

**¿AUSENTES O INVISIBLES?
CONTENIDOS SOBRE LAS
MUJERES Y LOS GÉNEROS
EN EL CURRÍCULO DE
LICENCIATURA DE
UNIVERSIDADES MEXICANAS**
DORA CARDACI

Al menos dos españolas y numerosas mujeres nativas participaron en la expedición de Francisco Vázquez de Coronado. No es un hecho histórico desconocido pero era invisible para ese académico. Quienes no son visibles para los académicos tradicionales no fueron necesariamente invisibles en su momento histórico. La ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia.

Laurel Wilkening

Prefacio a *Transforming the Curriculum. Ethnic Studies and Women's Studies.*

Los últimos veinte años de la educación superior mexicana han sido objeto de diversas caracterizaciones. Algunos autores denominan a estas dos décadas como “la etapa en la que se supera el financiamiento estatal benigno y negligente del sistema de educación superior” (Kent, 1997),

“los años de la construcción del Estado evaluador y de la reforma bajo condiciones de mercado” (Ibarra, 1994), “la fase de recesión del crecimiento y diversificación sistémica” (Rodríguez, 1999).

A lo largo de los años ochenta y noventa surgió un importante número de programas de estudios de la mujer y de género en universidades e instituciones de educación superior

¹ Al respecto consultar: Dora Cardaci, Mary Goldsmith y Lorenia Parada. “Los programas y centros de estudios de la mujer y de género en México”, en Griselda Gutiérrez (coord.). *Feminismo en México. Visión histórico-crítica del siglo que termina*. PUEG/UNAM, México, 2002, pp. 247-262.

de América Latina y, particularmente, de México. En nuestro país, el primer programa se creó en 1983. En el año 2000 existían diecinueve progra-

mas y seis estaban en vías de consolidación.¹

Diversas autoras (Lees, 1997 y Roland, 2000) han señalado que la feminización de la matrícula estudiantil en las universidades anglosajonas ha jugado un importante papel en el surgimiento, institucionalización y desarrollo de programas de estudios de la mujer y de género. Es notable, sin embargo, que el impulso a políticas concretas de acceso de las mujeres a la educación superior y la búsqueda de las explicaciones que subyacen a la *feminización y desmasculinización* de la matrícula no han sido asuntos relevantes en la agenda del movimiento feminista mexicano ni en la de los programas y centros de estudios de la mujer y de género creados en nuestras instituciones de educación superior. Este último tipo de grupos académicos ha orientado su trabajo fundamentalmente a la investigación y docencia de posgrado, actividad que ha dado

origen a programas de especialidad y maestría, así como a áreas de concentración en algunos doctorados.

Este texto tiene un doble propósito: a) caracterizar, a grandes rasgos, el proceso de expansión del sistema de educación superior en México y la denominada *feminización* de la matrícula en este nivel, y b) analizar en qué medida se ha logrado incluir en programas docentes de licenciatura unidades de enseñanza-aprendizaje que presenten un análisis crítico de la situación de las mujeres y/o de las relaciones entre los géneros.

PRESENCIA DE HOMBRES Y MUJERES EN LA MATRÍCULA DEL NIVEL SUPERIOR DE EDUCACIÓN

En el año 2001, un universo de 912 instituciones universitarias y tecnológicas mexicanas atendieron un total de 1 660 973 estudiantes de nivel licenciatura, de los cuales 47.8% eran mujeres (ANUIES, 2002). Desde finales de la década de los noventa, la proporción de mujeres en el sistema de educación superior prácticamente se había equilibrado con el porcentaje de hombres. A esta situación contribuyeron dos elementos centrales: la mayor presencia de las mujeres en las opciones de licenciatura, enseñanza normal y tecnológica y el estancamiento de la tasa de crecimiento masculina en la matrícula universitaria (Rodríguez, 2002).

Algunos autores coinciden en señalar que la etapa contemporánea moderna de la universidad mexicana es aquella com-

² Acosta señala al respecto que la conflictividad y la tensión fueron los rasgos distintivos de la etapa que cubre desde el maximato (1928-1934) hasta el cardenismo (1934-1940). Es a partir de 1940 cuando se abre la etapa contemporánea moderna de las universidades, una etapa de reconciliación y desarrollo en las relaciones entre el Estado y las universidades públicas del país (Acosta, 1998, 2000).

prendida entre 1940 y la actualidad,² y que entre 1960 y 1982 se dio en México el periodo más dinámico de expansión y diferenciación de la educación superior (Casillas y De Garay, 1992; Acosta,

2000, 2004; y Díaz Barriga, 2002). Este último periodo, pero particularmente el lapso comprendido entre 1970 e inicios de los años ochenta, ha sido caracterizado como una etapa de "expansión no regulada" (Acosta, 1998; Kent, 1993). Con esta expresión se busca subrayar que el significativo crecimiento de este nivel educativo ocurrido en esos años no fue producto de una planeación que tomara en cuenta factores como el balance entre establecimientos públicos y privados, el fortalecimiento de la investigación, la elevación de la calidad de la docencia, las disparidades sociales y regionales ni las que existían entre hombres y mujeres en la composición de la matrícula y de los cuerpos académicos.

Este proceso puede ser analizado tomando en cuenta tres componentes fundamentales: a) la ampliación y diversificación de la base de instituciones de educación superior, b) el crecimiento en términos generales y por sexo de la matrícula y c) la expansión del cuerpo académico.

En 1940, los/as estudiantes de educación superior tenían como opciones para realizar sus estudios: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional y cinco universidades de los estados: Nuevo León,

Michoacán, Puebla y, en Jalisco, un establecimiento público y otro privado: la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Guadalajara.³ En la década comprendida entre 1940 y 1950 se establecieron otras tres instituciones privadas⁴ y, en 1948, se creó en Durango el primer Instituto Tecnológico Regional.

³ En el desarrollo de este tema nos basamos especialmente en Casillas y De Garay, 1992; Díaz Barriga, 2002; Rodríguez, 1999, 2002, 2003; Acosta, 1998, 2000; ANUIES, 1999, 2000, 2002.

⁴ Estas instituciones son: el Tecnológico de Monterrey, el Instituto Tecnológico Autónomo de México y el Centro Cultural Universitario que se convertiría posteriormente en la Universidad Iberoamericana.

