

## **MUJERES EN UNIVERSIDADES AGRONÓMICAS Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE LA MUJER EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO**

*VERÓNICA VÁZQUEZ GARCÍA Y  
EMMA ZAPATA MARTELO*

Mucho se ha dicho acerca de que la educación formal es un factor importante en la movilidad social de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. Entre éstos se encuentran las mujeres, quienes durante décadas se limitaron a ver cómo sus hermanos avanzaban en sus proyectos de vida mientras que para ellas sus únicas opciones eran el matrimonio y el cuidado de una familia. En los últimos años, la educación ha sido promovida como un derecho humano universal y como un elemento clave de los procesos democráticos y los temas relativos a género y educación formal han aportado un acervo sustancial de investigación (Hierro, 1993; Morley y Walsh, 1995; Narotzky, 1995; Bonder, 1998a; Montecinos y Rebolledo, 1998; Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Zapata, Vázquez y Alberti, 2001). En 1960, la UNESCO recomendó el lanzamiento de una ofensiva contra la discriminación de género en la educación y algunos estudios han

reportado logros importantes en relación con el ingreso de las mujeres a la educación formal (CEPAL, 1986).

Más recientemente, la UNESCO ha evaluado si el acceso de las mujeres a la educación formal ha contribuido a la equidad de género. La organización identifica algunas de las limitaciones que evitan que esto ocurra, a saber: 1) presencia limitada de las mujeres en el sistema académico formal; 2) barreras al ingreso y permanencia de las mujeres; 3) diferencias de género en las formas en que se organiza y realiza la investigación científica; 4) acceso limitado de las mujeres a las redes informales de conocimiento; 5) falta de información sobre la participación de las mujeres en la ciencia y el desarrollo tecnológico (UNESCO, 1996). De forma similar, otros estudios han indicado que las demandas de género han dado lugar a conflictos dentro de las estructuras patriarcales existentes en las universidades y que la iniquidad de género no se transforma automáticamente con el acceso de las mujeres a la educación formal (Morley, 1994, 1995; Bonder, 1998b).

Se han desarrollado varios indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de evaluar el avance de las mujeres en las instituciones académicas. Los primeros incluyen: 1) la representación numérica general de las mujeres dentro de la institución; 2) la distribución de género por disciplina; 3) el tipo de contrato firmado por los hombres en comparación con las mujeres y diferencias resultantes en los ingresos; 4) los puestos de poder y prestigio de las mujeres en la es-

estructura académica. Asimismo, los indicadores cualitativos se refieren a 1) los conflictos de las mujeres entre el trabajo académico y las responsabilidades domésticas y 2) las identidades profesionales y de género de las mujeres. Para Chávez (2001: 340) los indicadores cualitativos son importantes debido a que

la evidencia numérica por sí sola no describe las condiciones de las mujeres que trabajan en las universidades. Esta información solamente surge mediante la experiencia continua, la interacción permanente y la construcción diaria de la vida profesional, que es donde se revelan las formas obvias y las sutilezas del significado, a la par del grado en que la profesora es valorada en su papel de profesional.

<sup>1</sup> En el centro del debate se encuentra el nombre adecuado que daría la idea correcta de su temática. Muchas/os autoras/es consideran que es necesario hacer la conexión explícita entre el contexto que originó este nuevo campo de estudio y el nuevo campo propiamente dicho. En este sentido, Navarro y Stimpson (1998: 11) señalan la relación entre el feminismo como movimiento político y académico y sostienen que el término más adecuado es el de estudios de la mujer. Otros/as han manifestado que el término estudios de género es más incluyente y analítico. Por ejemplo, Kabeer (1998: 12) señala que el giro del concepto de "mujeres" al de "relaciones de género" fue crítico en los análisis del desarrollo, dado que se empezó a incorporar a las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres en la investigación y enseñanza. Reconocemos la amplia controversia al respecto, pero hemos elegido utilizar el término "estudios de la mujer" para describir el mismo fenómeno entre naciones.

Otro indicador importante para dilucidar avances en la equidad de género en la educación superior es la apertura y permanencia de programas en estudios de la mujer,<sup>1</sup> los cuales realizan, apoyan y difunden la investigación sobre género y ofrecen grados o cursos de especialización en el tema.

Este trabajo busca evaluar el avance de las mujeres en la educación su-

perior en dos países: México y Estados Unidos. El trabajo se divide en dos secciones. En primer lugar, los indicadores cuantitativos y cualitativos descritos anteriormente se utilizan para abordar la participación de las mujeres en algunas instituciones académicas. El análisis se basa en estudios de caso<sup>2</sup> sobre universidades similares entre sí: la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la más importante escuela agrícola pública de México, y el Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas (CP), la más prestigiosa institución en México para posgrados en ciencias agronómicas y conexas. Para los Estados Unidos, nos enfocamos en universidades con dotaciones de terrenos federales (“Land Grand Universities”) (LGU) que son equivalentes en orientación a la UACH y el CP en México.<sup>3</sup> Tanto éstas como las LGU tienen el triple papel de enseñar, investigar y ofrecer servicios de extensionismo a las comunidades rurales, así como impartir disciplinas relacionadas primordialmente con las ciencias agronómicas y el desarrollo rural.

