarea, entonces él se mega enoja porque dice que no tengo tiempo para él, que él no me importa, o sea casi me da a escoger ¿no?: o la escuela o yo, y pues obviamente yo voy a escoger mi escuela... mi vida amorosa interfiere en mi carrera...mucho...porque a veces me siento culpable por no buscarlo tanto. Cuando él me recrimina: hay es que te pasa tú nada más piensas en tu escuela, me siento mal, entonces dejo de hacer cosas de la escuela por ir a verlo.”

Ana.

“Yo creo que [mi novio] si tenía un recelo conmigo...porque... él es físico y es cuatro años más grande que yo, pero él entro como hace seis años a la carrera y todavía no sale... luego ya empezó con sus rollos de yo, si sé, tú no, yo listo y tú tonta y quería que yo le aplaudiera eso...me inducía mucho a faltar a las clases, había veces en las que yo no quería entrar...se portaba agresivo conmigo, quería controlarme... era muy insistente con esté rollo sexual”

Karla.

“[Con mi novio] fue muy difícil porque él se quedó en un bachilleres, y me decía ¿porque tu si y yo no? Y yo le dije ¡a no!, haber papacito en primera yo iba bien en la secundaria, de hecho él pasó por mí porque yo le pasaba los

exámenes...cuando vio que yo conocía más gente...se empezó a encelar y me decía que eso era malo...si yo tenía tarea me decía no la hagas, no entres ve por mí a la secundaria y yo no quise. No me apoyo, bueno, hubo un tiempo en el que entró a trabajar y me decía ten para tus copias, para libros o para una torta pero el precio era que yo le ayudara con sus tareas porque no le entendía, yo le hacía sus tareas.

Mi novio...me decía que todas las que están aquí (universidad) es porque son unas golfas, todas menos tu. Si influye en las formas de pensar, a veces me cierro mucho”.

Susi.

“Yo tuve mi primer novio a los 16 años...fue algo bien significativo... esa era mi prioridad, estar con él, estar con él todo el tiempo que se pudiera, desde la mañana a la noche”.

Rocío.

“En prepa... ya tenía novio... era un celosísimo... cuando nos conocimos... me apoyaba... pero a la vez como que había cierta competencia... [él decía] es que tu como ya vas ahí ya te crees mucho...si les hablaba a chavos [decía] es que ya son tus amigos y...ya me vas a cambiar y me vas a dejar...yo a pesar de que ya tenía...cierto nivel intelectual...ciertas cosas...ignoraba...entonces él...cosas que sabía me decía: ¿cómo, no lo sabes si es tan fácil? ó lo que él podía...siempre me lo echaba en cara... él mismo se sentía menor y pensaba que yo iba a buscar otra cosa...cuando aprendí a manejar...él ya sabía...y en vez de que me ayudara a aprender...me decía es bien fácil...y luego...me enojaba con él y él iba manejando y me decía pues entonces haber pues llévatelo tu...obviamente como yo no sabía manejar pues yo que hacía no, entonces decía ya mejor me cayo”.

Lucia.

- **Proyecto profesional a futuro.**

Un elemento que resulta relevante en esta investigación es el proyecto profesional de las mujeres ya que en él se conjugan las experiencias hasta el momento vivido y las expectativas de lo que la escuela como sitio de preparación puede llevarlas a alcanzar.

En el proyecto profesional de las universitarias se encuentra que Lucia ha decidido sólo terminar la carrera, Susi y Ana quieren especializarse en alguna rama de su disciplina, en el caso de Julieta, Karla y Rocío, ellas quieren estudiar una maestría y doctorado, Karla y Rocío han decidido dedicarse a la carrera científica:

“Mi formación y mi compromiso...desde que yo entré a la carrera es prepararme, no ser simple y sencillamente un egresado más con mi titulito colgado...dar resultados contundentes... una buena criminóloga, una muy buena psicóloga forense...si no es con intervención pues...en otra área en dónde yo pueda aplicar realmente todo lo que yo he aprendido y poder dar un buen resultado”.

Susi.

“No me gusta investigar, la verdad soy muy huevona para leer, no me gusta leer...casi todas mis investigaciones que he hecho están mal, no le entiendo, es que es mucho recopilar información y la búsqueda...es que ya no quiero estudiar, ya no quiero ver libros ya estoy harta...llegué a un punto en donde ya no quiero estudiar más, ya hago mi especialidad y ya...me quedo con eso... [Me gusta más la práctica].

Ana.

“Quiero hacer maestría, doctorado...siempre me he visualizado adentro de un laboratorio...cosas moleculares, metida en el microscopio, observando estructuras, haciendo trabajo de investigación...siempre haciendo trabajo de laboratorio...proyectos...yo quiero dedicarme entera y exclusivamente a la investigación”.

Karla.

[¿Te gustaría dedicarte a la carrera científica?]

“Pues sí, pero no solo científica sino enfocado en lo Humanístico-Social Veterinaria y esto que te acabo de decir de la genética y reproducción...tienes que estar haciendo cálculos y todo pero no para encerrarme ahí, a mí me gusta el trabajo en comunidad”.

Rocío.

• Planes a futuro en la vida privada.

Los proyectos académicos y profesionales están estrechamente relacionados con los de la vida personal ya que estos puede compaginar y llevarse a cabo o bien pueden ser incompatibles para la visión de las mujeres, lo cual las obliga a tener que decidir entre unos u otros.

De la 6 universitarias entrevistadas 3 mujeres (Rocío, Susi y Ana) han decidido no casarse, 2 de ellas (Karla y Lucia) aun no lo deciden y una (Julieta) si quiere casarse y tener hijos:

“Para mí la palabra casamiento es igual a fracasado... me gustaría casarme pero ya para tener beneficios de...papel, no para tener una relación sólida, no creo en eso”.

Rocío.

“No me quiero casar ni tener hijos...me quiero ver soltera...yo quiero ser libre, tener cosas que nunca tuve...a lo mejor tener un hijo a los 40.

Susi.

“En la vida personal, es que es muy incierta, pero si creo no casarme porque no creo en eso del matrimonio, pero si alomejor vivir con mi novio.

[¿Planes de tener hijos o hijas?]

Pues la verdad no es mi anhelo en la vida es que soy muy impaciente con los niños”.

Ana.

[¿Te piensas casar?]

“Alguna vez, si lo pensé... [¿Ahora?] como que si, y como que no, porque la carrera de investigación demanda todo el día, y si tengo un hijo, yo no soy de las que trabajan, y medio cuidan, ahí si tendría que yo decidir entre mi carrera o cuidar a mi chamaco”.

Karla.

“No me cierro que solo mi vida sea totalmente estudiar yo la verdad si quiero hacer una familia quiero tener hijos...si quiero darme también ese...rol como mamá la verdad...creo que si lo puedo...creo que el ser humano cuenta con la capacidad para...poder hacer mucho...y no va a ser tarea fácil yo lo se pero yo creo que con... ganas de hacer las cosas lo logras”.

Julieta

Los discursos de estas mujeres universitarias acerca de sus planes a futuro muestran la búsqueda de independencia económica y emocional, incluyendo a las mujeres que piensan vivir en pareja o tener hijos:

[¿Cuáles son tus metas?]

“Comprarme un carro e independizarme totalmente... viajar mucho, conocer Europa”.

Ana.

“Me veo estudiando lo que quiero de criminología, trabajando en lo que me gusta, con un carrito...comprándome ropa, zapatos, joyería...salirme de viaje, salir a fiestas, no me quiero quedar con ganas de nada”.

Susi.

[¿Cuales son tus planes a futuro?]

“Irme a trabajar unos años...irme a España, Madrid... ver por mí, así como que darme mis lujos”.

Lucia.

[¿Cuál es tu meta a largo plazo?]

