



Fotografía de Jesusa García Rodríguez

El feminismo académico y sus aportes a la educación superior en México

Academic feminism and its contributions to higher education in Mexico

Elsa Guevara Ruiseñor

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El texto se propone exponer los aportes del feminismo académico a la educación superior en México, destacar la forma en que su producción teórica y audacia política contribuyeron a posicionar a las mujeres como agentes de cambio y como autoras del saber y la ciencia. Se señalan las dificultades surgidas por las disputas en los puestos de “poder” en la academia, así como el uso pragmático y acrítico de la categoría de género que ha seguido a su institucionalización. Se describen los procesos que dieron lugar a la creación de los programas de la mujer y de género, así como los aportes que ha logrado el feminismo académico en los terrenos de la ciencia y la educación en función de su inalienable crítica social y su profunda transgresión epistemológica.

Palabras clave

Feminismo académico, educación superior, ciencia.

Abstract

This paper exposes the contributions of academic feminism to higher education in Mexico, highlights the way that its theory production and political boldness contributed to positioning women as agents of change and as authors of knowledge and science. It notes the difficulties encountered by disputes in positions of “power” at the Academy, as well as pragmatic and uncritical use of the category of gender that has followed its institutionalization. It describes the processes that gave rise to the creation of programs of women and gender, as well as the contributions that academic feminism has achieved on the grounds of science and education in function of its inalienable social criticism and deep epistemological transgression.

Keywords

Academic feminism, higher education, science.

Introducción

Sin duda uno de los mayores aportes del feminismo al mundo académico, y en particular a la educación superior, fue el haber conquistado un espacio de validación teórica a partir del uso de la categoría analítica de género, para dar cabida en sus aulas y en los proyectos de investigación a los cuestionamientos, a las premisas éticas y políticas de la teoría, la epistemología y la metodología feminista desarrollada con base en la crítica a la Razón Patriarcal. Colocado en el doble filo de la militancia y la academia, el feminismo académico¹ ha sido con frecuencia descalificado por considerarlo demasiado “elitista” o “academicista” por parte de ciertas militantes, y demasiado “politizado” o poco “riguroso” por parte de la academia. Considerado también “el brazo académico del movimiento feminista” (Cardaci, 2004), el feminismo académico resulta de la confluencia de dos vertientes: las mujeres (universitarias) que participaban en el movimiento feminista y luego impulsaron los estudios de la mujer en las universidades; y las (universitarias) docentes e investigadoras que sin haber participado en el movimiento feminista se convencieron de las virtudes de la teoría e ideales feministas y los incorporaron a sus actividades académicas en las universidades (Bartra, 1999; Morley y Walsh, 1996; Barquet, 2011a). Ambas corrientes lograron romper con la hegemonía de pensamiento impuesta en el mundo académico al llevar lo personal y lo político a la academia, al colocar en la investigación y la teoría temas y problemas ignorados hasta entonces y descubrir las conexiones entre género, conocimiento y poder.

Ellas se hicieron expertas en aquellos conocimientos autorizados en la academia para luego, con esa autoridad, criticar, ampliar y enriquecer las humanidades y las ciencias; se encargaron de legitimar y difundir los saberes consagrados de las mujeres, de recuperar sus aportes a todos los campos de conocimiento y lograron rescatar su presencia en la memoria colectiva.

¹ Si bien los feminismos que confluyen en la academia son diversos, aquí se hablará en singular con el propósito de dar cuenta de las características que en general comparte este movimiento intelectual.

A su vez, influyeron en la interpelación de sus colegas varones, quienes iniciaron los estudios sobre las masculinidades y dialogaron con el feminismo, también con los estudios *queer* y con los de la diversidad LGTBIIH (en el closet).

Esto fue posible porque el feminismo de la primera ola había dado ya la primera batalla a lo largo de más de medio siglo para desmontar los mitos sobre la inferioridad intelectual de las mujeres, lograr su acceso a la educación superior y contar con una masa crítica de mujeres educadas, profesionistas, maestras e investigadoras universitarias que resultaron un valioso capital y recurso estratégico para la lucha política y la democratización de la sociedad en su conjunto.