En la siguiente década —1950-1960— comenzaron a operar trece universidades públicas en los estados. Surgieron, además, seis institutos tecnológicos regionales y dieciséis nuevos establecimientos privados. Entre 1960 y 1970, la educación superior privada tuvo una notable expansión llegando a contar con cuarenta y tres instituciones en el país. En esa misma etapa se crearon cinco universidades en los estados y diez institutos tecnológicos regionales.

Los años setenta constituyen un periodo muy particular en la historia de la educación superior, ya que la expansión del sistema planteó el desafío de crear modalidades curriculares innovadoras, así como ejercicios de planeación de las actividades académico-administrativas. En esta década se crearon cinco universidades más en el interior del país. En el Distrito Federal se fundaron establecimientos que proponían opciones pedagógicas novedosas: cinco escuelas de estudios profesionales dependientes de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con tres unidades en distintos puntos

de la ciudad, y la Universidad Pedagógica Nacional. Los institutos tecnológicos regionales tuvieron también un notable crecimiento, pues en el periodo comprendido entre 1972 y 1976 se fundaron veintitrés instituciones de este tipo. Cabe señalar, además, que se presentaron importantes cambios en el balance entre instituciones públicas y privadas. En 1980 existían 133 instituciones de educación superior privadas, en 1990 eran 216 y en 2001 este número ascendió a más de 700 (ANUIES, 2000, 2002).

Estas transformaciones fueron acompañadas por una significativa expansión de la matrícula, especialmente en el lapso comprendido entre 1960 y 1982, situación que estuvo estrechamente relacionada con la demanda generada por la estructura demográfica existente en el país. En 1940, la proporción de niños y menores de quince años representaba 41.2% del total de habitantes y la de menores de 20 años constituía 51.4%. En el censo de 1970, estos mismos indicadores mostraban valores de 46.2% y 56.7%, respectivamente. El proceso de ampliación del grupo de edad en condiciones de asistir a instituciones de educación superior tuvo por resultado un importante incremento relativo de la demanda potencial educativa. Es así como el sistema pasó de dar servicio a 6.2% de la cohorte 20-24 años en 1970, a 22% en el ciclo escolar 2002-2003 (Cetina, 2004). Es decir, aunque se habían logrado avances, un muy alto porcentaje de la demanda potencial de estudios en el nivel superior no estaba aún siendo cubierto.

Cuadro 1**Distribución de la población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos por sexo. México, 1970-2001**

Año	Población total	Mujeres	%	Hombres	%
1970	208 944	32 453	15.5	176 491	84.5
1980	731 147	217 872	29.8	513 275	70.2
1990	1 078 191	434 803	40.3	643 388	59.7
2001	1 660 973	793 393	47.8	867 580	52.2

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, 2000, 2001.

La equiparación del número de hombres y mujeres en el nivel superior de educación ocurrió especialmente en las licenciaturas. Tal como se observa en el cuadro 1, en 1970 la matrícula nacional en este nivel era de 208 944 estudiantes, de los cuales 176 491 (84.5%) eran hombres y 32 453 (15.5%), mujeres. Como señalan Casillas y De Garay, si se toma como base el año 1969, el porcentaje de crecimiento de la matrícula femenina fue en 1979 de 518%; mientras que la masculina creció 224%; para 1982 la matrícula de mujeres había crecido 731% y la de los hombres, 272% (Casillas y De Garay, 1992: 38).

En el periodo 1970-1998, el crecimiento de la matrícula femenina fue de 256%, en tanto que la masculina creció solamente en 60% (ANUIES, 2000: 43). La distribución porcentual continuó su tendencia hacia la nivelación entre los dos sexos llegando a ser en 2001 de 52.5% y 47.8% para hombres y mujeres, respectivamente.

Cuadro 2

Distribución porcentual de la población escolar femenina de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos en ocho estados de la República Mexicana. México, años 1977 y 2001

Estado	1977	2001	Diferencia 1977-2001
Baja California Sur	17	47	+30
Chiapas	17	44	+27
Distrito Federal	27	49	+22
Guerrero	20	48	+28
Nuevo León	24	45	+21
Tlaxcala	36	53	+17
Veracruz	32	47	+15
Yucatán	24	44	+20

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, 1978, 2001.

El avance de la participación de la mujer fue importante en todas las entidades federativas; sin embargo, el cuadro 2 permite ver que en algunos estados este proceso se dio de manera más significativa. Así, en el periodo 1977-2001, la población femenina aumentó más de 25% en Baja California Sur, Chiapas y Guerrero y superó a la masculina en Tlaxcala (53% de mujeres en universidades y tecnológicos) (ANUIES, 1978, 2002).

Al analizar las tres áreas del conocimiento más pobladas en 2001 (ciencias sociales y administrativas, ingeniería y tecnología y ciencias de la salud), encontramos que en dos de ellas

el número de estudiantes mujeres supera al de hombres. Esto es así en el caso de ciencias sociales y administrativas, en que la matrícula femenina es de 57.02% y ciencias de la salud (60.64%). Sin embargo, en el área de ingeniería y tecnología (segunda más poblada) sigue existiendo una muy baja proporción de mujeres estudiantes (29.8%). Asimismo, en educación y humanidades (que incluyen carreras como pedagogía, artes, danza y otras cursadas tradicionalmente por mujeres) la feminización de la matrícula es muy alta, ya que cuenta con 66.1% de mujeres.

Cuadro 3

Distribución porcentual de la población escolar femenina de licenciatura* por área del conocimiento, México, años 1990 y 2001

Áreas	1990	2001	Diferencia 1990-2001
Ciencias agropecuarias	14.5	27.0	+12.5
Ciencias naturales y exactas	39.8	46.1	+6.3
Ciencias de la salud	55.5	60.6	+5.1
Ciencias sociales y administrativas	50.3	57.0	+6.7
Educación y humanidades	60.6	66.2	+5.6
Ingeniería y tecnología	22.8	29.8	+7

* Incluye educación normal.

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, 2002.