“Mantener una libertad emocional es algo para mí súper básico... tener una vida holgada...en lo económico y sino tan holgada por lo menos que me deje vivir tranquila...no decir que soy la mejor veterinaria...pero dedicarme a algo que me gusta”.

Rocío.

Como último elemento de análisis se presenta la experiencia de 4 de las mujeres de estudiar una carrera universitaria, que significa para ellas pertenecer a la Universidad Nacional Autónoma de México como institución educativa y a su carrera en específico:

[¿Tu vida sería igual sin estar estudiando en la UNAM?]

“No... porque ya estuviera casada y con hijos....porque pienso que si no estudias no tienes nada que hacer, entonces pues me caso y me embarazo, bueno ahorita no me caso porque quiero terminar mi carrera y porque me da miedo no tener una economía para acabarla, pero si no estudiara me valdría gorro y tendría que trabajar”.

Ana.

[¿Si tú pudieras darle las gracias a la UNAM de que le agradecerías?]

“Todas las facilidades que se otorgan al estudiante...tenemos muchas cosas en bandeja de plata...desde médicos...por ejemplo me he hecho muchos estudios en la UNAM...hay especialistas no te cobran la consulta si necesitas análisis o algo así te los hacen gratis...desde eso hasta oportunidades no se para que vayas al extranjero...yo si estoy bien orgullosa de ser de la UNAM agradezco a las personas que me han formado que han sido gente que ha puesto el nombre de la universidad muy en alto gente super reconocida entonces pues eso si eso si me agrada”.

Julieta.

[¿Qué ha sido lo más importante para ti, en cuanto a tu desempeño académico dentro de la UNAM, qué es lo que ha estimulado que tú sigas tus estudios?]

“Pues, yo creo que la carrera en sí, como que...las clases...cada materia.

[¿Por qué te gustaría ir al extranjero?]

Pues, aparte de conocer...yo siento que el fomento a la ciencia aquí en México es muy pobre, realmente no tenemos un fomento a la ciencia, realmente bueno...como que esta muy centralizado los incentivos hacia la ciencia, ya están en unas cuantas personas que están bien posicionadas, por ejemplo, he escuchado a mis profesores que son unas mentes brillantísimas y no les dan presupuesto, como que no los incentivan para que desarrollen más, por que en biología no todo es ¡tan sencillo! por que mira, a un grupo de investigadores, que

para pertenecer ese grupo, hay que sacar 10 publicaciones y en la carrera una publicación tarda un año en salir y eso si te fue bien, por que lo experimental no se presta a publicar a lo bestia y hay ramas, por ejemplo, ecología, hay que hacer diferentes observaciones, y como tienes que publicar un articulo en una revista internacional, conseguir alguien que sepa inglés, que la revisen etc. Por que mientras tanto, haces otra investigación, la misma demanda te limita, hay poco fomento para la ciencia, por que el chiste es que yo voy a vivir de eso y yo si doy clases va hacer aquí en la Universidad”.

Karla.

[¿De qué forma crees que te ha beneficiado tu carrera?]

“Pues, por un lado me enseñó la idea que tenía del campo es más complicada de lo que creí, no es tan dulce...a yo estudio veterinaria y me voy a trabajar con las dulces vacas...¡No! para trabajar con las dulces vacas tienes que pasar por un montón de situaciones difíciles, que a mi no me gustan...como es el sacrificio, como son los rastros, como es el sacrificio de becerros recién nacidos...me encanta mi carrera pero la verdad no se si en algún momento encontrare un trabajo que me plazca completamente, digo: me dedico a vacas lecheras, o sea ¡ni madres!, a los becerros los mandan a rastros y son machos...y a ellos lo que les interesan son las hembras, OK me dedico a reproducción y ya no tengo nada que ver con eso y no, otra vez, pinches vacas siempre han tenido que estar preñadas. Me ha enseñado una etapa muy cruel y bien consumista del ser humano a lo que lo lleva su consumismo y la necesidad de alimento que vive el mundo que es algo que no se va a acabar, y los animales llevan las de perder...me ha hecho mas fría, me ha hecho muy fría...terminas por ver fríamente todo.

[¿Tu vida seria igual sin estar estudiando en la UNAM?]

No, para la carrera que estudio la UNAM tiene muchas cositas extra...tiene muchos ranchos...tiene mucho material para ver...para aprender...me siento contenta estudiando en la UNAM y me siento contenta con lo que me brinda, con mi carrera aparte que pues ya sabes que ¡a todos los pumas nos encanto saber que es de las mejores universidades!, la mejor universidad en América latina y veterinaria no se queda atrás, hay pocas escuelas que pueden darle batalla con respecto a los centros de enseñanza que tiene y a los equipos que maneja”.

Rocío.

DISCUSIÓN.

Desde hace ya más de 40 años las investigaciones mostraban evidencias que hoy en día resultan hirientes: la escuela sigue siendo una institución perpetuadora de un orden social desigual, discriminatorio y obstaculizador (González, Miguez, Morales y Rivera, 2000). A los ojos simplistas y comunes, hombres y mujeres comparten y acceden a la educación de igual forma y las diferencias entre el acceso a oportunidades, puestos académicos importantes, dedicación científica, por mencionar algunas, se basan en la falta de interés y empeño de unas o la inteligencia natural de otros. Ante la visión analítica del género, en las instituciones educativas como lo enuncia Gáscon (1995) se repiten las mismas situaciones, relaciones y actitudes entre hombres y mujeres que se dan en el entorno, tal argumento resulta más que evidente en esta investigación al analizar las relaciones existentes entre las experiencias vividas por las estudiantes en su familia y las vividas en la escuela. Esta capacidad de ver con detalle la trayectoria académica y familiar de estas universitarias muestran las dificultades tanto en su vida privada como escolar por el hecho de ser mujeres.

Los obstáculos desde la familia

•Capital cultural.

El capital cultural es uno de los obstáculos que presentan algunas mujeres durante su trayectoria académica, dicho indicador parece no cobrar relevancia en cuanto a condición de género en esta investigación, sin embargo la utilidad se encuentra al analizar la trascendencia de tal factor como obstáculo en la vida de las universitarias y el alcance como limitante que este ocasiona. Gerstenfeld (1995, en Mingo 2006) comenta que el capital educativo es el factor de mayor incidencia en los logros educacionales de niños y jóvenes. Franssen y Salinas (1995) investigan dos grupos de estudiantes, aquellos que contaron con capital cultural y quienes no. Los autores encuentran que quienes sí tuvieron acceso, se proyectan, en relación a su futuro, tomando como referente sus gustos personales y sin preocupación por las condiciones materiales. Quienes

no contaron con capital cultural vivían su experiencia escolar como algo impuesto que no tenía mucho sentido propio. Las pedagogías y los contenidos se encontraban desubicados (lo cual impide involucrarse) y las actitudes que esto despierta son de rechazo o apatía (escuchar, escribir, etc.) ven su futuro como inseguro y oscilan entre sueños y resignación. Estos resultados coinciden con los encontrados en este estudio. Se aprecia que las estudiantes que contaron con capital cultural han decidido continuar sus estudios y llevarlos a un nivel de maestría y doctorado en su disciplina, mientras que las que no contaron con capital cultural hablan de sólo terminar su carrera o realizar alguna especialidad, los discursos de estas mujeres coinciden con lo antes enunciado por los autores; ellas se visualizan como incompetentes para dedicarse a la investigación, y en algunos casos, hartas y aburridas de algo que sienten ajeno a su vida. Este factor por sí sólo no llega a ser definitorio para explicar el impedimento de seguir escalando peldaños en la trayectoria escolar de las mujeres, sin embargo hay que tener presente en todo momento que existe una relación inversa entre capital cultural y los grados de vulnerabilidad de las trayectorias académicas: a menor capital mayor vulnerabilidad (Rodríguez, 1996). Pues como lo afirma Bourdieu (1987 en Mingo 2006) el capital cultural se convierte en un activo para quien lo porta, en un arma para la lucha en aquellos campos donde su uso adquiere valor y conlleva beneficios. Este factor origina que las condiciones de las que parten y se les exige a todas las mujeres académicamente no sean las mismas.