Del reconocimiento a la institucionalización. Los programas de la mujer y de género

La década de los años setenta del siglo pasado representó un momento crucial en la consolidación de los derechos sociales y políticos de las mujeres pues las necesidades de modernización del país obligaron al Estado mexicano a ampliar significativamente la matrícula de educación superior. Eso abrió oportunidades sin precedente para las mujeres que, entre 1960 y 1982, incrementaron 135% su presencia en las universidades, mientras los varones lo hicieron sólo en un 59% en ese mismo lapso (Cardaci, 2004).

Si bien la reflexión sobre la condición de las mujeres se había dado desde principios de siglo, este incremento de mujeres en las universidades hace emerger nuevas inquietudes que resultaban de la necesidad de crear una nueva visión de sí mismas y de la sociedad en que vivían, como declaró Lourdes Arizpe en el discurso inaugural del Primer Simposio sobre Estudios de la Mujer en 1977 (Arizpe, 2002).

Ellas enfrentan una gran resistencia por parte de las instituciones académicas para dar cabida a estas inquietudes, pero lejos de desistir buscan fuentes alternas de legitimación y financiamiento para lograr sus propósitos y así empiezan a recopilar datos y generar investigaciones sobre las condiciones de vida de las mujeres, sobre sus inquietudes

y necesidades,² lo que permite justificar sus demandas sociales y políticas. De hecho, el apoyo más importante a la investigación y la divulgación de los estudios de la mujer en ese momento se dio principalmente fuera de las instituciones de educación superior, pero al interior de las universidades y escuelas se continuó con el trabajo intelectual y político para obtener reconocimiento institucional y legitimar académicamente los cursos e investigaciones sobre la mujer. Este activismo dio sus frutos con los primeros cursos y actividades académicas que tuvieron lugar a finales de los sesenta y durante la década de los setenta. Los estudios de Cardaci, Goldsmith y Parada, (2002) y Barquet (2011a) permiten identificar una cronología básica de estos sucesos.³

- En 1969 Delia Selena de Dios abre una clase en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- En 1975 Alaíde Foppa abre un curso en la misma facultad e inicia su programa de radio.
- Entre 1976 y 1977 Marcela Lagarde imparte un curso en la Universidad de Puebla.
- En 1976 Eli Bartra ofrece un curso en la Escuela Nacional de Antropología.
- En 1977 se realiza el Primer Simposio Mexicano-Centroamericano de la investigación sobre la Mujer.

Durante los años ochenta, y ante la necesidad de difundir y hacer llegar a círculos más amplios de mujeres la perspectiva teórica naciente que se había adquirido en los pequeños grupos de reflexión feminista, estudiantes/activistas, maestras e investigadoras comprometidas políticamente o simpatizantes se dieron a la tarea de diseñar y multiplicar los cursos, talleres e investigaciones sobre la mujer. Posteriormente, se plantearon la necesidad de crear organizaciones que trascendieran esas acciones coyunturales y crean Centros y Programas de la mujer al interior

² Para 1969 un grupo de intelectuales entre las que se encontraba Alaíde Foppa, Sylvia Marcos y Elena Urrutia crearon el Centro de Iniciativas para el Desarrollo Humano en América Latina (CIDHAL) que publica un Boletín Documental sobre las Mujeres, y en 1976 comienza a publicarse *Fem*, la primera revista feminista de América Latina.

³ En esta cronología no se incluyen los círculos de estudio marginales al currículum escolarizado que también nutrieron desde “afuera” estos esfuerzos.

de las instituciones educativas con el propósito de difundir este nuevo conocimiento a un sector más amplio de la sociedad y contribuir a otras formas de socialización entre las nuevas generaciones (Tarrés, 1996). Así, lograron obtener reconocimiento oficial mediante los primeros programas de la mujer y de género que se crean en distintas universidades del país, principalmente en la Ciudad de México, pero también en otros estados de la República.

Estos estudios fueron ganando fuerza, visibilidad y legitimidad debido al trabajo de estas pioneras feministas, pero también como resultado del apoyo otorgado a las políticas por la igualdad de oportunidades impulsadas por la ONU y diversos organismos internacionales que otorgaban financiamiento y respaldo político. Los apoyos permitieron desarrollar investigaciones, centros de documentación, publicaciones, seminarios y diversas actividades académicas, al tiempo que facilitaron obtener reconocimiento y recursos materiales y humanos dentro de las instituciones educativas. La tarea no fue sencilla, pero maestras e investigadoras, conocedoras de la lógica interna de las instituciones universitarias y acompañadas por académicas prestigiosas que tenían acceso a los grupos de primer nivel en los círculos universitarios, se movilizaron para obtener poco a poco las condiciones para desarrollar actividades propias en la educación superior y lograr la institucionalización de estos centros (Tarrés, 1996; Cardaci, Goldsmith y Parada, 2002).