Si se desagrega la información por carreras, se encuentra que en 1977 cinco carreras concentraban a casi 50% de la matrícula femenina de acuerdo con el siguiente orden: medicina, contaduría, derecho, administración y odontología. Cuando analizamos las diez licenciaturas más pobladas en 2001, hallamos que en cuatro de ellas el número de estudiantes mujeres supera al de hombres. Esto ocurre en el caso de psicología, (78.8% de mujeres), contaduría (58.2%), administración (56.03%) y medicina (50.4%). En dos carreras, el porcentaje de mujeres llegó a ser prácticamente igual al de los hombres: informática (47.8%) y derecho (48.3%), y en tres representa la tercera parte de la matrícula: arquitectura, ingeniería en sistemas computacionales e ingeniería industrial. Es notable, sin embargo, la baja proporción de alumnas en ingeniería electrónica, la décima carrera con mayor población, pues es cursada solamente por 11.4% de mujeres (ANUIES, 2002). Continúa siendo válido, por tanto, el señalamiento realizado hace tres lustros por Morales cuando afirmaba que la incorporación creciente de la mujer a la educación superior no se ha venido dando especialmente en carreras como enfermería o trabajo social, consideradas generalmente como "femeninas"; es decir, aquéllas que refuerzan valores en los que tradicionalmente se las socializa, sino en profesiones consideradas "tradicionales" por su antigüedad y por el perfil laboral consolidado que les corresponde y que son de mayor demanda tanto de hombres como de mujeres. Tal es el caso de medicina, contaduría, de-

recho y administración (Morales, 1989: 77). A inicios del siglo **xxi** es evidente, además, que las mujeres se están incorporando también significativamente a licenciaturas que abren un horizonte laboral vinculado al manejo de nuevas tecnologías. Así ocurre en el caso de la licenciatura en informática y de ingeniería en sistemas computacionales.

Rodríguez, en algunos trabajos publicados recientemente (1999, 2003), presenta ciertos planteamientos importantes relacionados con los cambios en la matrícula de educación superior. En primer lugar, plantea que en las universidades, tanto públicas como privadas, la proporción entre mujeres y hombres es prácticamente igual. En las universidades públicas las mujeres participan en 48% y en las privadas en 48.9%; sin embargo, en el sector de instituciones tecnológicas, es decir, el que ha tenido mayor expansión en los últimos años, su participación desciende a 37.7%. Un segundo elemento a destacar es su señalamiento respecto a que el mayor acceso de las mujeres a la educación superior no ha obedecido a proyectos, programas o medidas que se hayan propuesto facilitar esta incorporación con políticas afirmativas (proactivas) a favor de la equidad de género, ya que se han producido tanto una "feminización" como una "desmasculinización" de la matrícula. En este sentido, plantea (como una de las posibles hipótesis a investigar en el futuro) que la pérdida de presencia de los hombres en la educación superior podría estar obedeciendo a que, en un contexto de crisis, las familias es-

tarían poniendo en práctica estrategias de sobrevivencia que conducirían a que los hijos hombres se inscriban tempranamente en una ocupación remunerada en lugar de en el sistema de educación superior. Asimismo, plantea que la proporción de mujeres que se presentan al Examen General de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) ha venido decreciendo en los últimos años como también ha disminuido el puntaje promedio que obtienen en la prueba. De allí que se pregunte lo siguiente: ¿esto estaría indicando que la pauta de igualdad numérica entre los sexos en las instituciones de educación superior corre el riesgo de revertirse? (Rodríguez, 2003: 2). Aunque el argumento de este autor no se agota en estas hipótesis, nos interesa centrar la atención en que el impulso a políticas concretas de acceso de las mujeres a la educación superior y la búsqueda de las explicaciones que subyacen a la feminización y desmasculinización de la matrícula en el nivel licenciatura no han sido parte de la agenda del movimiento feminista ni de los programas y centros de estudios de la mujer y de género creados en instituciones de educación superior.

El tercer elemento que caracteriza al proceso de conformación del sistema de educación superior mexicano ha sido, como se señaló anteriormente, la expansión del sector académico. Hace más de diez años Brunner señalaba que en el mercado académico latinoamericano opera un nuevo tipo de profesional que no necesariamente vive *para* la cultura o el conocimiento, pero que, de cualquier modo, vive *de* la cultura. La

universidad se ha convertido, por tanto, en un importante espacio ocupacional, transformándose en la meta de vastas capas de intelectuales y cambia sus relaciones con las clases y grupos de la sociedad (Brunner, 1987: 20).

En 1960, en los cincuenta establecimientos de nivel superior que operaban en el país, trabajaban cerca de once mil profesores/as, la inmensa mayoría contratados/as por horas-clase. Ochenta y nueve instituciones educativas eran, una década después, el lugar de trabajo de 25 mil profesores/as, de ellos/as, aproximadamente 1 900 (8%) eran de tiempo completo. En 1982, los/as académicos/as del nivel superaban los 77 mil (Gil, 1997: 255-258). Entre 1982 y 1989 se abrieron 26 998 plazas. Es decir, se generaron 10.6 plazas diarias, lo que significa una pequeña diferencia en relación con el ritmo de 11.9 plazas sostenido entre 1970 y 1980. Entre 1985 y 1990 se crearon 5.08 puestos diarios. En la década de los años noventa, la expansión de las instituciones privadas de educación superior condujo a que 21 186 puestos; es decir, 63% de los creados hasta 1997, provinieran de este sector. Es importante señalar que este crecimiento de la planta académica se da con base en la modalidad de contratación: "profesores por tiempo parcial" (Gil, 1999). En 1999 el cuerpo académico de nivel superior estaba integrado por más de 170 mil personas (Díaz Barriga, 2002: 169).

Ni la Secretaría de Educación Pública (SEP) ni la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Su-

perior (ANUIES) desagregan la información sobre académicos/as por sexo. Hasta donde tenemos conocimiento, la fuente de datos más reciente con que contamos es un estudio realizado entre 1991 y 1992 (Gil *et al.*, 1994) en ocho universidades del país, que proporciona información que, aunque no nos da una visión de la totalidad, permite ver cómo se ha distribuido el sector académico según el sexo de sus integrantes en algunas de las universidades más importantes del país.

La proporción de mujeres académicas en el periodo previo a la expansión (antes de 1960) y en la década 1960-1969, era de alrededor de 22%. En la etapa 1970-1985, la proporción de hombres se redujo ocho puntos porcentuales al representar 69.5% del total de académicos/as, en tanto el porcentaje de mujeres ascendió a 30.5% (Gil *et al.*, 1994: 222). En el periodo 1986-1992 (durante el cual se dio un estancamiento en la creación de puestos) la proporción de mujeres académicas aumentó cinco puntos porcentuales en relación con el periodo 1970-1985, pues de haber representado 30.5% del total pasaron a ser 37.3% (Gil *et al.*, 1994). Dado que en este espacio ocupacional es requisito de acceso haber cursado estudios superiores, uno de los factores que permitieron el progresivo ingreso de mujeres en la planta académica fue el incremento de la participación femenina en la matrícula estudiantil.