• Importancia de los estudios de la hija por la familia y apoyo que le brindan.

Las evidencias de esta investigación encajan con las afirmaciones de diversos/as autores (entre ellas, Mella y Ortiz, 1999) acerca de lo importante que resulta para las estudiantes el interés y apoyo que proporcione la familia.

La observación a simple vista de los promedios de estas jóvenes y el hecho de que todas ellas llegaran a la universidad, no aporta información suficiente sobre las barreras que enfrentaron, sólo una mirada a detalle a lo largo de sus

vivencias permite ver el proceso que han tenido que pasar para llegar hasta aquí, ya que como lo enuncian Bourdieu y Passeron (2004) mucho tiene que ver la visión de capacidades y limitaciones que los padres y madres depositen en sus hijas para considerarlas aptas o no para ciertos estudios; la familia y por consecuencia las mismas mujeres continúan adhiriendo a ellas una imagen de las “cualidades” o de los “dones” específicamente femeninos, situaciones que en este estudio se traducen en la falta de apoyo y en una lucha constante y desgastante no sólo para continuar estudiando sino para elegir su proyecto de vida. En algunas resulta evidente la confrontación constante entre la estructura familiar previamente establecida y aceptada y sus expectativas y deseos de lo que la chica tiene que cumplir, para ellas significa un momento de ruptura; decidir entre ser fiel al modelo familiar y social o tratar de estructurar uno diferente y propio que implica ser vista y tratada como desleal y transgresora. Otras mujeres deben descifrar constantemente dobles mensajes enviados por sus familias; falta de ayuda para aprender y cumplir tareas escolares, por un lado, y fuertes castigos y sanciones por no lograrlo, por otro. Estas mujeres tienen que preocuparse no sólo por mantener su aprovechamiento escolar, sino por buscar alternativas para enfrentar los conflictos que esto les ocasiona y así continuar estudiando.

• **Posición de la estudiante en la familia: responsabilidades y derechos.**

Araceli Mingo en el 2006 lanza una pregunta (que seguramente desde hacia mucho ya la inquietaba) sumamente interesante e importante: ¿Qué México tendríamos si en vez de abrumar a las mujeres con responsabilidades domésticas ellas hubieran tenido la misma oportunidad que los varones de cursar estudios universitarios y ejercer sus profesiones en distintos campos sustantivos en el desarrollo del país? Esta investigación muestra como para la mitad de las universitarias la vía que lleve a la resolución de esta incógnita resulta imposible; se trata de jóvenes que viven condiciones como de cuento; donde si no cumplen con supuestas labores obligatorias pertenecientes a su condición de mujeres no hay premio, siendo este un supuesto derecho: poder

asistir a la escuela y continuar con sus estudios. Una división del trabajo en casa que, clara aunque no visiblemente para las chicas, está marcado por un sesgo de género. Ello obedece a que a hombres y a mujeres se les han atribuido desde siempre funciones y comportamientos distintos (Flecha, 2005). Dichas funciones y comportamientos son experimentados por las participantes en este estudio tanto en la posición que ocupan en su familia por ser mujeres y las responsabilidades que están obligadas a cumplir dentro de la vida familiar, que en los hechos se traduce no en una opción sino en un deber. Se encuentran ante lo que West y Zimmerman (1990) enuncian: cuando la gente enfrenta cuestiones de asignación (quién tiene que hacer qué cosa, conseguir qué, planear o ejecutar tal acción, dirigir o ser dirigido) el mandato en categorías sociales significantes tales como *femenino* y *masculino* parecen adquirir una gran relevancia y la resolución de estas cuestiones condiciona la demostración, dramatización o celebración de nuestra naturaleza *esencial* de ser hombre o mujer.

Lo compartido en esta investigación por las estudiantes muestra la participación obligatoria y mayoritaria de las mujeres en labores “propias de su sexo” (trabajo doméstico, cuidado y educación de hijos/as y hermanos/as) independientemente del rol y edad que se tenga en la familia (hija, hermana, madre etc). Se trata de un entrenamiento constante e inconsciente que aunque no experimenten directamente establecen su futuro; pues viven, lo expuesto por West y Zimmerman (1990): aun cuando las esposas trabajen fuera de casa, hacen la mayor parte de los quehaceres domésticos y tienen el cuidado de los y las niñas en sus manos, tanto las esposas como los maridos [y los/as propias hijos/as] tienden a percibir esto como un arreglo justo. Ello conlleva a que estas mujeres tengan claro desde edades muy tempranas cuáles son sus obligaciones y el tiempo que pueden dedicar a otras cosas como la escuela, cuando ésta no resulta prioridad en la educación de una mujer. Las autoras citan a Berk, cuyo comentario es justo y acertado en cuanto a los resultados en este estudio encontrado, ella advierte que no se trata solamente de quien tenga más tiempo o del valor del tiempo o de quien tenga más habilidad o más poder.

Esta claro que en una relación complicada entre la estructura de los imperativos del trabajo y la estructura de las expectativas normativas unidas al trabajo como *dotado de género* determina la asignación final del tiempo que los participantes deben dedicar al trabajo y al hogar.

Aunado a los obstáculos anteriores se encuentran aquellos que parecieran irrelevantes, sin embargo en los más pequeños y apenas visibles sucesos se encuentran las grandes complejidades de los fenómenos, experiencias que vistas en aislado solo parecen una circunstancia individual, pero que al conjuntarlas y observarlas bajo el microscopio del género hablan de una realidad social, mujeres que además de tener que cumplir con sus responsabilidades dentro de la familia, deben contender por el derecho de seguir estudiando. Ellas enfrentan situaciones diarias de una falta material y simbólica del padre en su vida personal, además de no poseer muchas opciones de modelos femeninos a seguir; encuentran en su historia madres que han tenido que renunciar a sueños y aspiraciones tanto académicas como personales por cumplir con su “deber” de madres o esposas. A lo anterior se puede agregar un elemento más, encontrado en esta investigación, se trata de mujeres que viven en casa un trato diferencial entre ellas y sus hermanos varones; experimentan exigencias superiores en cuanto a ámbitos relacionados con la casa y en algunos casos se les pide más que a sus hermanos en la escuela y paradójicamente el acceso a las oportunidades en comparación con sus hermanos son menores. En los ámbitos relacionados con el crecimiento social perciben ciertas restricciones para ellas y más permisiones para ellos.

Estas evidencias ejemplifican el desequilibrio del que habla De Dios (2004) en cuanto a la balanza de la equidad mundial, ella comenta que el lugar que le corresponde a la mujer está sobrecargado de responsabilidades mientras que el del hombre está sobrecargado de un exceso de poder.

Los obstáculos en la escuela.

Las experiencias de estas mujeres universitarias confirman situaciones importantes y preocupantes, sobre todo en la actualidad cuando se presume un gran avance en cuanto a la erradicación de sesgos de género en la educación. Los fragmentos de vida compartidos por las mujeres en su trayecto escolar coinciden con el argumento de Bustos (2005) acerca de que el cambio ocurrido en la matrícula universitaria en nuestro país, no ha derivado en una equidad de género al interior de las instituciones de educación, ya que las entrevistadas muestran la inexistencia de una práctica real en cuanto a la participación equitativa entre ellas y la de sus compañeros:

• Desempeño académico.