La evolución de cada uno de los programas o centros fue variable. En algunos casos fueron asimilados por otros programas despojándolos de sus objetivos específicos; en otros, acotaron sus funciones y los redujeron a tareas de difusión; y en otros más, los aislaron de las funciones sustantivas de estas instituciones educativas o los ignoraron, de manera que quedaron confinados a una especie de *ghetto* donde no se les daba valor académico a sus actividades.⁴ Con todo, algunos programas lograron obtener el prestigio y reconocimiento buscado y se consolidaron de mane-

⁴ Así ocurrió, por ejemplo en la FES-Zaragoza-UNAM, donde se creó en 1987 un Colectivo de Investigación y Apoyo a la Mujer formado por académicas de la carrera de psicología que, después de años de exclusión y falta de apoyo, acabó ahogado por el ostracismo al que fue condenado y la fatiga que generó entre las académicas que lo impulsaron.

ra financiera y orgánica en las universidades; consiguieron influir en políticas públicas, desarrollaron programas académicos y de investigación con elevados grados de aceptación entre sus comunidades; promovieron novedosas inquietudes intelectuales entre las nuevas generaciones y nutrieron con originales proyectos y propuestas diversas áreas de conocimiento (Tarrés, 1996; Cardaci, Goldsmith y Parada, 2002).

Estos éxitos dieron lugar a una paradoja que lleva a preguntarse sobre lo que se estaba perdiendo y lo que se ganaba, ya que la disputa política y académica por ocupar esos lugares privilegiados fue distorsionando la idea original que se habían planteado de estimular nuevas formas de docencia e investigación, crear estructuras de autoridad más flexibles, redes de interlocución con otros grupos académicos y con la sociedad civil, así como generar un clima institucional menos jerárquico y competitivo, objetivos que no siempre se lograron. Más bien se generó una diáspora de intereses al interior de las instituciones educativas donde un sector de académicas permaneció vinculado al compromiso feminista, mientras en otros casos se fue despojando poco a poco a estos centros y programas de su contenido crítico y de su vínculo político con el feminismo y los movimientos democráticos.⁵

En ese contexto de los años noventa, y como resultado de la legitimación académica lograda, así como de los acuerdos internacionales firmados por nuestro país que lo obligaban a incorporar la perspectiva de género en sus políticas públicas⁶ se comienza a generalizar el uso de categorías como la de género con muy diversas acepciones. Ello abre un debate conceptual y político al interior del feminismo que incluso lleva a preguntarse sobre la utilidad de la categoría de género, pues si bien ésta fue producto de las herramientas teóricas creadas para desnaturalizar e historizar la condición de las mujeres y para interrogarse sobre las múltiples desigualdades legitimadas en la diferencia sexual, de pronto se había vuelto un concepto descriptivo, un “comodín epistemológico” que se

⁵ Se dio el caso de lo que algunas feministas denominaron “funcionarias con el síndrome de hembras alfa” que contrataban tanto hombres como mujeres que supieran hacer las cosas (el *know how* o la *expertise*), pero sin ninguna conciencia, interés o cercanía con el feminismo.

⁶ Especialmente a partir de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo y la IV conferencia sobre la mujer realizados en El Cairo y Beijing en 1994 y 1995, respectivamente.

utilizaba como una forma “neutra” de referirse a las mujeres, un sinónimo de sexo (en los cuestionarios ya no se preguntaba sobre el sexo de las personas, sino sobre su “género”) o para referirse a un conglomerado homogéneo de personas que pertenecían al mismo sexo. Algunas académicas propusieron descartar este concepto y utilizar otros como el de desigualdad, opresión, hegemonía o incluso se propuso sustituirlo por el de derechos humanos; otras consideraban que ello desdibujaba la causa de las mujeres y borraba su sentido político y otras más propusieron agregarle el calificativo de feminista al concepto de género o bien, regresar otra vez al concepto de mujeres con el fin de no perder de vista los objetivos políticos originales, y reactivar la discusión respecto a quién era el sujeto del feminismo. Una expresión de la polémica desatada sobre los significados, usos y abusos de la categoría de género al interior del feminismo se expuso en textos como los de Teresita de Barbieri (1997) Marta Lamas (1999) y Mary Hawkesworth (1999), en un interesante debate que sigue abierto.