<sup>2</sup> Publicados en *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, de Zapata, Vázquez y Alberti (2001).

<sup>3</sup> Actualmente existen 75 universidades con dotaciones de terrenos federales registradas en las *National Association of State Universities and Land Grant Colleges* (NASULG).

En segundo lugar, examinamos las fortalezas y retos de algunos programas de estudios de la mujer en ambos países en lo que se refiere a la promoción de la investigación sobre las mujeres y las relaciones de género. Para el caso mexicano analizamos dos programas que ofrecen posgrados en estudios de la mujer o en desarrollo rural con especialización en

género: la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) y el CP, respectivamente. Para los Estados Unidos hacemos un análisis más general dada la gran existencia de programas, pero retomamos algunas coincidencias entre ambos países en lo que se refiere a su origen, formas de financiamiento y procesos de institucionalización.

#### **MUJERES EN UNIVERSIDADES AGRONÓMICAS DE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS**

Galindo y Zapata (2001) toman a la disciplina de la agronomía para analizar la situación de las mujeres en las escuelas agrícolas mexicanas. Las autoras muestran cómo hasta bien entrado el siglo xx la agronomía era un territorio exclusivamente masculino debido a que la agricultura científica hacía invisible el papel de las mujeres y reproducía los estereotipos sexuales tradicionales, presentándolos como “naturales”. A medida que la agronomía empezó a perder prestigio debido a la reducción en el apoyo gubernamental a los programas e instituciones de desarrollo rural (finales de la década de los ochenta), las mujeres empezaron a gozar de mayor aceptación social en las escuelas agrícolas. Sin embargo, su representación sigue siendo desigual. En 1994, los programas agrícolas nacionales tenían las cifras más bajas de mujeres (20.9% en comparación con su competidor más cercano, los programas de ingeniería, con 25%). Dentro de las escuelas

agrícolas, las mujeres tienden a concentrarse en las ciencias de la salud, la educación y las humanidades, evitando así las formalmente agronómicas.

Esta situación se reproduce en la planta docente e investigadora. La UACH tiene 1 022 integrantes del personal académico, de los cuales solamente 217 (17.5%) son mujeres. De forma similar, el CP actualmente cuenta con 352 integrantes del área académica, de los cuales únicamente 63 (18%) son mujeres. En ambas instituciones los hombres tienen acceso a los principales puestos por distintas vías, incluyendo antigüedad, elección a puestos académicos y administrativos y a comités, así como nombramientos directos. Únicamente dos y tres mujeres han llegado a ser directoras de departamento en la UACH y el CP, respectivamente. Una de ellas fue nombrada temporalmente y ni siquiera tuvo el título oficial de directora, con las implicaciones que se pueden esperar de esta situación.<sup>4</sup>

La sola escasez de académicas en puestos decisorios las vuelve impotentes para llevar a cabo algún cambio significativo, pues se ven involucradas en conflictos caracterizados por la envidia, el resentimiento y la competencia. Chávez (2001: 331) muestra que las profesoras en la UACH tienen problemas cotidianos “en su trato tanto con sus alumnos/as como con sus colegas (tanto hombres como mujeres), mucho más debido a su condición de mujeres que a su competencia profesional o capa-

<sup>4</sup> La escasa representación de las mujeres en los niveles de toma de decisión también está presente en el Sistema *Grupo Consultivo sobre Investigación Agrícola Internacional* (CGIAR) e incluye a todas las instituciones internacionales involucradas en investigaciones agrícolas y desarrollo rural en todo el mundo. Para mayores detalles, ver Susan Poats (1990).

cidad intelectual". Estas mujeres son menospreciadas constantemente por ser jóvenes, por su condición de mujeres y por no ser agrónomas, así que tienen que estar probando constantemente sus capacidades para obtener "no sólo reconocimiento por su trabajo, sino, también, respeto para sí mismas como personas". De manera similar, en un estudio que examina el impacto de la vida académica sobre la salud de la planta docente e investigadora del CP, Vázquez (1999: 74) demuestra que las académicas tienen índices más altos de trastornos psicósomáticos y de la espalda alta que sus colegas varones.