Al analizar el desempeño académico que reportan las mujeres a lo largo de sus trayectorias se observa que en los niveles básicos como el kínder y la primaria muestran, además de un buen rendimiento académico, gusto y seguridad al acudir a la escuela. Sin embargo, cuando el nivel aumenta (a partir de la secundaria y preparatoria) notan un cambio significativo en cuanto a su desempeño escolar y la forma de auto percibirse y describirse. Estos resultados coinciden con investigaciones anteriores de Sadker y Sadker (1990 en Mingo, 2006) en Estados Unidos, quienes encuentran que a pesar de que las niñas empiezan sus estudios con rendimientos superiores en la mayor parte de las asignaturas, este va decayendo a medida que avanzan en la carrera escolar. En Argentina Mogarde y Bonder (1995 en et.al.) encontraron que en el momento que las estudiantes concluyen la educación primaria poseen notas iguales o superiores a las de sus compañeros, sin embargo su desempeño disminuye de manera considerable al finalizar los estudios de la secundaria. Dichos resultados son confirmados en el caso de México también, por González (1998).

Existen factores de diferente índole que interfieren con este fenómeno, los analizados en este estudio colocan a la estructuración del género como el principal ya que los resultados más que relacionarse con capacidades y

habilidades individuales, responden a que la escuela es un espacio que refleja y ejecuta las mismas prácticas que el resto del entramado social, y paradójicamente, como se ha analizado ampliamente en otros espacios sociales, a medida que las mujeres van adquiriendo mayor protagonismo, se vuelven más evidentes las estrategias de discriminación (Martínez, 2006). Es importante reflexionar que desde los primeros niveles escolares, las entrevistas muestran que las mujeres experimentan (en muchas ocasiones sin ser concientes de ello) dentro de la escuela aprendizajes de lo que significa ser hombre y ser mujer pues como lo enuncia Simón (2006) lo que se enseña padece la epidemia del androcentrismo, ya desde los primeros años el currículo esta tocado de incompletud y de partidismo, esto ocasiona que los aprendizajes estén desequilibrados y no contribuyan sino a perpetuar las consideraciones desiguales. González (2005) argumenta que la repercusión que tienen tales prácticas se confirma en los estudios acerca de la confianza en las propias capacidades, los cuales muestran que en promedio las niñas tienden a demostrar tanta o mayor seguridad que sus compañeros en sus capacidades para el estudio hasta la adolescencia temprana (11 a 13 años) a partir de entonces, ellas se empiezan a referir no tan seguras.

Los resultados del presente estudio muestran que las mujeres presenciaron este cambio, algunas durante esta etapa o posteriormente, sin embargo todas lo experimentaron, aún las que se percibían competentes y capaces en niveles anteriores, unas lo atribuyen a sus capacidades, a situaciones y cambios “propios” de la adolescencia, pero ninguna de ellas se da cuenta de que no es que no sean capaces, si no que el largo y sistemático “entrenamiento” las prepara para asumir que no son buenas o no lo suficientemente buenas como sus compañeros para ciertas materias o niveles. Los resultados muestran que en el campo universal como en el campo educacional, desde el jardín de infancia hasta la universidad, así como en el poder político, económico e intelectual, hay siempre un decantamiento hacia lo que beneficia y privilegia al hombre (Gascón, 1995) situación que está presente y se refleja al momento de asignar una calificación que la mayoría de las veces sirve como indicador del

desempeño y aprovechamiento escolar. Sin embargo estas calificaciones se encuentran determinadas no sólo por las habilidades cognitivas mostradas por las estudiantes, sino también por el juicio del profesorado sobre los hábitos estilos y comportamientos del alumnado (Farkas 1996 en Mingo 2006).

• **Relación docente-alumnado.**

Investigaciones anteriores (Hargreaves, 1979; Delgado,1998) han demostrado la importancia de los y las docentes en la formación no sólo académica, sino también personal del alumnado, ya que el poder que poseen como autoridad dentro de la institución y el aula facilita la transmisión de no sólo de conocimientos, sino también de la representación estructural de la sociedad y se ha comprobado que las expectativas del/a docente en cuanto al desempeño de sus alumnas/os por cuestión de raza, clase social o género, influyen sus comportamientos, preferencias y resultados. Ante ello Mañeru realiza una observación pertinente en cuanto a los resultados de esta investigación, él menciona que las concepciones y valores –implícitos o explícitos– acerca de las conductas esperadas para niñas y niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela, y en los resultados que se obtienen (en González, 2000). Tales afirmaciones resultan confirmadas con los fragmentos compartidos por las universitarias, que hablan de que a lo largo de su vida, inclusive desde etapas tempranas, observan y experimentan tratos preferentes y/o discriminatorios en la escuela. Los y las docentes permitieron y promovieron comentarios y practicas que conformaron una realidad donde las mujeres fueron preconcebidas y tratadas como tiernas y frágiles en algunas ocasiones y como incompetentes e incapaces en otras, quienes se atrevieron a cuestionar ciertos comportamientos se convirtieron en rebeldes y transgresoras, finalmente cualquiera de las opciones presentadas resulta limitante y obstaculizadora en la búsqueda del acceso a conocimientos supuestamente iguales y equitativos, colocados en un sitio libre para todo aquel que lo quiera tomar.

Profesores que de manera abierta realizan alianzas con sus alumnos donde ellos reciben las mayores oportunidades o menores exigencias, al

respecto Gascón (1995) comenta que si bien este fenómeno no ocurre siempre, ocurre con la suficiente frecuencia para que las estudiantes reciban el mensaje claro de que los hombres son más importantes y de que el trabajo llevado a cabo por ellas nunca es de suficiente calidad. A diferencia de sus compañeros, ellas deben mostrar que merecen estar ahí y que tienen las capacidades para competir con los varones, lo que las obliga hacer un esfuerzo adicional para ser aceptadas en un terreno que se rige por reglas construidas bajo una óptica que excluye la dimensión femenina de la vida social (Guevara, 2009).

En conjunto las entrevistas de estas mujeres ejemplifican las actitudes sexistas (González, 2000) existentes en el marco educativo: androcentrismo, minimización, negación de las emociones, exclusión de actividades, espacios restrictivos, valoración diferenciada, polos estereotipados, dependencia, comentarios sexistas, normalización de lo inadecuado, ocultación y restricción.

Los resultados de esta investigación coincide y ratifica que hoy en día continua existiendo lo que Moreno expuso desde 2003, ella advierte que en las aulas de la UNAM, algunos profesores muestran su enorme desprecio por las estudiantes utilizando varios tipos de ofensas, entre ellos, un lenguaje sexista, Incluso existe una serie de anécdotas que son por demás conocidas: desde la expulsión explícita de las estudiantes hasta las prácticas de subcalificación y descalificación.

Hostigamiento sexual

El hostigamiento sexual es una práctica experimentada más comúnmente de lo que se pudiera pensar en la vida de las mujeres, inclusive algunas lo consideran inevitable. Tal es el caso de las participantes de este estudio quienes de manera directa o indirecta lo han experimentado. Esta situación resulta alarmante, ya que se reproduce de manera activa y constante en uno de los supuestos sitios y por supuestos agentes que luchan por su erradicación: la escuela y sus profesores respectivamente. Las estudiantes hablan sin darse cuenta de un abuso de poder por parte de sus maestros, existe por algunas, cierta ignorancia acerca de instancias las cuales puedan brindar ayuda, sin

embargo en la mayoría de los casos se presenta desconfianza y miedo a represarías, pues las jóvenes de alguna manera se percatan, como lo comenta Moreno (2003), de que se llevan lustros o décadas sabiendo que ciertos profesores acostumbran acosar a las alumnas y nadie hace nada al respecto; además de encontrarse en una posición de desventaja, ello origina que muchas no se atreven a denunciarlos pues una denuncia puede dar como resultado un berenjenal jurídico y burocrático en que realmente nadie se quiere meter y aunado con ello la no resolución de su problemática, las chicas parecen haber adoptado una postura de indefensión que las lleva a sumir que hagan lo que hagan los resultados nunca les favorecen.