El posicionamiento de los estudios de la masculinidad, surgidos en los años 90’, vino a complicar el panorama, pues a partir del año 2000 cuando ya se habían institucionalizado los programas de estudios de la mujer y de género en distintas universidades y se contaba con presupuestos, recursos y posiciones de prestigio, se empezaron a incorporar más varones al personal de estos programas sin considerar su experiencia en el tema ni su compromiso con el feminismo; bajo el argumento de que “género” se refería a ambos y que la participación de los varones le daría una orientación menos sesgada a las actividades académicas. Sin duda la importancia de incorporar a los varones en los proyectos y programas de género resultaba acertada, pero en muchos casos esto significó un desplazamiento de las mujeres como centro de las prioridades académicas y como protagonistas políticas en las instituciones educativas, además de que con frecuencia ello se tradujo en un “vaciamiento” del contenido político de la lucha feminista que había animado tales acciones.

Con todo, el feminismo académico también había despertado inquietudes intelectuales y políticas en un reducido sector de varones que se asumieron como pro-feministas y llevaron a sus actividades académi-

cas las propuestas teóricas y epistemológicas que las feministas habían desarrollado. Compañeros, esposos o parejas de feministas se vieron auténticamente interpelados por ellas y buscaron abrir espacios de reflexión entre varones y apoyar las demandas de las mujeres;⁷ incluso, varones que no habían tenido este contacto personal consideraron necesario incorporar estas reflexiones a sus respectivos campos de acción política. Leonardo Olivos (2005) señala que la revolución paradigmática generada por el feminismo dio cuenta también de los hombres desde una perspectiva crítica que interpeló el androcentrismo presente en la sociedad, la economía, la política y la cultura. De manera que los varones comprometidos con esta perspectiva se vieron obligados a replantear sus posturas políticas y académicas, aunque en su vida personal no siempre pudieron articular tales propósitos. Por tanto, asumir las premisas del feminismo significó todo un reto personal e intelectual para ellos que, hasta la fecha, no ha estado exento de contradicciones.

Con la entrada del nuevo milenio muchas cosas empezaron a cambiar. Por una parte, nuestro país vive una alternancia partidista en el año 2000 que se repite en el 2006 con gobiernos de derecha, quienes en un principio dan continuidad a los esfuerzos de institucionalización, pero más tarde abandonan los compromisos contraídos e impulsan políticas regresivas que, en el mejor de los casos victimizan a las mujeres, y en el peor, las criminalizan por tratar de ejercer sus derechos. Por la otra, se genera un avance de las posturas más conservadoras en el mundo que lleva a reducir la presión política para que los gobiernos redujeran la inequidad de género, además de que se disminuye el apoyo y financiamiento que fundaciones y organizaciones internacionales habían otorgado a los proyectos y acciones a favor de las mujeres. A contracorriente, las feministas seguían luchando en las instituciones educativas porque se reconociera valor académico a sus actividades de investigación, docencia y

⁷ Es importante reconocer que más allá de este reducido sector de varones, el feminismo también tuvo un impacto en las nuevas generaciones de jóvenes que empezaron a modificar algunos referentes simbólicos de la masculinidad y sus formas de relación con las mujeres, cambios que no podrían explicarse sin considerar la influencia que tuvo el feminismo en el contexto social en que vivieron sus padres y madres, como se puede apreciar en los testimonios de algunos jóvenes (Guevara, 2010).

difusión, además de defender el valor epistémico de la perspectiva teórica y metodológica del feminismo.

En ese contexto, resulta relevante la redefinición político-académica que tiene lugar en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Unam, que en el año 2000 inicia con el Programa denominado: Teoría, Perspectiva y Enfoques de Género, y en marzo de 2004 se cambió el nombre a Programa de Investigación Feminista cuyo objetivo es: “Incorporación de las propuestas teóricas y epistemológicas del feminismo contemporáneo a la investigación y la docencia con un enfoque interdisciplinario”, es decir, un programa que coloca de manera explícita en el centro de su postura académica la perspectiva feminista. Esto no significa que fuera el único espacio vinculado al proyecto feminista, pero da cuenta de la importancia que tenía para algunas académicas recuperar de manera explícita el contenido teórico y político del feminismo⁸ en las instituciones de educación superior, más allá del objetivo nebuloso de “incorporar la perspectiva de género” que bien a bien ya nadie sabía a qué se refería, pero que resultaba insuficiente ante la distancia que, en los hechos, se había tomado en algunos proyectos e incluso en algunos Centros y Programas de la mujer y de género respecto al feminismo. Con todo, el feminismo académico abrió una senda que ha enriquecido todo el quehacer intelectual y político de las instituciones de educación superior, como veremos a continuación de manera sintética.