En resumen, los programas agrícolas nacionales cuentan con la menor matrícula de mujeres y dentro de las escuelas agrícolas el alumnado femenino se concentra en disciplinas tradicionalmente femeninas. Las mujeres son una minoría entre el personal docente tanto en la UACH como en el CP. Son los hombres quienes detentan los puestos de poder y prestigio en ambas instituciones. Las profesoras-investigadoras de la UACH constantemente deben probar su capacidad para obtener reconocimiento tanto en el ámbito personal como profesional. Las profesoras del CP reportan mayor incidencia de problemas de salud que sus colegas varones.

En las instituciones de educación superior de los Estados Unidos es posible encontrar situaciones similares. Siguiendo los planteamientos de Jacobs (1996), Henneberry *et al.* (2001: 152) argumentan que la investigación en la educación superior debe analizar por separado acceso, procesos/experiencias

y resultados. “Por ejemplo, las mujeres representan una mayoría del alumnado en casi todos los niveles de educación superior y no se encuentran especialmente en desventaja en términos de empleo, pero siguen siendo una minoría del personal docente en las universidades estadounidenses y se encuentran en desventaja en términos de rango y prestigio institucional”. En el caso de las universidades tipo LGU, la matriculación de mujeres en términos absolutos aumentó a un ritmo mayor entre 1987 y 1995, la misma década del acceso de las mujeres a las escuelas agrícolas mexicanas. Sin que esto difiera de la situación prevaleciente en México, las alumnas tienden a concentrarse en programas no agrícolas (educación, comunicación, ciencias sociales) y evitan otros (por ejemplo, ingeniería agrícola y silvicultura). Además, a medida que el nivel de estudios aumenta hasta el nivel doctoral, la proporción de alumnas disminuye en todas las disciplinas, con 69% de todos los doctorados siendo conferido a los hombres y 31% a las mujeres (Henneberry *et al.*, 2001).

No es de sorprender que las mujeres se encuentren subrepresentadas en la planta docente e investigadora de las universidades tipo LGU. Las profesoras son una minoría en todas las tres áreas examinadas por Henneberry (2001: 169): recursos naturales, economía agrícola y ciencias de la alimentación. En consecuencia, a medida que aumenta el rango, disminuye la representación femenina, con solamente cuatro, tres y trece por ciento de las mujeres a nivel de profesoras titulares

dentro de cada área, respectivamente. El segmento de mayor crecimiento en cuanto a planta docente e investigadora femenina se encuentra en las categorías no titulares y de medio tiempo, lo cual a su vez se traduce en salarios generalmente más bajos para las mujeres. Quisenberry y Leach (2001: 136) señalan que las mujeres constituyeron únicamente 32% del nuevo personal docente contratado en las universidades tipo LGU durante el año académico 1995-1996. "Una tendencia más desalentadora es que en épocas en que disminuyen las contrataciones universitarias, como es el caso ahora..., el porcentaje de mujeres contratadas no declina proporcionalmente sino que más bien se desploma de manera dramática".

Resumiendo, la matrícula de las mujeres en las universidades tipo LGU ha aumentado desde la década de los ochenta, pero las alumnas se siguen concentrando en disciplinas tradicionalmente femeninas y las mujeres obtienen menos doctorados que los hombres. Las mujeres tienden a ser contratadas en categorías no titulares y de medio tiempo y se encuentran subrepresentadas en los más altos puestos de la estructura académica.

En ambos países se pueden encontrar algunas similitudes. En primer lugar, la década significativa para el ingreso de las mujeres a las escuelas agrícolas de México y las universidades tipo LGU de los Estados Unidos fue la misma: finales de los años ochenta y principios de los noventa. Sin embargo, siguen concentrándose en disciplinas tradicionalmente feme-

ninas. En ambos países, las profesoras tienden a ser contratadas de medio tiempo y los puestos de prestigio están dominados por los hombres. Las estructuras de toma de decisiones también son predominantemente masculinas.

Sin embargo, debe reconocerse que las universidades de la actualidad no son lo que solían ser hace treinta años. La diversidad social y de género es parte de muchos planteles y planes de estudio universitarios. Esto no obedece sólo al ingreso problemático pero irreversible por parte de las mujeres a la estructura de la educación superior, de acuerdo con lo descrito en esta sección, sino también a los enormes esfuerzos hechos por las feministas y otras minorías con el fin de crear nuevos programas para responder de forma más efectiva a las necesidades de diversos alumnos y alumnas. En este punto nos abocamos al análisis de los programas de estudios de la mujer en ambos países, lo cual representa un importante elemento de esta diversidad.