• **Relación con los y las compañeras.**

Los resultados obtenidos en este estudio en cuanto a las relaciones entre hombres y mujeres del estudiantado dentro del espacio escolar resultan reveladoras. Existe una gran paradoja que sólo al ser observada con detenimiento y bajo las reglas del establecimiento de poder en las relaciones (que analiza el género) puede ser comprendida. Se encontró un protagonismo de los jóvenes en las aulas y en general en las instituciones escolares; varones que son por su condición de hombres beneficiados por la sociedad y por ende por sus profesoras/es. Tales eventos parecen producir en las mujeres cierto alejamiento de sus congéneres mujeres y más acercamiento a los hombres, algunas de las explicaciones que dan estas estudiantes responde a un comportamiento que no encaja en el molde de ser mujer; interés y gusto por los deportes, juegos y conversaciones “propias” de los hombres. Tales prácticas al estar vetadas para las mujeres originan y logran que los/as demás y las propias jóvenes se consideren con algunas características que llegan a mencionar con cierto orgullo como ser: bruscona, ser como un machito y saber cosas de hombres que las demás mujeres no sabían, conductas que les garantizaban una aceptación y acercamiento a quienes sustentan la supremacía. Tales hallazgos están fundamentados por Ballarin (1995), la autora argumenta que este tipo de conflictos esta estrechamente relacionado con ciertas modalidades de liderazgo

que reproducen estereotipos vinculados a la masculinidad: el valor de la fuerza física, la de la rebeldía, de la agresividad y del dominio sobre los/as demás. En otros tiempos, este tipo de liderazgo era sólo admitido en chicos, pero hoy está disponible para todo aquel o aquella que acepte estos criterios como suyos; por eso no es difícil observar chicas que también se apuntan a este modelo.

Las mujeres perciben una mejor relación con los hombres, inclusive mayor confianza y establecimiento de lazos amistosos más fuertes, incluso hablan de que entre mujeres se percibe cierta envidia y competencia y que los chismes son frecuentes, situaciones que parecen no percibir en la relación con los hombres. Lo anterior se relaciona con lo que Martínez (2006) advierte: “las complicidades y alianzas entre mujeres; la soridad (solidaridad o hermandad) es una difícil tarea por dos razones primordiales: por que significa en sí misma la transgresión del mandato patriarcal femenino de la rivalidad y por que no tenemos experiencia ni entrenamiento al respecto” (pág. 159). La autora agrega que las mujeres vamos comparándonos y midiéndonos entre nosotras o bien pasándonos a la otra orilla, pegadas a los hombres. Cualquiera de las posturas que se decida tomar parece un callejón sin salida pues también existe el reporte de mujeres que han experimentado agresiones físicas y verbales de parte de sus compañeros y tienden a dar una explicación como que es el típico comportamiento de los chicos, que es natural que los niños molesten a las niñas, o llegar a justificar dichas conductas expresando que puede ser una forma en la que los chicos muestren su afecto hacia ellas.

● **Relaciones amorosas**

Un evento que cabe discutir debido a su importancia y relación con la vida académica, es la vida amorosa. Este factor se convirtió en un obstáculo para la mayoría de las universitarias. Mujeres que experimentan la convivencia con parejas que observan la preparación de sus novias como algo que interfiere para que el tiempo y atención que ellos necesitan les sea otorgado (nada raro en una sociedad donde los hombres algunos concientes otros no, se han acostumbrado a ser el centro de atención y el punto de partida). La descripción de las

experiencias vividas por las jóvenes al interior de sus relaciones amorosas, muestran hombres temerosos, enojados, celosos y competitivos. A medida que las mujeres avanzan y suben peldaños en su vida académica presentan mayores conflictos en sus relaciones amorosas, experimentan, por parte de sus parejas, comentarios y prácticas que sugieren elegir entre su relación y su preparación educativa, pues parece que ambas no tienen cabida, es más sencillo exigir a las mujeres que decidan, que ellos las compartan, apoyen y ayuden a buscar alternativas. Los discursos de las universitarias muestran diferentes razones por las que sus novios se sienten incómodos con sus logros escolares entre ellos destacan: la disminución de tiempo y atención que se les da, el temor e inseguridad que elijan a alguien que comparta interés y nivel de escolaridad (cuando los niveles difieren); cuando el grado de escolaridad es el mismo o similar existe una fuerte competencia por parte de los varones a demostrar mayor capacidad en comparación con la de sus parejas.

Blázquez y Gómez (2003) opinan que muchas veces los sueños y anhelos académicos de las mujeres suelen estar compartidos con otros aspectos de la vida que los hace incompatibles e inalcanzables, en este caso las estudiantes viven un constante mensaje de la dificultad de mantener una relación si se desean seguirse preparando y viceversa, las autoras coinciden que en el peor de los casos, la falta de autoestima que llegan a desarrollar en la escuela, unida a las dificultades, hace que muchas mujeres se conformen con una carrera mediocre dejando de lado sus posibilidades de una buena carrera profesional.

- **Proyectos a futuro en el área profesional y personal.**

Si bien la ausencia de capital cultural fue un factor que propició el desinterés de estas mujeres por continuar con sus estudios hasta alcanzar niveles de maestría, doctorado o dedicarse a la ciencia, existen tres factores que en esta investigación cobran mayor peso; el primero de ellos responde a que los puestos importantes en cuerpos científicos dentro de nuestro país se observan y viven como difíciles de alcanzar, situación doblemente complicada para las

mujeres, las estudiantes hablan de relacionarse con docentes que han invertido esfuerzos durante mucho tiempo sin lograr posicionarse, evento que las desanima, las comunidades científicas se llegan a considerar una elite, y poner sus ojos en tales sitios resultara casi imposible de alcanzar, ello aumenta al buscar dentro de estas sociedades científicas el referente femenino, que aunque parece ir en aumento aun es minoría. Otro de los factores encontrados es la incompatibilidad entre la ciencia establecida y sus intereses y necesidades de práctica constante y acercamiento a la sociedad, manifiestan que ciertas reglas que marcan la ciencia las aleja de sus objetivos colocándolas en mundos como la deshumanización, el consumismo y la competitividad, conceptos que responden a la organización de la sociedad y por tanto de la ciencia como un campo masculino, que las jóvenes no alcanzan a identificar como tal, pero que señalan como parte de las condiciones que les hace sentir incómodas o fuera de lugar ante la perspectiva de optar por el camino de la ciencia (Guevara 2009). Blázquez y Gómez (2003) agregan otros factores, que apoyan los hallazgos de este estudio, acerca de la falta de incursión de las mujeres a las ciencia, entre ellos; la ignorancia cualitativa del mundo científico masculino que no acepta la diferencia, la otredad; la imposición de una actuación puramente racional y una apariencia masculina para ser aceptadas y para garantizar seriedad y capacidad; la exigencia de hablar y pensar con mesura para no ser calificadas como desafiantes, incorregibles o rebeldes; la adopción de las reglas del juego y de los estereotipos masculinos, así como de los mecanismos de evaluación y promoción basados en la dedicación prioritaria hacia el quehacer profesional que ignora la doble jornada y otros aspectos igualmente importantes de la vida.