Los aportes del feminismo a la educación superior

Las contribuciones del feminismo a la educación superior son hoy cuestionables. En todas las actividades académicas de investigación, docencia o difusión que tienen lugar en estas instituciones, sus contribu-

⁸ La resistencia para utilizar el término feminista provino también de la idea de considerarlo un término poco “inclusivo”, así se puede apreciar en el relato de Lorenia Parada respecto a la discusión que tiene lugar en el proceso de formación del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, ella afirma: “Hubiéramos querido llamarlo Programa ‘feminista’, pero sabíamos que no iba a ser aceptado en la Rectoría. Si así ocurría tampoco iba a ser aceptado por mucha gente más. No queríamos tener un nombre que excluyera sino que incluyera positivamente” (*En la punta de la lengua*, 2012, p. 218).

ciones han enriquecido la ciencia, el arte y la cultura. El análisis del feminismo se ha extendido a todo el quehacer universitario, y si bien no ha sido un movimiento de “masas”, formaron esas “minorías activas”, a las que alude Moscovici (1993), cuyas acciones trastocaron los referentes materiales y simbólicos de las instituciones educativas, pues más allá de los alcances de sus propuestas, su perspectiva ha modificado la forma de entender y ejercer la academia. Por la trascendencia de sus aportes, vale la pena detenerse en las contribuciones que hace el feminismo académico en dos de sus principales campos: el de la ciencia y el de la educación.

Antes de que el feminismo hiciera evidente las relaciones entre género y ciencia, en el mundo académico difícilmente se aceptaba que la condición genérica de los sujetos cognoscentes tuviera algún efecto en el quehacer científico, pues se suponía que los ideales de objetividad, neutralidad, racionalidad y universalidad del conocimiento garantizaban su cientificidad, independientemente de quién las realizara. El primer sisma para la ciencia establecida ocurre en 1962 cuando Thomas Khun plantea la importancia de los factores sociales e ideológicos en la generación del conocimiento científico; afirma que la ciencia está formada por creencias sostenidas por una comunidad científica que son resultado del momento histórico y social que le tocó vivir, pero también de las características personales e individuales de quién investiga. Ello abre un debate en teoría de la ciencia que hacía más difícil descalificar sin más las propuestas desarrolladas por las epistemologías feministas donde se afirma que todo conocimiento es situado y sexuado, porque el discurso sostenido por las epistemologías críticas resulta acorde con la tesis de que la condición de género de los sujetos de conocimiento les otorga una perspectiva y visión de la realidad que no puede nunca ser neutra.

El feminismo académico puso de relieve que las prácticas científicas convencionales contienen un sesgo androcéntrico que excluye todo lo femenino del mundo de la ciencia y que se hace evidente, tanto en los conceptos y las categorías que utilizan en la indagación científica, como en los marcos teóricos en los que se inscriben. Ello ha tenido un efecto doble en la generación de conocimiento, por un lado limita las posibilidades de las mujeres para incorporarse a la ciencia porque ellas no cuentan

con los atributos masculinos y las condiciones privilegiadas de sus colegas varones, y por otro, se ha generado un cúmulo de conocimientos que algunas feministas denominaron “mala ciencia” por los sesgos androcéntricos presentes en los modelos teóricos y estrategias metodológicas utilizadas, pero que se asumen como referente “universal” al que todos los individuos deben recurrir, incluso las mujeres, si desean “hacer ciencia”, cuando en realidad son resultado de las estructuras materiales y simbólicas de lo masculino que se han objetivado en las instituciones científicas (Harding, 1996; Keller, 1995).