#### **PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE LA MUJER EN MÉXICO Y LOS ESTADOS UNIDOS**

Los programas de estudios de la mujer tienen dos importantes elementos en común: 1) actúan como una crítica de los enfoques científicos convencionales que han ignorado y distorsionado las vidas de las mujeres y sus contribuciones al conocimiento; 2) señalan la necesidad de

sobrepasar el *statu quo* con el fin de construir conocimiento que pueda empoderar a las mujeres. Como lo señala Acker (1994: 64), las teorías feministas son lo mismo guías para entender la desigualdad de género como para la acción. En opinión de Navarro y Stimpson (1998: 13), los estudios de la mujer no rompen tan sólo los límites disciplinarios, sino también los que se encuentran entre los mundos académicos y no académicos. Las feministas se rehúsan a encerrarse en sus torres de marfil.

Existe un acuerdo generalizado de que los programas de estudios de la mujer empezaron por iniciativa de pequeños grupos de feministas con muy buenas intenciones pero pocos recursos y apoyos institucionales. Nunca hubo declaraciones oficiales sobre la necesidad de los programas y, en términos generales, las políticas académicas tampoco les favorecieron. Existe unanimidad sobre el arduo trabajo de quienes participaron en la administración, desarrollo y promoción de estos programas. Pasamos ahora a la situación particular de los dos países que nos ocupan: México y los Estados Unidos.

En México, los programas de estudios de la mujer empezaron durante la década de los setenta y siguen surgiendo en la actualidad, frecuentemente bajo el patrocinio de financiamiento internacional. Algunos se han convertido en centros de investigación dentro de instituciones académicas, en tanto que otros operan como organizaciones no gubernamentales. En distintos grados, las feministas que trabajan en dichos cen-

tros han establecido importantes nexos con instituciones gubernamentales y han logrado incidir en la política pública a favor de las mujeres. Las actividades del PIEM (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer) de El Colegio de México, el PUEG (Programa Universitario de Estudios de Género) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP) se ajustan a esta descripción. Todos ellos tienen su sede en la ciudad de México, pero hay otros ubicados fuera de la capital que llevan a cabo actividades similares.

Algunas facultades han incluido cursos sobre género en los planes de estudio, principalmente como resultado del esfuerzo de feministas que trabajan en las áreas de psicología, sociología y trabajo social. Sin embargo, estos cursos no son obligatorios y en algunos casos se ofrecen fuera del horario normal; por ejemplo, en sábados, como es el caso de la Universidad de Tlaxcala (Flores, Zapata y Vázquez, 2001). Millán (2001: 298) describe en sus propias palabras el impacto limitado de la teoría feminista sobre los programas de licenciatura que se ofrecen en su institución:

en la UNAM se reproduce la idea de que el feminismo es solamente una opción para militantes o una serie de preceptos y no una vertiente importante de las ciencias sociales, de la teorización sobre lo social y sobre las sociedades. El género aparece como una

categoría analítica en asignaturas tales como Antropología, Sociología de la Cultura y en asignaturas sobre Psicoanálisis, pero no como una categoría analítica de la teoría social.

De hecho, son pocas las instituciones que han creado los programas de estudios de la mujer como grados independientes o como un componente estructural de otros grados. Dos de ellos son la UAM-X y el CP sobre los cuales hablaremos ahora.

La UAM-X ha estado ofreciendo cursos independientes y respaldando la investigación sobre cuestiones de género desde 1982. A muchos de estos cursos ni siquiera se les asignaba un valor en créditos y los grupos de investigación eran informales y no contaban con reconocimiento. Aunque en ese entonces se desarrolló el Programa de Maestría en Estudios de la Mujer, éste no fue aprobado sino hasta 1998. En la actualidad, el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales también ofrece un área de especialización en estudios de la mujer (Bartra, 2001).

Bartra, quien ha estado involucrada en el proceso desde principios de los años ochenta, comparte sus ideas sobre los problemas que a menudo enfrentan los programas de estudios de la mujer, a partir de la experiencia de la UAM-X. En primer lugar, ella celebra el hecho de que el programa se las haya ingeniado para sobrevivir varios años y que probablemente permanecerá durante muchos años más: "el mayor obstáculo

dentro de la universidad se presentó sólo al principio. Desde entonces, realmente no hemos encontrado nada que pudiera considerarse un obstáculo, en el sentido estricto de la palabra" (Bartra, 2001: 206). No obstante, ella también se lamenta por la marginalización de la planta docente e investigadora y los planes de estudio y manifiesta que, a pesar de todos sus esfuerzos, éstos no han podido cambiar las disciplinas y programas tradicionales. En sus propias palabras, "las universidades aún están abarrotadas de jefes (de ambos géneros, pero dominan los hombres) que consideran poco científico, poco serio, poco importante, estudiar a las mujeres y, por lo tanto, no digno de que los excelsos saberes que se imparten en la educación superior se ocupen de 'esos temas' tan de segunda" (Bartra, 2001: 208).