No es posible acceder a información que dé cuenta del tipo de instituciones a las que se están incorporando mayoritariamente las mujeres (públicas o privadas) ni de las modalidades de su

contratación. En este sentido, no es posible saber si el deterioro salarial experimentado en los años ochenta o si las exigencias de los programas de estímulos económicos impulsados en los últimos años provocaron que los hombres hayan buscado otras alternativas de trabajo, renunciando a sus puestos en la educación superior (los que habrían sido ocupados por mujeres), ni si la incorporación de nuevas académicas se está realizando en instituciones privadas vía contratos por horas/clase. Las principales instituciones encargadas de elaborar las estadísticas escolares de educación superior (SEP, ANUIES) no desagregan los datos sobre los/as profesores/as según sexo, pues desde una visión administrativa generan sus estadísticas basándose en el concepto "plaza académica". Cabe subrayar que, como en el caso del proceso de feminización de la matrícula de educación superior, el aumento de la proporción de mujeres académicas en este nivel educativo y los cambios en la participación de este sector en la dirección académica de las instituciones, no han sido objetos de estudio sistemático de los programas de estudios de la mujer y de género ni preocupaciones importantes de las distintas corrientes del movimiento feminista.

MUJERES Y RELACIONES DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO DE LICENCIATURA

De acuerdo con un trabajo publicado recientemente (Cardaci, 2002; Goldsmith y Parada, 2002), los programas de estudios de la mujer y/o de género mexicanos han

hecho de la educación y la cultura uno de sus principales temas de investigación. Sin embargo, la incidencia de dichos programas en el currículo de educación superior y, en particular, en el de licenciatura, es un asunto que aún no ha sido explorado sistemáticamente.

En nuestro país el primer intento por realizar un diagnóstico de la docencia en pre y posgrado sobre estudios de la mujer se llevó a cabo hace más de tres lustros, en 1988, con el seminario: La docencia universitaria sobre la problemática femenina. Esta actividad fue organizada por el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México y por Semilla, grupo compuesto por siete académicas de diver-

⁵ Mercedes Blanco, Mercedes Carreras, Yolanda Corona, Mary Goldsmith, Martha Sánchez, Florinda Riquier y María Luisa Tarrés.

sas instituciones de educación superior mexicanas.⁵ Fue ésta una actividad pionera y participaron en ella 23 profesoras de instituciones de educación superior de la zona metropolitana de la ciudad de México. Es decir, las áreas consideradas fueron el Distrito Federal y la zona conurbana del Estado de México.

Es decir, las áreas consideradas fueron el Distrito Federal y la zona conurbana del Estado de México.

Algunos de los elementos que arrojó este análisis son los siguientes: a) en 1988 no existían en el país especialidades ni maestrías que abordaran como asunto central la condición de las mujeres. b) Más de 80% de las asignaturas incluidas en el currículo de licenciatura pertenecían a las carreras de psicología y sociología y tenían carácter de optativas. c) Las únicas unidades de enseñanza-aprendizaje obligatorias reportadas

se encontraban en sistemas pedagógicos que buscaban integrar los conocimientos; esto es, en sistemas modulares. d) No había vínculos formales entre los diversos cursos y su permanencia era muy frágil, ya que la docente responsable de los mismos generalmente se encontraba aislada al no formar parte de un grupo interesado en esta temática. Se encontró, asimismo, que la vulnerabilidad de este trabajo obedecía también a que en numerosos casos su contratación no era definitiva, por lo que, cuando se prescindía de sus servicios, la materia también corría el riesgo de desaparecer (Blanco *et al.*, 1988).

La segunda iniciativa de diagnóstico de la presencia de contenidos sobre la condición de las mujeres y de los géneros en el currículo de educación superior es más reciente. En 2002, el Instituto Nacional de las Mujeres y la ANUIES enviaron un cuestionario a treinta instituciones de educación superior de la zona conurbana de la ciudad de México para explorar la existencia de centros, programas y grupos dedicados a los estudios de la mujer y de género, así como a actividades de difusión de la cultura, investigación y docencia sobre estos temas.

Los resultados de este estudio exploratorio aún no se han dado a conocer masivamente, pero probablemente sólo llegaremos a contar con información general, pues debido al diseño de la encuesta los datos no se podrán desagregar por tipo de unidades de enseñanza-aprendizaje ni por su peso y ubicación en el plan de estudios.

Cuando en 2003 decidimos iniciar un estudio sobre la incidencia que han tenido los centros y programas de estudios de la mujer y de género en el currículo de licenciatura, encontramos que estaba fuera de nuestras posibilidades realizar un diagnóstico exhaustivo sobre este tema porque, como se señaló en la primera parte de este capítulo, integran el sistema de educación superior 912 instituciones que se agrupan en cuatro subsistemas: universitario, tecnológico, universitario tecnológico y educación normal. Dadas las limitaciones de tiempo y de recursos humanos y materiales con que se iba a llevar a cabo nuestra investigación, acotamos la búsqueda de datos al subsistema universitario y específicamente a las 45 universidades públicas del país. La selección de este universo de estudio obedeció a que en este tipo de instituciones se atendía en 2001 a 68% de la matrícula de educación superior y a que en ellas se ubicaban catorce de los 19 centros y programas de la mujer y de género existentes en el país.

Con este encuadre nos propusimos identificar aquellas unidades de enseñanza-aprendizaje que formaran parte del plan de estudios de programas de nivel licenciatura e incluyesen contenidos sobre la condición de las mujeres y/o sobre las relaciones entre los géneros, para establecer un diagnóstico preliminar que diera respuesta a los siguientes interrogantes: ¿en qué áreas del conocimiento y carreras están presentes estos temas? ¿Qué tipo de estructuras curriculares han sido más propicias para incluirlos? ¿Cuál es el peso de las asignaturas

que los abordan y en qué etapa de la formación se cursan?⁶

Los datos que presentaremos a continuación se obtuvieron mediante una encuesta que se aplicó a integrantes de centros y programas de estudios de la mujer y de género y a informantes claves (coordinadores/as de licenciaturas, docentes, investigadores/as) en instituciones de educación superior. Ponernos en contacto con este último tipo de académicos/as fue muy importante, ya que por trabajos previos (Cardaci, 2002) sabíamos que existen docentes que incluyen contenidos críticos sobre la condición de la mujer o sobre el enfoque de género sin estar articuladas/os con los centros y programas de estudios de la mujer.