Este último elemento está estrechamente relacionado con el tercer factor que se encontró en esta investigación, pues se trata de la falta de compatibilidad entre las expectativas profesionales y personales de las estudiantes, ello se observa sobre todo en las mujeres que han pensado en algún momento vivir en pareja o casarse y tener hijos. Experimentan una disyuntiva entre continuar preparándose y el matrimonio, entre ser científicas o madres. Reflejan en sus discursos uno de los productos finales que la escuela y por ende la sociedad ha

logrado: la decisión y responsabilidad de que el futuro de su matrimonio o unión y de la educación de los/as hijos/as (entre otras responsabilidades) dependen de ellas, ante tal premisa Lamas (1996) cita a Sullerot para mencionar que en la actualidad es más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los de la cultura, la autora agrega que es más fácil librar a la mujer de la necesidad “natural” de amamantar, que conseguir que el marido se encargue de dar el biberón. Este es un ejemplo que se suma a los anteriores, para evidenciar y ratificar resultados anteriormente hallados como el de Lagarde (2003) quien argumenta que las universitarias están triplemente sujetas a presiones, requerimientos y desventajas; en la vida privada y en su vida pública y, en esta última tanto en el espacio universitario como en el resto de espacios públicos, tales resultados muestran sin duda que las mujeres partimos de peores condiciones cuando somos estudiantes (Blázquez y Gómez 2003).

6. CONCLUSIÓN

Respondiendo a una necesidad didáctica y expositiva, los indicadores tomados para esta investigación así como sus resultados son presentados en segmentos separados, sin embargo en la vida cotidiana de las universitarias no hay tal, existe una interconexión e interrelación estrecha entre las experiencias vividas en la familia como en la escuela; espacios que comparten, fortalecen y reproducen vivencias, actitudes, pensamientos, sentimientos y conductas que a través de diferentes mecanismos se instauran en el ser y vivir de las mujeres. Ambos espacios comparten y están sujetos a una visión universal y esencialista a cerca de la educación de hombres, mujeres y su convivencia.

La escuela y la familia como instituciones primordiales en la educación de las mujeres comparten y reproducen aspectos que, en conjunto, estructuran y dictan su realidad. Los obstáculos como la falta de apoyo e interés de parte de la familia hacia la trayectoria escolar de la estudiante, la división inequitativa del trabajo domestico, proporcionar mayores y mejores oportunidades a los hijos varones, mayores restricciones y exigencias de parte de su familia hacia ellas, el experimentar la interrupción de los proyectos personales y profesionales de las madres para dedicarse al hogar y a los hijo/as, la falta de involucramiento del padre en su vida, son factores encontrados en la familia que obstaculizan su trayectoria académica. Este proceso continua en la escuela con experiencias de trato preferencial y discriminatorio de profesores/as, hostigamiento sexual de los docentes, la convivencia competitiva y agresiva entre compañero/as, la incompatibilidad entre proyectos personales y profesionales y la falta de inclusión del referente femenino en la ciencia. Dichos obstáculos parten y comparten un mismo origen: la estructuración de una sociedad basada en relaciones de poder, con preceptos patriarcales y prácticas androcentristas.

Por todo lo anterior no es raro que entre los objetivos que se plantean estas mujeres se encuentre la independencia económica y emocional; aun sin tener conciencia clara de cómo sucede, experimentan una subordinación

continúa, tanto en casa por su familia, en la escuela por sus profesores/as y en su vida privada por sus parejas.

Las mujeres se convierten en herederas de modelos poco satisfactorios, por un lado madres y demás miembros de la familia, inconscientes de su situación que, a través de la convivencia diaria, transmiten obligaciones, responsabilidades y derechos “propios” de su condición como mujeres. Por otro lado de profesoras -algunas ignorantes, otras resistentes y con miedo a perder el poder- que se convierten también en reproductoras/es del patrón imperante, además de vivir en una sociedad que a través de la socialización cotidiana marca y ratifica dicha herencia. Para muchas mujeres la escuela significa un espacio de búsqueda para desarticular estos modelos que les generan incomodidad, el acceso al conocimiento ofrece a las mujeres transformar su realidad, la escuela logra hasta cierto punto tal objetivo, sin embargo desde niveles básicos hasta la universidad al mismo tiempo que se desprenden de patrones represores y limitantes se adquieren y fortalecen otros. Un elemento constante en el discurso de las mujeres es cierto desconocimiento de su realidad, es decir, caminan encontrando obstáculos y librándolos con las herramientas que poseen o les proporciona el medio, sin embargo no los perciben propiamente como obstáculos, los viven como experiencias, en ocasiones inevitables, donde en el mejor de los casos llegan a cuestionarlas, pero acaban por vivirlo como algo natural, asumiendo posturas de que la realidad es así y nada se puede hacer.

Las instituciones educativas a cualquier nivel, y en mayor medida la universidad, necesita convertirse en lo que presume ser: un espacio de oportunidad para deconstruir ideas que llevan a la inequidad y no lo que hasta el momento a demostrado ser: sitio de reproducción de más de lo mismo. No bastan las buenas intenciones se requieren políticas, programas y practicas reales, eficientes y supervisadas que propicien espacios y oportunidades para cuestionar y cambiar realidades. Las estudiantes reciben dobles mensajes: por un lado, el discurso de la equidad, la libertad y la formación de pensamiento crítico y reflexivo, y por otro, practicas cada vez más invisibles, sutiles y

lastimeras de discriminación, descalificación y sanciones al cuestionar y no aceptar el modelo establecido.

La escuela como institución dedicada a la educación y transmisión de conocimientos necesita cumplir con su objetivo aparentemente principal: formar hombres y mujeres conscientes y preparadas para que a través de su cotidiano vivir transformen su realidad social propiciando la enseñanza de nuevas opciones, no consolidando viejas formas de hacer las cosas. La escuela y la familia son dos instituciones de las muchas que reproducen ideas, pensamientos, sentimientos y visiones que se siguen perpetuando: las prácticas visibles e invisibles, conscientes e inconscientes de la inequidad y el privilegio para unos/as y la limitación para otros/as.

Como en una película de horror, las mujeres buscan en la escuela esa oportunidad de transformar su realidad y al suponer el final feliz, se dan cuenta que sólo cambiaron de escenario pues el monstruo continua vivo ahora con otro rostro, con otras voces, sin embargo sigue siendo el mismo. Mujeres que han llegado a vivir como normal la falta de apoyo e involucramiento del otro y la sobrexigencia de si mismas. Es cierto que hombres y mujeres pasamos por las mismas etapas de desarrollo natural (niñez, adolescencia, adultez etc.) sin embargo las mujeres desde la postura que se encuentren experimentan siempre desventajas no naturales.

No se trata de que la escuela arregle lo que la familia no logró o viceversa o que las mujeres lo hagan, se trata de que madres, padres, maestros/as, hombres y mujeres en conjunto social, cada quien desde su trinchera, asuma su responsabilidad. En lo que compete a la escuela: autoridades y docentes cuentan con la capacidad y el poder para propiciar que este espacio no se convierta en la piedra final sino en el principio para que el conocimiento ayude a obtener la libertad que contiene.

Esta investigación es importante en la medida que muestra desde instituciones como la familia y la escuela aquello que se quiere, en muchas ocasiones negar. No se trata solo de querer, existen muchas mujeres que

quieren, ni de esforzarse, hay muchas mujeres que se esfuerzan. En tanto quien sustente el poder se empeñe en concentrarlo y repartirlo inequitativa y discriminatoriamente, y quien esta sujeto/a a tal poder lo siga permitiendo los buenos deseos y los grandes esfuerzos seguirán sin funcionar. Al tener presente la desventaja que las estudiantes poseen por su condición de mujeres tanto en espacios como la escuela y la familia se lograra establecer las bases reales hacia el camino, no de la igualdad, sino la de la equidad, la igualdad pretende trato similar a todo/as independientemente de sus diferencias, la equidad parte de esa diferencia pues apunta a erradicar esas diferencias al ofrecer más a quien más lo necesita.