En segundo lugar, Bartra (2001: 206) nos recuerda los riesgos involucrados en la búsqueda de legitimidad dentro de la estructura académica, al establecer que volverse demasiado institucional podría relegar el potencial del feminismo para transformar a las instituciones. Ella ilustra este problema al describir la contradicción resultante de considerar al feminismo como un movimiento político y llevar a cabo estudios de la mujer dentro de un ambiente académico elitista. Esta contradicción ha sido fuente de conflicto y desesperación entre algunas alumnas de la UAM-X que creen merecer una buena calificación simplemente porque ellas y sus profesoras son feministas.

Las académicas que trabajan en el CP también han intentado transformar la educación agronómica desde una perspectiva de género. Resulta interesante que el Área de Estudios de la Mujer (Área de Género: Mujer Rural-AGMR) no se ha convertido en un programa independiente, sino que más bien ha permanecido como una opción de especialización dentro de los programas de maestría y doctorado del programa de desarrollo rural. La causa de ello es que la institución ha expresado poco apoyo para la creación de un programa independiente, especialmente en términos de la asignación de recursos tales como personal, espacio de oficinas y otras instalaciones. Actualmente, cuatro profesoras-investigadoras imparten cursos que son obligatorios para alumnas que desean especializarse en estudios de la mujer. Se ha desarrollado un plan de estudios interdisciplinario que integra la teoría de género, metodologías participativas y temas electivos sobre cuestiones de género en áreas rurales, incluyendo, por ejemplo, política agraria, desarrollo sustentable y el estudio de las masculinidades.

Hasta ahora se han producido casi 60 tesis de posgrado bajo la supervisión de la planta docente e investigadora del AGMR. La mayoría de sus graduadas han tenido éxito en encontrar empleo como servidoras públicas, académicas o activistas al servicio de organizaciones no gubernamentales. Las cuatro profesoras-investigadoras del AGMR hacen hincapié en la participación comunitaria y el cambio institucional y dedican buena

parte de su tiempo a la realización de talleres de capacitación en cuestiones de género para instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como para organizaciones campesinas. Ellas han llevado a cabo proyectos de investigación que han redundado en un buen número de publicaciones. Esta combinación de actividades las ha situado entre las docentes/investigadoras más “productivas” de la institución.

En contraste con la experiencia de la UAM-X, la planta docente del CP interactúa con los y las académicas no feministas en el diseño de planes de estudio, la impartición de cursos y la supervisión de alumnos/as. Sin embargo, esta interacción no ha dado los resultados que uno podría esperar en términos de la transformación de planes de estudios y el trabajo de los y las alumnas que no se especializan en estudios de la mujer. En la mayoría de los casos éstos no se inscriben en cursos de género, así que cuando alguna profesora-investigadora es parte de su comité de tesis debido a otros intereses comunes, los alumnos/as no saben tratar el tema y otros miembros del comité se muestran reacios a hacerlo, por lo que la investigación del estudiante se aprueba sin contenido de género. Por otro lado, las estudiantes asociadas con la especialidad en estudios de la mujer son vistas como poco científicas y meritorias.

El AGMR del CP ha crecido vía financiamiento externo (principalmente de la Fundación Ford) durante casi dos décadas. Irónicamente, esto no ha generado ningún compromiso serio por parte de las autoridades del CP para apoyar su crecimiento.

Por ejemplo, en el programa de desarrollo rural, las ayudantes del AGMR son contratadas con fondos externos, en tanto que para otros profesores-investigadores es la institución la que les contrata a sus asistentes. Sobra decir que las ayudantes del AGMR son mujeres, mientras que en otras áreas predominan los hombres.

Por su parte, los programas de estudios de la mujer en los Estados Unidos datan de las postrimerías de los años sesenta. Junto con la Asociación Nacional de Mujeres (NWA) creada en 1977, éstos buscaron desarrollar una estrategia educativa que transformase a las personas, las instituciones y la sociedad. En 1997 había 611 programas que ofrecían troncos comunes o diplomados (484), licenciaturas (248), maestrías (46) y doctorados (siete) (Self, 2001: 268). Es importante resaltar que los estudios de la mujer en Estados Unidos existen lo mismo como programas y departamentos que como cursos o módulos dentro de disciplinas (Bystydzienski, 2001: 245). Butler *et al.* (cit. en Self, 2001: 268) observan que 68% de todas las universidades del país ofrecen cursos relacionados con estudios de la mujer. Aunque las cifras podrían parecer impresionantes, las universidades comunitarias y las ubicadas en comunidades negras e indígenas no se encuentran bien representadas en estas cifras (Guy-Sheftall, 1995).

Se pueden observar diferencias importantes en términos de la expansión de los programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Bartra (2001) señala que durante los últi-

mos veinte años en México se han ofrecido cerca de cien cursos sobre estudios de la mujer. Esto contrasta radicalmente con las cifras dadas anteriormente para los Estados Unidos. Sin embargo, los problemas identificados anteriormente en relación con la UAM-X y el CP también se aplican a la experiencia estadounidense, como veremos enseguida.