Como se observa en la gráfica 1 y en el cuadro 4, se identificó⁷ un total de 41 unidades de enseñanza-aprendizaje que han incorporado contenidos sobre la condición de las mujeres y/o sobre las relaciones de género en el currículo de quince licenciaturas que abordan diversos campos de estudio.

En el área de educación y humanidades, que tenía 66.1% de matrícula femenina en 2001, se localizó el mayor número de cursos. La licenciatura en psicología concentra seis, historia cuatro, filosofía tres, antropología tres, pedagogía dos, etnología dos y letras uno.

⁶ Por una decisión de recorte temático y, como se señaló, por limitaciones de tiempo y recursos, este primer estudio exploratorio está acotado a los contenidos de una parcela de los currículos considerados. Pensamos que es imprescindible, por tanto, que en futuras investigaciones, como señala Gimeno Sacristán (1995), se realice el análisis curricular que considere no solamente sus contenidos (intelectuales y formativos), sino también los códigos pedagógicos y acciones prácticas por medio de las que se moldean y expresan contenidos y formas.

⁷ Preferimos utilizar la expresión: se "identificó" a decir "existen" 36 unidades de enseñanza-aprendizaje porque somos conscientes de que frecuentemente los temas que investigamos son parte del currículo oculto por lo cual, probablemente, existe un cierto número de cursos a los que no hemos podido acceder en este estudio.

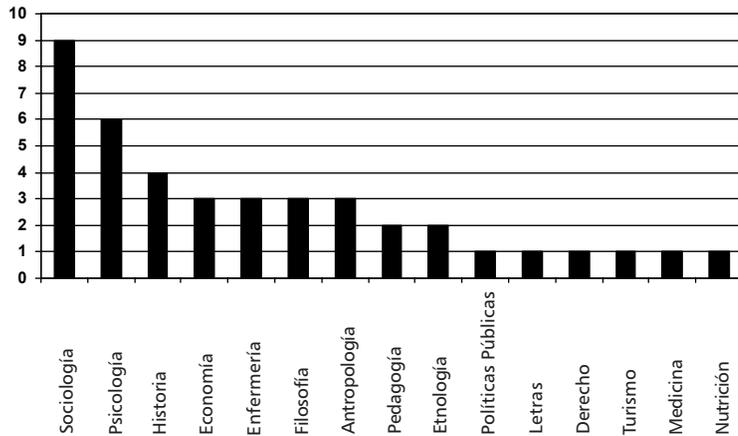
Cuadro 4

Unidades de enseñanza aprendizaje que incluyen contenidos sobre la condición de las mujeres y/o de los géneros, 2003

INSTITUCIÓN	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	ETAPA DE LA FORMACIÓN EN QUE SE INCORPORAN	CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES DE ENS-APREND.
Psicología Instituto Politécnico Nacional	Por asignaturas	Tercer año	Obligatorias (2)
Psicología Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	Por módulos	Segundo año	Obligatorias (2)
Psicología UNAM C.U.	Por asignaturas	Segundo año	Obligatoria (1)
Psicología UNAM FES Iztacala	Por asignaturas	Primer año	Optativa (1)
Sociología Universidad Veracruzana	Por asignaturas	Desde tercer año	Optativas (3)
Sociología Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	Por módulos	Tercero y cuarto años	Obligatorias (2)
Sociología UNAM C.U.	Por asignaturas	Primer y segundo años	Obligatorias (2)
Sociología Universidad Autónoma de Nuevo León	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativa (1)
Sociología Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Por asignaturas	Cuarto año	Obligatoria (1)
Pedagogía UNAM C.U.	Por asignaturas	Cuarto año	Optativa (1)
Pedagogía UNAM FES Aragón	Por asignaturas	Segundo año	Optativa (1)
Antropología Universidad Autónoma de Puebla	Por asignaturas	Segundo año	Optativa (1)
Antropología Escuela Nacional de Antropología e Historia	Por asignaturas	Desde tercer año	Optativa (1)
Antropología Universidad Veracruzana	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativa (1)
Economía UNAM C.U.	Por asignaturas	Primeros tres años	Optativa (1)

INSTITUCIÓN	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	ETAPA DE LA FORMACIÓN EN QUE SE INCORPORAN	CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES DE ENS-APREND.
Economía Universidad de Guadalajara	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativa (1)
Economía Universidad Autónoma de Baja California	Por asignaturas	Desde tercer año	Optativa (1)
Historia Universidad Autónoma de Puebla	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativas (2)
Historia Universidad Autónoma de Guanajuato	Por asignaturas	Desde tercer año	Optativa (1)
Historia Universidad de Nvo. León	Por asignaturas	Desde tercer año	Optativa (1)
Filosofía Universidad Veracruzana	Por asignaturas	En cualquier año segundo año	Optativas (2) Obligatoria (1)
Etnología Escuela Nacional de Antropología e Historia	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativas (2)
Letras UNAM	Por asignaturas	Desde el tercer año	Optativa (1)
Turismo Universidad de Guadalajara	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativa (1)
Políticas y gestión social Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	Por módulos	Último año	Obligatoria (1)
Derecho Universidad Autónoma de Guanajuato	Por asignaturas	En cualquiera de los cuatro años	Optativa (1)
Nutrición Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	Por módulos	Segundo año	Obligatoria (1)
Enfermería Escuela Nal. de Enfermería y Obstetricia UNAM	Por asignaturas	Cuarto año	Obligatoria (1)
Enfermería Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM	Por módulos	Segundo año	Obligatoria (1)
Enfermería Instituto Politécnico Nacional	Por asignaturas	Tercer año	Obligatoria (1)
Medicina Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM	Por módulos	Primer año	Obligatoria (1)

Gráfica 1
Unidades de enseñanza-aprendizaje según tipo
de licenciatura en que se imparten



Algunos de los temas que vehiculizan el análisis de los asuntos motivo de nuestra investigación son los daños emocionales de la violencia sexual, los discursos familiares, el lenguaje y la organización de la subjetividad, la construcción de las identidades de género, los movimientos migratorios y la evolución de la participación de las mujeres en el sistema de educación superior.