Esta investigación habla de las mujeres que lograron llegar a la universidad, los obstáculos que tuvieron que enfrentar y las estrategias, a veces, inconscientes, para enfrentarlos. Sin embargo ¿Qué hay de las que se quedaron en el camino? no por falta de capacidad sino por ser mujeres. La visión en la ciencia necesita ser cada vez más detallada para poder alcanzar un nivel de análisis y explicación de mayor alcance. Una imagen global nos habla del número cada vez mayor de mujeres universitarias, esta visión detallada y subjetiva, muestra realidades, problemas reales en la búsqueda de soluciones reales.

El panorama pudiera parecer desesperanzador y sin futuro, sin embargo las experiencias aquí plasmadas, los fragmentos de vida de estas universitarias hablan de esa gran necesidad de seguir avanzando, como institución y como sociedad, el acceso cada vez mayor de las mujeres a las instituciones de educación superior, la apertura de panoramas, visiones y experiencias profesionales y personales en su vida, el número cada vez mayor de mujeres dedicadas a la ciencia, la búsqueda de realidades diferentes a las de sus antecesoras, los y las docentes comprometidas y conscientes propiciadoras/es de cambio, el inconformismo a perpetuar pasados obsoletos en el hoy, son muestras de la capacidad de crecimiento de la UNAM y diversas instituciones educativas. Es cierto que las mujeres universitarias de hoy transitan por un camino más amplio que las de hace años, que son conscientes del gran orgullo y

oportunidad de ser universitarias, mujeres que afirman que la universidad se convierte en un factor de protección, colocando a la educación como su mejor arma y herramienta para reflexionar, inconformarse y actuar. Aquí radica aun más la importancia de considerar el avance y mirar donde se encuentran aún las trabas. Los alcances son muchos, sin embargo aún insuficientes. Esta investigación invita a colocar la mirada en aquellos mecanismos que aún permanecen latentes, que han logrado sobrevivir pese a estos esfuerzos. No se trata de obtener una visión partidista de unas contra otros, sino de emplear el potente alcance de la educación; desde la planeación, asignación de espacios, planes y programas de estudio, objetivos, exigencias, otorgamiento de becas, practicas cotidianas, etc., es decir colocarse estos lentes minuciosos y de largo alcance que el género propone, empleándolo desde la postura de ser una herramienta indispensable en todo aquello que tenga que ver con seres humanos y su convivencia, mirar a través de este lente todos y cada uno de los espacios educativos, logrando visible lo que obstruye tras lo invisible, para después con paso firme, con seguridad, intervenir prestando atención desde donde y como se están haciendo las cosas; actuar, incidir, lograr que en cada acción siga construyendo un camino más amplio y equitativo para las presentes y futuras generaciones.

ANEXO

Guía de entrevista

Carrera_____ Semestre_____

Edad_____ Sexo_____ Edo. Civil _____

¿Con quien Vives?_____ ¿Tienes hijos/as?_____

Trabajo_____ Religión_____

Hermanos.(Sexo/Edades/Escolaridad/Ocupación)

Madre.(Edad/Escolaridad/Ocupación)

Padre (Edad/Escolaridad/Ocupación)

Promedio_____ Beca_____

- ¿Preprimaria, Primaria, Secundaria, Bachillerato fueron cursadas en escuelas privadas o publicas?
- Platícame la Historia de tu Nacimiento.
- ¿Como fue tu infancia antes de entrar a la escuela?
- ¿Quién te ayudaba a hacer tus tareas?
- ¿Quién te llevaba y recogía de la escuela?

PRIMARIA/ SECUNDARIA / BACHILLERATO / UNIVERSIDAD**

- ¿Como reaccionaban tus padres ante el mal o buen desempeño académico que tenias?
- ¿Tus padres trabajaban en esta etapa de tu vida?
- ¿En tus ratos libres que actividades realizabas?
- ¿Como fue el trato de los profesores/as contigo y los/as compañeros/as del salón?
- ¿Que actividades realizabas durante las vacaciones?
- ¿Cómo te llevabas con las niñas?
- ¿Cómo te llevabas con los niños?
- ¿Cuáles eran tus juegos preferidos?
- En general ¿Cómo consideras tu vida familiar durante la **?
- En general ¿Cómo consideras tu vida escolar en la **?

- ¿Consideras que eras buena o mala estudiante?
- ¿Quién hacía el trabajo doméstico en tu casa?
- ¿Tú colaborabas? ¿en qué?

SECUNDARIA / BACHILLERATO

- ¿Que cambios tuviste o sentiste al entrar a la **?
- ¿Que materias disfrutabas más y en cuales tenias mejor calificación?
- ¿Que materias disfrutabas menos y en cuales tenias peores calificaciones?
- ¿Hacían alguna diferencia tus profesores/as entre niños y niñas?
- ¿Viviste alguna forma de acoso sexual o de otro tipo hacia las mujeres en tu escuela?
- ¿Cómo reaccionaban tu padre y tu madre ante tu desempeño académico?
- ¿Cuándo y cómo se desarrolló tu primera relación amorosa?
- ¿Con medios informativos o documentales contabas en tu casa?
- ¿Para ti y tus amistades qué tenía mayor prioridad?
- ¿Cuáles eran las formas de diversión en la **?
- ¿Consideras que eras buena o mala estudiante?
- ¿Quién hacía el trabajo doméstico en tu casa?
- ¿Tú colaborabas? ¿en qué?
- ¿Cómo elegiste esta carrera?

UNIVERSIDAD.

- ¿QUE CAMBIOS TUVISTE O SENTISTE AL ENTRAR A TU CARRERA?
- Pláticame ¿Cómo es un día de tú Vida?
- ¿Qué actividades realizas en la actualidad con tu familia?
- ¿Cómo reaccionó tu Familia ante la idea de tus estudios actuales?
- ¿De donde provienen los Recursos Económicos para que puedas mantener tu carrera?
- ¿Trabajas?, ¿en qué?
- Tienes acceso a:
 - Computadora, Teléfono, Celular,

- ¿Cuál es tu medio de transporte?
- ¿Tienes tu propio cuarto?
- ¿Cómo reaccionan tu padre y tu madre ante tu desempeño académico?
- ¿Qué ha sido más importante en la universidad para estimular tu desempeño académico?
- ¿Han hecho alguna diferencia tus profesores/as entre hombres y mujeres?
- ¿Has vivido alguna forma de acoso sexual o de otro tipo hacia las mujeres en tu escuela?
- ¿Platícame sobre tus Relaciones Amorosas?
 - ¿Han sido estudiantes de la Universidad?
 - ¿Qué actitud han tomado ante tu vida académica
 - ¿Te ayuda a las labores académicas?
 - ¿interfiere con tus responsabilidades académicas?
 - Interfiere tu carrera en tu vida amorosa
- ¿Dé qué manera intervienen tus Amistades en tu vida académica?
- ¿De que forma crees que te ha beneficiado tu carrera hasta el momento?
- ¿Tu vida sería igual sin estar estudiando en la UNAM?
- ¿Cuál es tu Proyecto a Futuro?
- ¿Te gustaría dedicarte a la carrera científica?
- ¿Te piensas casar?
- ¿Tener hijos/as?
- Metas a corto, mediano y largo plazo.
- ¿Algo más que quieras agregar?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Agenda Estadística de la UNAM en www.planeación.unam.mx/agenda/ 2009.

Accati, Luisa. (2003). La diversidad original y la diversidad histórica. Sexo y género entre poder y autoridad. En Turbet, Silvia. (edit). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Catedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.

Álvarez, Juan y Jurgenson, Gayaou. (2007). *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.

Ballarin, Pilar. (1995) ¿Feminización de la Universidad? En Martínez Cándida. *Feminización, ciencia y transformación Social*. España: Universidad de Granada. Instituto de Estudios de la Mujer.

Blázquez, Norma y Gómez, Susana. (2003). Mujeres y ciencia en la UNAM. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (coordinadoras). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. México: Colegio de Académicas Universitarias. UNAM.

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean. (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo veintiuno.