Al igual que sus contrapartes mexicanas, las feministas en las universidades estadounidenses también se preguntan sobre el impacto que han tenido sobre los planes de estudio de las disciplinas tradicionales. Bystydzienski (2001: 251-268) describe en detalle los serios intentos que se hicieron por proyectar los problemas de las mujeres al primer plano de todos los planes de estudio universitarios, los cuales fueron financiados por las dependencias gubernamentales y fundaciones privadas, incluyendo a la Fundación Ford. La autora manifiesta que en tanto que la teoría feminista ha logrado transformar la práctica académica y pedagógica, las fuerzas neoconservadoras recientemente han intentado minar estos esfuerzos. Uno de los grandes retos a enfrentar es unir fuerzas y encontrar la forma de trabajar con otros programas interdisciplinarios para “fortalecer la reforma curricular y evitar duplicidades sin perder integridad y especificidad” (Bystydzienski, 2001: 257).

El problema de la institucionalización es también un dilema que deben enfrentar los programas de estudios de la mujer en los Estados Unidos. Citando a Bystydzienski (2001: 258), los programas “han tenido que buscar un equilibrio entre la

legitimidad y la credibilidad institucional sin comprometer los principios feministas". Una forma de lograr lo anterior ha sido poner énfasis en la preparación profesional. Los programas de estudios de la mujer han demostrado que para muchos empleadores el pensamiento crítico y la familiaridad con temas de las mujeres y la diversidad son habilidades valiosas. Sin embargo, muchos programas de estudios de la mujer siguen siendo marginales y requieren incrementar su poder de negociación frente a las autoridades universitarias con el fin de sobrevivir (Allen, cit. en Self, 2001).

Los programas estadounidenses también son vulnerables en términos de financiamiento. Self (2001: 273) señala que el Programa de Estudios de la Mujer de la Universidad de Oklahoma es uno de los más exitosos de la nación, dado que "ofrece no sólo un programa de tronco común y una especialidad a nivel licenciatura, sino también un programa interdisciplinario de maestría y doctorado". Sin embargo, el financiamiento del programa ha sido inadecuado. Se ha contratado únicamente personal de medio tiempo e inclusive la directora ha sido asignada a otro departamento, de tal forma que su tiempo debe dividirse entre estos dos compromisos. Durante la década de los ochenta, cuando los programas de estudios de la mujer pudieron generar financiamiento externo e institucionalizarse en el ámbito nacional, seguían con pocos recursos y tenían baja prioridad en lo referente a espacio de oficinas, suministros y servicios debido a su falta de categoría departamental

(Bystydzienski, 2001: 251). Scully (1996) ha mostrado que los programas de estudios de la mujer tienen mayores probabilidades de obtener presupuestos más bajos que los departamentos. En el país, 36% de los programas han sufrido reducción de personal, recortes presupuestales y falta de representación en los procesos de toma de decisiones de las universidades (Coeyman, cit. en Self, 2001: 274). Igual que en México, la Fundación Ford ha sido determinante en el apoyo de estos programas y los ingresos generados a partir de fondos externos son cada vez más importantes para su supervivencia (Allen, 1997). Sin embargo, solamente cerca de 20% de los programas de estudios de la mujer tienen algunas aportaciones externas (Scully y Currier, cit. en Bystydzienski, 2001: 256).

A pesar de estos problemas, los programas de estudios de la mujer tienen buenas probabilidades de sobrevivir y prosperar en ambos países. En México, los convenios internacionales firmados en Río de Janeiro (1992), El Cairo (1994) y Beijing (1995) a favor de los derechos de la mujer y el prominente papel que desempeñaron las mujeres indígenas en el movimiento zapatista han creado un ambiente positivo para la investigación sobre cuestiones de género. La necesidad de datos adquiere cada vez más reconocimiento por parte de las instituciones gubernamentales, las ONG y las organizaciones de las mujeres. En consecuencia, a muchas jóvenes les está resultando atractivo especializarse en estudios de la mujer. En los Estados Unidos, el alumnado y las profesoras-investigadoras

que demandan diversidad de planes de estudio y ambientes universitarios propicios para el aprendizaje seguirán desafiando y transformando a la academia. De hecho, muchas universidades han hecho suyos requisitos institucionales de diversidad, lo cual es una importante demanda del movimiento feminista (Bystydzienski, 2001: 259).