En el caso de ciencias sociales y administrativas, área en la que, como se señaló anteriormente, las mujeres representan 57.02% de la población estudiantil, el mayor número de asignaturas y módulos detectados forma parte de los programas

docentes de economía y sociología. En esta última carrera se hallaron nueve cursos, tres de los cuales forman parte del plan de estudios vigente en la Universidad Veracruzana. Este programa y el de filosofía son los únicos casos en que hallamos un número tan alto de unidades de enseñanza-aprendizaje en una misma licenciatura. Cabe señalar al respecto que en más de 80% de las carreras analizadas se encontró exclusivamente una asignatura o módulo. Esta situación estaría indicando que, como sugería el diagnóstico realizado en 1988, la mayor parte de los cursos son incorporados al plan de estudios a través de una estrategia "individual" que permite a docentes que se encuentran relativamente aisladas, incluir en su programa una visión que intenta cuestionar el androcentrismo subyacente a su disciplina o impartir conocimientos específicos sobre los géneros (Blanco *et al.*, 1989: 36). Es importante destacar, asimismo, que no se reportaron cursos en contaduría o administración, licenciaturas que cuentan con una matrícula femenina de 58.2% y 56.03%, respectivamente.

En el área de ciencias de la salud se ubicó un total de cinco unidades de enseñanza-aprendizaje. En la carrera de enfermería, que fue cursada en 2001 por 87% de mujeres, se ubicaron un módulo y dos asignaturas que incluían contenidos sobre cómo las relaciones intergeneracionales y la situación de inequidad que viven las mujeres de los sectores sociales más desfavorecidos se expresa en los perfiles de morbi-mortalidad de cada sexo. Asimismo, el crecimiento y desarrollo y la

salud reproductiva son las temáticas alrededor de las cuales se introducía un análisis desde el género en los cursos reportados en nutrición y medicina.

Un hallazgo importante es que no se identificaron cursos que se ofreciesen en licenciaturas propias de las ciencias agropecuarias, ciencias exactas y naturales o ingeniería y tecnología.

Bernstein clasifica los currículos de acuerdo con la relación que mantienen entre sí los diferentes contenidos que los conforman. Esto es, la fuerza de los límites entre diferentes asignaturas, el grado de aislamiento que tienen unos conocimientos respecto a otros, independientemente del estatus de la disciplina de que se trate. De acuerdo con ello, habría dos tipos básicos de currículos: a) aquellos en los que los contenidos se diferencian claramente unos de otros dándose una separación evidente entre materias (currículo de componentes yuxtapuestos u organizado bajo el esquema de mosaico) y b) currículos integrados en los que se establecen áreas que permiten relaciones horizontales entre los contenidos y por lo cual las asignaturas presentan límites o contornos difusos (Bernstein cit. por Sadovnik, 1992: 11-19).

Al analizar nuestros datos desde este ángulo, encontramos que 33 cursos (80%) se ubican en currículos estructurados con base en la yuxtaposición de asignaturas y que en ocho los conocimientos se organizan en módulos que buscan romper con la enseñanza de disciplinas aisladas. En esta última situa-

ción se encuentran cuatro carreras de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X) (psicología, sociología, políticas y gestión social, nutrición) y las licenciaturas en enfermería y medicina de la UNAM en las facultades de estudios superiores Iztacala y Zaragoza, respectivamente. En los sistemas modulares, los/as docentes encuentran más posibilidades de organizar y seleccionar los temas y problemas que revisan los/as estudiantes y de incorporar lógicas o enfoques que no se ciñen estrictamente a los propios de sus disciplinas de adscripción. En el campo de las ciencias de la educación, el concepto “temas transversales” ha venido siendo adoptado para referirse a aquellos que deberían impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares. Tal es el caso de los asuntos que nos ocupan. Experiencias diversas han puesto en evidencia⁸ que la vinculación entre ejes transversales y contenidos curriculares da un sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos de enorme valor para aproximar lo científico a lo cotidiano. Asimismo, estos ejes buscan que el currículo no se encuentre estructurado con base en módulos aislados o escasamente relacionados entre sí. Cabe señalar, sin embargo, que ninguna de las licenciaturas consideradas incorpora transversalmente ni toma como eje de una fase de la formación los temas analizados en esta investigación.

⁸ Diversas experiencias europeas y latinoamericanas han incluido como eje transversal del currículo de la escuela primaria y secundaria la *educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*. En el nivel de educación superior un caso importante es la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, que incluye al género y la promoción de la salud como categorías transversales. Ver al respecto Habychain, 2003.

Además, no hallamos una tendencia claramente definida respecto al momento de la formación en el cual se abordan. No obstante, en el cuadro 4 se observa que, en el caso de los cursos obligatorios, estos temas se revisan particularmente desde el segundo año de estudios, tanto en programas de licenciatura organizados con base en módulos como en asignaturas.

Aunque en más de 70% de los casos las materias reflejaban claramente que se abordaba el tipo de temas y problemas que buscamos identificar, ya que adoptaban denominaciones como "Sexualidad humana con perspectiva de género" o "El género en la economía", en algunos casos los contenidos estaban encubiertos bajo denominaciones como "Nutrición materno infantil" o "Sujeto y cultura". Esta última situación era más frecuente en currículos organizados por módulos, los que, sin excepciones, tenían carácter obligatorio. Tal tipo de hallazgo estaría evidenciando que aquellas licenciaturas configuradas de forma tal que no se mantienen nítidamente los contornos o fronteras de las disciplinas, abren importantes posibilidades a la incorporación de problemáticas novedosas a unidades de enseñanza-aprendizaje obligatorias, pues el poder de los/as profesores/as sobre los contenidos que transmiten se ve menos reducido en currículos integrados que en aquellos por asignaturas. Sin embargo, no es un dato menor el que estos contenidos no se reflejen en el título de los módulos, elemento que sí está presente en las nueve materias obligatorias y en

la mayor parte de las optativas ubicadas en nuestro estudio, ya que el denominar a un curso “Sociología de género” o “Género y generación en los grupos domésticos”, responde a una forma específica de percibir y abordar el acceso a conceptos significativos sobre la problemática de las mujeres y los géneros. Responde, además, al particular devenir de procesos de configuración, concreción y expresión de determinadas prácticas pedagógicas en propuestas de cambio curricular que fueron facilitadas o no por los estilos de gestión y de gobierno característicos de cada una de las instituciones en que se inscriben. Estas asignaturas reflejan, por tanto, una historia de decisiones y negociaciones entre distintas instancias para abrir una determinada parcela en el currículo que puede no estar guardando una coherencia ni una dependencia estricta con otras.