Bustos, Olga. (2005). Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. En Cazés, Daniel (coordinador). *La inequidad de género en la UNAM. Análisis y propuestas*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

Castro, Roberto. (1990). En busca del significado: supuestos, alcances y limitación del análisis cualitativo en Szas y Lerner. *Para comprender la subjetividad*. México: Colegio de México.

Cazés, Daniel. (2005). *La inequidad de género en la UNAM. Análisis y propuestas. Introducción*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM.

Connel, Robert. (2003) *masculinidades*. México: Porrúa.

Cooper, Jennifer. (2003). La investigación del hostigamiento sexual y violencia laboral en la UNAM. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (coord). *¿Qué dicen las Académicas de la UNAM*. México: UNAM. Colegio de Académicas Universitarias.

Cortina, Regina. (2005). Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México. En González, Rosa (coordinadora). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en Género y Educación*. México: Miguel Angel Porrúa. Universidad Pedagógica Nacional.

De Dios, Delia. (2004). *Sociología de Género*. México: UNAM. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Estudios Sociológicos.

Delgado, Gabriela. (1998a). Influencias del género en las relaciones dentro del aula. En Bedolla, Patricia; Bustos, Olga; Delgado, Gabriela; García, Blanca y Parada, Lorena. (Compiladoras). *Estudios de género y feminismo II*. México: Fontanara UNAM.

Delgado, Gabriela. (1998b). la problemática de los estudios de género en la relación educativa. En Bedolla, Patricia; Bustos, Olga; Delgado, Gabriela; García, Blanca y Parada, Lorena. (Compiladoras). *Estudios de género y feminismo II*. México: Fontanara UNAM.

Escalante, Ana (2005). Equidad de género y desarrollo humano: el lugar de la educación. En Fernández Lourdes. *Género, valores y sociedad, una propuesta desde Iberoamérica*. España: Octaedro.

Flecha, Consuelo. (2005). La categoría de Género en los estudios feministas. En De Torres, Isabel. *Miradas desde la perspectiva de género. Estudio de las mujeres*. España: Narcea.

Franssen, A. y Salinas, A. (1995) Una escuela democrática: las interpelaciones de los jóvenes de fin de siglo en, Gerstenfeld, P; Franssen, A; Salinas, A; Cerda, A; Edwards, V y Gómez, M. *Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar*. Chile. CEPAL. Serie; políticas, sociales.

Garay, Adrián. (2008). Los jóvenes universitarios mexicanos. ¿Son todos iguales? En Suárez, Herlinda y Pérez Antonio (coord.) *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*. México: Porrúa. UNAM.

Gascon, Elena (1995). La necesidad de una educación igualitaria para la mujer. En Martínez Cándida (ed.) *Feminismo, Ciencia y Transformación social*. España. Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad de Granada.

Guevara, Elsa. (2003). Ser académica en la Fes Zaragoza. Género y Evaluación. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (coord.) *¿Qué dicen las Académicas de la UNAM*. México: UNAM. Colegio de Académicas Universitarias.

Guevara, Elsa. (2009). *Los obstáculos para dedicarse a la ciencia en estudiantes de ciencias exactas y naturales*. Ponencia presentada en el I

Coloquio Internacional de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano en el mes de agosto. Nuevo Vallarta, Nayarit. CEIICH. UNAM.

Guil, Ana. (2004). Techos de cristal universitarios: buscando, visibilizando e interpretando datos. En Maquieira, Virginia; Folguera, Pilar; Gallego, Ma. Teresa; Mó, Otilia; Ortega, Margarita y Pérez, Pilar (Eds.) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

González, Mirta. (2005). Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación. En Fernández Lourdes. *Género, valores y sociedad, una propuesta desde Iberoamérica*. España: Octaedro.

González, Rosa. (1998). *Diseño, construcción y validación de pruebas de rendimiento para secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología. México. Universidad Iberoamericana.

González, Rosa; Miguez, María; Morales, Leticia y Rivera, Alicia. (2000). Género y currículum en educación básica: los ejes transversales. En González, Rosa (coordinadora). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en Género y Educación*. México: Miguel Ángel Porrúa. Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, Griselda. (2002). *Perspectiva de Género: Cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía*. México: PUEG.

Guzmán, Laura. (2005). Familia, violencia y derechos humanos de las Mujeres: hacia una educación más democrática y humanista. En Fernández, Lourdes. *Género, Valores y Sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica*. España: Octaedro.

Hernández, Graciela y Jaramillo, Concepción. (2000). Violencia y diferencia sexual en la escuela. En Santos, Miguel (coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. España: Biblioteca del Aula.

Hierro, Graciela. (2000). *Método Feminista: Filosofía y Feminismo*. En Bedolla, Patricia; Bustos, Olga; Flores, Fátima y García, Blanca. *Estudios de género y feminismo I*. México: Fontanara UNAM.

Lagarde, Marcela. (2003). La cultura feminista hace la diferencia. Claves de género para una gran alternativa. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (coordinadoras). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. México: Colegio de Académicas Universitarias. UNAM.

Lamas, Marta. (1996). La antropología feminista y la categoría de género. En Lamas, Marta. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa. Pueg.

Martínez, Cándida. (2006). Las mujeres y la universidad. Ambivalencia de su integración. En Rodríguez Carmen. (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. España: Akal.

Matud, María; Rodríguez, Carmen; Quevedo, Rosario y Carballeira, Mónica. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva.

Mingo, Araceli. (2006) *¿Quién mordió la manzana? sexo, origen social y desempeño en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica. Pueg.

Molina, Cristina. (2003). Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado. En Turbet, Silvia. (edit.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Catedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.

Moreno, Hortensia. (2003). Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿cómo detectarlos, cómo combatirlos? En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (coordinadoras). *Qué dicen las académicas acerca de la UNAM*. México. Colegio de Académicas Universitarias. UNAM.

Parga Lucila (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza y Valdez.

Pérez, Eulalia. (2004). Qué dicen y qué ocultan las estadísticas. En Maquieira, Virginia; Folguera, Pilar; Gallego, Ma. Teresa; Mó, Otilia; Ortega, Margarita y Pérez, Pilar (Eds.) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

Pérez, Pilar y Andino, Susana. (2004). Las desigualdades de género en el sistema público universitario Vasco. En Maquieira, Virginia; Folguera, Pilar; Gallego, Ma. Teresa; Mó, Otilia; Ortega, Margarita y Pérez, Pilar (Eds.) *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

Riquer, Florinda. (2000). Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo? En González, Rosa (coordinadora). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en Género y Educación*. México: Miguel Ángel Porrúa. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, R. (1996) *“Educación superior y desigualdad social”*. Tesis doctoral en ciencia social. México. Colegio de México.

Rubin, Gayle. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En Lamas, Marta. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa. PUEG.

Ruiz, José. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

Sánchez, Esther. (2003) El clamor de la diferencia: mujeres, género y literatura. En Turbet, Silvia. (edit.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Catedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.

Scott, Joan. (1996) El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa. PUEG.

Simón, Elena (2006). Convivencia y relaciones desiguales en Rodríguez, Carmen (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. España: Akal.

Stromquist, Nelly. (2000). Género y democracia en educación en América Latina. En González, Rosa (coordinadora). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en Género y Educación*. México: Miguel Ángel Porrúa. Universidad Pedagógica Nacional.

Turbet, Silvia. (2003). *La crisis del concepto de género*. En Turbet, Silvia. (Edit). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Catedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.

Vasilachis, Irene. (2006). La investigación cualitativa en Vasilachis, Irene (coordinadora) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Vela, Fortino. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en Tarrés, María (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El colegio de México.

West, C. y Zimmerman, D. (1990) Haciendo Género, en Navarro, M. y Stimpson, C. (compiladoras) *Sexualidad, género y roles sexuales*. México: Fondo de Cultura Económica.