Esta tendencia no es exclusiva de México o Estados Unidos. Virginia Vargas (cit. en Humm, 2001: 219) describe el impresionante aumento en el activismo feminista latinoamericano, que pasó de 600 mujeres en el primer encuentro continental (principios de la década de los ochenta) a más de 3 000 a principios de los años noventa. El primer encuentro reconoció la hermandad y la explosión de una autoafirmación del conocimiento, en tanto que el segundo probó "la capacidad del feminismo de aportar análisis de las mujeres y la sociedad". El tercero identificó los límites estructurales y se esforzó por estimular "la participación igualitaria de todas las mujeres", mientras que el cuarto abordó temas de diversidad. De acuerdo con Humm (2001: 219), "esta historia taxonómica, antes que privilegiar la tradicional historia pesimista, lineal y diacrónica del feminismo que siempre termina ganándose ataques de los medios de comunicación y la apatía de las feministas, describe, en cambio, una pluralidad de procesos que demuestran las diversas y contradictorias realidades de las mujeres".

Por ende, tanto en México como en Estados Unidos, los programas de estudios de la mujer han desempeñado un impor-

tante papel al traer al centro del debate los problemas de diversidad e igualdad en la educación superior. En un entorno de contextos nacionales cambiantes, los temas de género han seguido en la agenda de la educación superior. Los programas de estudios de la mujer seguirán desempeñando su papel, el cual está descrito en elegante por Gibbs Russell (1998: 326; nuestra traducción) de la manera siguiente:

si en algo han de redundar los estudios de la mujer, éstos deberían servir de puente para hacer nuestro viaje más fácil y menos solitario. Necesitamos los recursos que puede proveer su situación. Por tal motivo digo: "Rapunzel, deja caer tu cabello". Transfórmalo en una cuerda para que baje de la torre al suelo, de la casa al mundo, del aislamiento a la comunidad y de la esclavitud a la libertad. Dejadlas luchar, estén donde estén, con los medios que podamos usar... con cualquier medio necesario, de forma que todas las mujeres puedan acceder al poder.

### CONCLUSIONES

Este trabajo ha examinado el avance de las mujeres en la educación superior en dos países: México y los Estados Unidos. Nos basamos en estudios de caso que describen la participación de las mujeres en universidades agronómicas (la UACH y el CP en México y las universidades tipo LGU en los

Estados Unidos). Para tal fin se utilizaron indicadores tanto cuantitativos como cualitativos. Los primeros incluyen la representación numérica general de las mujeres, la distribución por disciplina, las condiciones de trabajo y el acceso a puestos de poder y prestigio. A su vez, los indicadores cualitativos se refieren a las identidades laborales de las mujeres y el impacto de sus actividades en su salud.

La investigación mostró que aunque el ingreso de las mujeres a las universidades agronómicas ha aumentado de manera importante en las últimas dos décadas, aún prevalecen varios problemas. En opinión de Jacobs (1996), el acceso, proceso/experiencias y resultados deben ser considerados por separado al examinar las experiencias de las mujeres en la educación superior. Tanto en su papel de alumnas como de profesoras, las mujeres se concentran en disciplinas tradicionalmente femeninas y obtienen menos doctorados que los hombres. Como académicas, las mujeres están sobrerrepresentadas en puestos de medio tiempo, devengan salarios inferiores y no ocupan puestos de poder y prestigio.

El surgimiento y permanencia de los programas de estudios de la mujer es otro importante indicador del avance de las mujeres en las estructuras académicas. Tanto en México como en los Estados Unidos, el número de programas ha crecido desde que fueron creados (finales de los años sesenta y principios de los setenta). En la actualidad, siguen ofreciendo opciones educativas a un alumnado cada vez más diverso, pero al mis-

mo tiempo enfrentan varios problemas. En primer lugar, el aislamiento o marginalización de los estudios de la mujer ha planteado el tema de si la teoría feminista ha tenido algún impacto real sobre las disciplinas y planes de estudio tradicionales. En segundo lugar, las profesoras han temido adoptar la tendencia de despolitizar al feminismo a fuerza de volverse demasiado institucionales, perdiendo con ello su capacidad de transformar a la sociedad. En tercer lugar, los programas de estudios de la mujer se han basado en financiamiento externo, lo cual los ha hecho vulnerables ante las autoridades administrativas. En los Estados Unidos, algunos de estos programas han desaparecido debido a recortes presupuestales, en tanto que en México el número de programas y cursos que se ofrecen sigue siendo reducido. Sin embargo, la necesidad social de los estudios de la mujer, la cual se expresa de forma distinta en cada país tanto dentro como fuera de las instituciones académicas, seguirá impulsando la creación y permanencia de estos programas.

#### Bibliografía

- ACKER, Sandra. "Teoría feminista y estudio sobre género y educación", en Sandra ACKER (ed.). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Narcea, Madrid, 1994, pp. 62-76.