La situación más frecuentemente hallada fue que la incorporación de estos temas a los cursos no formaba parte de un conjunto de acciones convergentes con las de docentes de la misma disciplina ni de otros semestres o licenciaturas. El anunciar estos contenidos en el título del curso operaría entonces como un modo de garantizarles continuidad en el futuro, como un esfuerzo por mantener su permanencia en un campo de fuerzas contradictorias y dispersas; en otras palabras, como un intento tanto de preservar los contenidos en tramas curriculares que se transforman y reconstruyen para hacer evidente lo que antes era invisible a los ojos de los/as académicos/as,

de estudiantes, del conjunto de la institución y de quienes comparten una misma adscripción disciplinaria.

¿En qué medida los centros y programas de la mujer y de género han contribuido a iniciar o sostener este tipo de cambios curriculares? En Estados Unidos, la transformación de los programas docentes de pre-grado en las universidades fue un objetivo central de los Women's Studies y dio lugar en los

⁹ Esta polémica se hizo particularmente visible en las sesiones desarrolladas en los congresos anuales de la National Women's Studies Association y con la publicación, en 1993, del libro de Gloria Bowles y Renate Duelli Klein. *Theories of Women's Studies*.

años setenta a una intensa polémica que se sintetiza en la fórmula: *integración versus autonomía*.⁹ Con esta expresión se aludía a los tipos de es-

trategias ensayadas para incluir la problemática femenina en el medio académico: la integración inmediata a los cursos tradicionales, la creación de departamentos y programas docentes totalmente separados y la organización de instancias interdepartamentales (Makovski y Paludi, 1993). Quienes se adherían a la primera posición, consideraban que estos asuntos debían incluirse en todos los cursos regulares en el menor tiempo posible y que era conveniente su incorporación desde los niveles más básicos de preparación de los/as estudiantes, buscando suprimir, a corto plazo, los cursos sobre estos aspectos que operaban en forma separada desde los programas de estudios de la mujer.

Algunas críticas que se han hecho a esta corriente son de tipo operativo: un currículo integrado requiere un alto grado de coordinación y el apoyo de la mayor parte de la planta

académica, situación difícil de encontrar en la mayoría de las instituciones educativas y que produce importantes cuestionamientos en relación con el principio de *libertad de cátedra*. Sin embargo, las más importantes críticas han sido de orden epistemológico y político: el trabajo de las “integracionistas” ha sido considerado como acrítico o conservador, pues estaría sumando nuevos temas a los existentes; es decir, aceptando la definición de las áreas del conocimiento tal como existen en la actualidad y, en consecuencia, debilitaría la fuerza política de los programas de la mujer. Las profesoras que sustentaban estas críticas y apoyaban la creación de departamentos específicos dedicados a los estudios de la mujer, consideraban que el aislamiento era requisito indispensable para que un grupo académico lograse una identidad, desarrollara investigaciones y estableciese un currículo en forma independiente.

Por último, quienes sostenían una tercera posición (Mac Intosh y Kamarck, 1984), planteaban que se debía participar simultáneamente tanto en los programas que funcionaban de manera autónoma como en las actividades de docencia e investigación establecidas por otras instancias universitarias. A partir de definirse como equidistantes de las posiciones “integracionistas y separatistas”, consideraban que los esfuerzos se tenían que dirigir en ambos sentidos evitando promover un modelo único para todas las instituciones y valorando la capacidad de aceptación de cambios en cada espacio académico específico.

En México, a diferencia de lo ocurrido en el medio norteamericano, la disyuntiva “integración” *versus* “autonomía” no ha generado aún debates profundos entre programas o entre distintas expresiones del feminismo. Entre 1994 y 2003 se desarrollaron seis reuniones de los centros y programas existentes en el país, los que se han organizado en una red que incluye también a grupos en consolidación. Estas reuniones no han llegado todavía a constituirse en el espacio para analizar en profundidad las modalidades de inserción de estos núcleos en las universidades, las características de la producción que generan en las diversas disciplinas ni las fortalezas y debilidades de su trabajo en investigación, docencia y difusión de la cultura. Hasta el presente la discusión teórica entre los centros ha sido excepcional y los grupos han venido operando muy desarticuladamente.

Sin embargo, en algunos programas, la incidencia que se va logrando en los currículos de licenciatura de las universidades ha sido un tema importante en sus agendas de discusión interna, particularmente al evaluar periódicamente sus avances. En este sentido, un dato interesante que arroja nuestro estudio es que en 33% de las unidades de enseñanza-aprendizaje que identificamos, quienes operaban la docencia eran integrantes (o colaboradoras en proyectos específicos) de centros y programas de la mujer y de género. Cabe señalar además que en 8% de los casos se trataba de estudiantes o egresadas de posgrados dependientes de los mismos y en 25% de do-

centes cuya motivación surgía de alguna actividad coordinada por profesoras de dichos programas.¹⁰

No formó parte de nuestra estrategia de investigación explorar la trayectoria formativa de los/as profesores/as que incorporan un enfoque crítico sobre la condición de las mujeres y las relaciones intergenéricas en el nivel licenciatura. No obstante, consideramos que el análisis de tales cambios curriculares desde el polo de los/as docentes abre un ángulo importante en el examen de esta temática, ya que el plan de estudios prescrito por una institución acota el trabajo docente pero, simultáneamente, es traducido y resignificado en la práctica por los/as profesores/as que poseen identidades disciplinarias o institucionales específicas. Encontramos por ello de enorme interés que en el futuro se desarrollen investigaciones sobre este tipo de asuntos, así como sobre las diversas negociaciones y estrategias que docentes y otros actores sociales desarrollan para abrir espacios a estas temáticas en el ámbito académico.

En síntesis, la evidencia reunida en este estudio, aunque no es estadísticamente representativa del conjunto de las instituciones de educación superior, indica que no existe un modelo único de incorporación de contenidos sobre la situación de las mujeres y de los géneros al currículo. Las posibilidades de intervenir en el mismo no dependen exclusivamente de quienes ejercen la docencia, pues están mediadas por la dinámica

¹⁰ No puede dejar de señalarse que en numerosos casos tal actividad había sido coordinada por Graciela Hierro, quien tanto desde su trabajo como directora del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG/UNAM) como desde su docencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM sembró inquietudes en numerosas/os discípulas/os y colegas.

de las instituciones; es decir, por sus estilos de funcionamiento específicos vinculados a las formas de administración, a la estructura de los órganos de gobierno y a un cúmulo de tradiciones que muchas veces se aceptan sin discutir.