- ALLEN, J. A. "Strengthening Women's Studies in Hard Times: Feminism and Challenges of Institutional Adaptation", en *Women Studies Quarterly*. 25 (1 y 2), 1997, pp. 358-387.
- BARTRA, Eli. "Estudios de la Mujer, de las Mujeres, de Género", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 199-214.
- BELAUSTEUGOITIA, Marisa y Araceli MINGO (coords.). *Géneros prófugos*. PUEG-UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, Colegio de la Paz Vizcaínas, México, 1999.
- BONDER, Gloria (coord.). *Estudios de la mujer en América Latina*. Organización de Estados Americanos, Washington, 1998a.
- "Los estudios de la mujer en Argentina: Reflexiones sobre la institucionalización y el cambio social", en BONDER, Gloria (coord.). *Estudios de la mujer en América Latina*. Organización de Estados Americanos, Washington, 1998b, pp. 17-36.
- BYSTYDZIENSKI, Jill. "Programas de estudios de la mujer en los Estados Unidos: historias y temas actuales", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 251-268.
- CEPAL. *El desarrollo de América Latina y el Caribe: Escollos, requisitos y opciones*. Revista 1, Santiago de Chile, 1986, pp. 18-20.
- CHÁVEZ, María Eugenia. "Identidad de género e identidad profesional. Las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo*

- y educación superior. *Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 333-352.
- FLORES, Aurelia, Emma ZAPATA y Verónica VÁZQUEZ. "La sociología con perspectiva de género. El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 89-110.
- GALINDO, Rosa y Emma ZAPATA. 2001. "Educación agronómica y relaciones entre los géneros", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 33-60.
- GIBBS RUSSELL, Michele. "Carta abierta a la academia", en NAVARRO, Marisa y Catherine R. STIMPSON (eds.). *¿Qué son los estudios de mujeres?* Fondo de Cultura Económica, México, 1998, pp. 313-326.
- GUY-SHEFTALL, Beverly. *Women's Studies: A Retrospective*. Fundación Ford, Nueva York, 1995.
- HENNEBERRY, Shida, Corinne VALDIVIA y Betty L. WELLS. "Mujeres en la enseñanza superior: Ciencias sociales en universidades Land Grant de los Estados Unidos", en ZAPATA, Emma Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 153-174.
- HIERRO, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Editorial Torres Asociados, México, 1993.

- HUMM, Maggie. "Hasta donde podemos ir, y luego... avanzar más lejos": Estudios de la mujer en el mundo", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 215-232.
- JACOBS, Jerry A. "Gender Inequality and Higher Education", en *Annual Review of Sociology*, núm. 22, 1996, pp. 153-185.
- KABEER, Naila. *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. PUEG-UNAM, México, 1998.
- MILLÁN, Mágina. "Lo oculto del currículum oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 305-314.
- MONTECINOS, Sonia y Loreto REBOLLEDO. "Los estudios de la mujer o de género en la realidad universitaria chilena", en BONDER, Gloria (coord.). *Estudios de la mujer en América Latina*. Organización de Estados Americanos, Washington, 1998, pp. 57-69.
- MORLEY, Louise. "Glass Ceiling or Iron Cage: Women in UK Academia", en *Gender, Work and Organization*, 1 (4), octubre, 1994.
- "The Micropolitics of Women's Studies: Feminism and Organizational Change in the Academy", en MAYNARD, Mary y Jane PUNVIS (eds.). *(Hetero) Sexual Politics*. Taylor & Francis, Londres, 1995.
- y Val Walsh (coords.). *Feminist Academics: Creative Agents for Change*. Taylor & Francis, Londres, 1995.

- NAROTZKY, Susana. *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1995.
- NAVARRO, Marisa y Catherine R. STIMPSON (coord.). *¿Qué son los estudios de mujeres?* Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- POATS, Susan. "Gender Issues in the CGIAR System: Lessons and Strategies from Within". Ponencia presentada en Reunión del CGIAR, La Haya, 21-25 de mayo, 1990.
- QUISENBERRY, Sharron y Jan LEACH. "Las mujeres en las ciencias biológicas en las universidades Land Grant", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 135-152.
- SCULLY, Diana. "Overview of Women's Studies", en *National Women Studies Association Journal*, 8 (3), 1996, pp. 122-128.
- SELF, Patricia. "Regreso al futuro: Estudios de la mujer en los Estados Unidos", en ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001, pp. 269-288.
- UNESCO. "The Gender Dimension of Science and Technology", en *World Science Report*, 1996.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ DE LARA, Irma Margarita. *Daños a la salud asociados a los programas de estímulos en académicos del Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas*. Tesis de maestría en ciencias de la salud. UAM-Xochimilco, 1999.

ZAPATA, Emma, Verónica VÁZQUEZ y Pilar ALBERTI (coords.). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados, ANUIES, The British Council y MIAC, México, 2001.