El diagnóstico exhaustivo del impacto de los centros y programas en los currículos de educación superior mexicanas requerirá de una recolección sistemática de información sobre lo que se está llevando a cabo en los cuatro subsistemas que comprende el nivel superior de educación: universitario, tecnológico universitario, tecnológico y de educación normal.

Es necesario, además, que este abordaje, más volcado hacia lo cuantitativo, se complemente con un trabajo de tipo etnográfico que incluya la observación del proceso enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

Incidir en el currículo incluyendo este tipo de contenidos significa tomar en cuenta que éstos producen atracción y rechazo y que se debe recurrir a enfoques pedagógicos centrados no solamente en promover la transmisión y el análisis de nueva información, sino en lograr que la afectividad se movilice frente a los materiales y nuevas interrogantes que son presentados a los sujetos. Se trata de ir abriendo un camino al cuestionamiento de diversos aspectos entre los que se incluirían las creencias, los contenidos y las estrategias didácticas que se utilizan en el aula, así como las apreciaciones, los estereotipos y las actitudes personales de los/as profesores/as hacia la enseñanza de determinados asuntos y problemas. De

allí que esta tarea de investigación etnográfica complementaria sea de vital importancia, ya que permitirá hacer visibles los diversos ángulos de esta actividad tan compleja y evitará que caigamos en la ideologización de los/as estudiantes o en la repetición de eslogans y lugares comunes, que no transformarán sus modos de actuar en la vida cotidiana ni su futuro desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Adrián. "Cambio institucional y complejidad emergente en la educación superior en América Latina", en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 12, 1998, pp. 109-140.

— *Estado, políticas y universidades en un período de transición (1982-1994)*. FCE/Universidad de Guadalajara, México, 2000.

— "Poder político, alternancia y desempeño institucional. La educación superior en Jalisco 1995-2001", en *Estudios Sociológicos*, vol. XXII, núm. 64, enero-abril, 2004.

ANUARIO ESTADÍSTICO 2000. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2001.

ANUARIO ESTADÍSTICO 2001. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2002.

BECHER, Tony y Paul TROWLER. *Academic Tribes and Territorios*. Society for Research into Higher Education, Londres, 2001.

BLANCO, Mercedes, Mercedes CARRERAS, Yolanda CORONA, Mary GOLDSMITH, Martha SÁNCHEZ, Florinda RIQUEL y María Luisa TARRÉS. *La docencia*

- universitaria sobre la problemática femenina. Posibilidades y obstáculos*. CISE-UNAM, México, 1988.
- BOWLER, Gloria y Renata DUELLI KLEIN. *Theories of Women's Studies*. Routledge, Londres, 1993.
- BRUNNER, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. SEP-UAM-A, México, 1987.
- CARDACI, Dora. *Enfoque de género y derechos sexuales y reproductivos en el currículo de medicina. Informe de Investigación, núm. 1: Experiencias identificadas en América Latina y el Caribe*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, México, 2002.
- *Salud, género y programas de estudios de la mujer*. OPS, PUEG/UNAM, UAM, México, 2004.
- Mary Goldsmith y Lorenia Parada. "Los programas y centros de estudios de la mujer y del género en México", en GUTIÉRREZ, Griselda (ed.). *Feminismo en México. Revisión histórico-científica del siglo que termina*. PUEG/UNAM, México, 2002.
- CASILLAS, Manuel y Adrián de GARAY. "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior", en GIL, Manuel et al. (eds.). *Académicos: Un botón de muestra*. UAM-A, México, 1992.
- CETINA VADILLO, Eugenio. *Ponencia presentada en el Seminario Repensando la Universidad*. UAM-Xochimilco, México, 4 de febrero de 2004.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernización", en MUÑOZ, Humberto (ed.). *Universidad: Política y cambio institucional*. CESU/UNAM/Porrúa, México, 2002, pp. 167-188.

- GARCÍA GUEVARA, Patricia. *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés, México, 2004.
- GIL, Manuel et al. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A, México, 1994.
- "Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca al oficio académico en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, México, 1997, pp. 255-297.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1995.
- GIROUX, Henry y Myrsiades KOSTAS (eds.). *Beyond the Corporate University*. Rowman and Littlefield Publishers, Boston, 2001.
- HABICHAIN, Hilda. "El género como categoría transversal necesaria", en *Zona Franca*, año XI, núms. 11-12, 2003, pp. 4-9.
- INAYATULAH, Sohail y Jennifer GIDLEY (comps.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Pomares, Barcelona, 2003.
- KENT, Rollin. "Higher Education in Mexico: from Unregulated Expansion to Evaluation", en *Higher Education*, vol. 25, núm. 1, 1993.
- "Reforma institucional en educación superior y reforma del Estado en México en la década de los noventa". Documento presentado al *Proyecto comparado de políticas de educación superior en América Latina*. Septiembre, 1997 (doc. fotocopiado).
- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2000.

- LEES, Sue. "United Kingdom", en KROPS, Claudia (ed.). *European Women's Studies Guide*. WISE, Utrech, 1997.
- MAC INTOSCH, Peggy y E. KAMARCK. "Varieties of Women's Studies", en *Women's Studies International Forum*, vol. 7, núm. 3, 1984, pp. 139-149.
- MAKOVSKI, V. y M. PALUDI. "Feminism and Women's Studies in the Academy", en PALUDI, M. y G. STEVERMAGEL (eds.). *Foundations for a Feminist Restructuring of the Academic Disciplines*. The Haworth Press, Londres y Nueva York, 1993, pp. 1-37.
- MORALES, Liliana. "La mujer en la educación superior de México", en *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, 1989, pp. 69-77.
- RODRÍGUEZ, Roberto. "Género y políticas de educación superior en México", en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 10, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1999, pp. 124-159.
- . "Transformaciones del Sistema de Enseñanza Superior en México en la década de los noventa", en MUÑOZ, Humberto (ed.). *Universidad: Política y cambio institucional*. CESU/UNAM/Porrúa, México, 2002, pp. 145-166.
- . "¿Fin de la feminización?", en *Campus Milenio*, núm. 35, 5 de junio de 2003.
- ROLAND MARTIN, Jane. *Coming of Age in Academe*. Routledge, Nueva York, 2000.
- SADOVNIK, Alan. "La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein", en *Investigación en la Escuela*, núm. 17, 1992, pp. 7-29.
- TROWLER, Paul. *Academics Responding to Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. The Society for Research in Higher Education & Open University Press, 1998.