Por tanto, detrás de la apariencia de racionalidad, neutralidad y universalidad de la ciencia se han escondido intereses masculinos que introducen sesgos importantes en la producción de conocimiento, pues la racionalidad instrumental que ha guiado esta actividad es sólo una forma de racionalidad que ha excluido las experiencias e intereses de las mujeres, así como de otros grupos subalternos, y se ha convertido en una forma de “ideologización” masculina que los grupos dominantes llevan a cabo para justificar su propio hacer y teorizar. De allí que una de las grandes tareas de la epistemología feminista fuera “deconstruir” la ciencia para ver la gramática androcéntrica que le subyace y trabajar por una ciencia incluyente mediante nuevos enfoques de acercamiento a la realidad en todos los campos del saber. Así, elabora teorías y propuestas metodológicas que permiten dar una interpretación distinta a los grandes problemas que afectan a la sociedad en terrenos como la educación, salud, ambiente o violencia entre otros (Amorós, 1985; Harding, 1996; Keller, 1995; Maffia, 2005; Blazquez, 2008).

Para ello, el feminismo académico crea herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permiten desmentir los supuestos sobre la inferioridad intelectual de las mujeres que, de manera soterrada, han pretendido descalificar su autoridad epistémica; desmonta los presupuestos sexistas y misóginos del conocimiento, hace una crítica constructiva sobre los criterios sesgados que rigen las prácticas científicas y desmorona las bases que había cuestionado la autoridad epistémica de las mujeres. La investigación feminista recupera las historias olvidadas de las mujeres, indaga sobre sus aportes al conocimiento y se encarga de

“hablar de nosotras a los otros”.⁹ Construye nuevos referentes teóricos y metodológicos sobre lo femenino; incorpora novedosas visiones sobre temas y problemas centrales para la ciencia y otorga un lugar privilegiado a la emocionalidad, la subjetividad y la metáfora en la producción del conocimiento científico porque, dice Diana Maffía (2007a) no había forma de resolver los problemas de la ciencia mientras se excluyeran estas dimensiones. Pero también describe cómo los padres de la ciencia moderna incorporaron sus prejuicios (no sólo de género, sino también de clase y raza) en sus investigaciones sobre la ciencia y la historia natural, al tiempo que crearon premisas “científicas” sobre las cualidades y atributos psicológicos de las mujeres que permitían legitimar las asimetrías de género. (Schiebinger, 1993; García Dauder, 2010).

Además, el feminismo académico obliga a la comunidad científica a reflexionar en torno a las implicaciones sociales que subyacen a las nociones de lo masculino y lo femenino en la ciencia; en los juegos de poderes y exclusiones genéricas que tienen lugar en el proceso de construcción del conocimiento; en las asimetrías que se derivan de la condición de género de los sujetos que producen la ciencia, así como los sesgos androcéntricos presentes en las herramientas conceptuales, epistemológicas y metodológicas que se utilizan. Apela a la razón, sí, pero a esa otra razón ligada a la intuición, la empatía, la percepción; una razón que considera necesario un sentido de apertura emocional para conocer, porque no hay una sola forma de construcción del conocimiento sino muchas formas que crean distintos espacios de acción posible (González y Pérez, 2002; Maffía, 2007a; Blazquez, 2008).

En el campo de la educación, el feminismo ha colocado en el centro de la reflexión los regímenes de género presentes en las prácticas cotidianas y las estructuras institucionales de la escuela. Se ha encargado de analizar la forma en que circulan los micro y los macro poderes en la academia a partir de las reglas y los mecanismos de evaluación y reconocimiento que se imponen tanto al alumnado como al profesorado; ha develado cómo se construyen y legitiman ciertas prácticas de exclusión

⁹ Trabajos como los de García Dauder (2005) o Blazquez y Bustos (2008) dan cuenta de este esfuerzo.

genérica mediante los discursos institucionales, los planes y programas de estudio y las propuestas pedagógicas que se instalan. A su vez, la investigación educativa ha permitido constatar que si bien las mujeres han ingresado a la escuela en la misma proporción que sus compañeros varones, en realidad siguen siendo las “otras” en los espacios educativos, porque la escuela coloca en desventaja a las niñas y jóvenes mediante los sesgos de género presentes en: sus programas formales (qué se enseña, cómo se enseña); el currículum oculto que define expectativas y aspiraciones respecto de los varones y las mujeres; la relación del profesorado con sus estudiantes; los lenguajes que se utilizan en el aula; las reglas que les imponen; los espacios que ocupan unos y otras; los recursos diferenciales a los que tienen acceso; el poder que detenta cada uno y el distinto valor que reciben sus actos (Mingo, 2006).

Tal vez una de las aportaciones más luminosas en ese sentido ha sido la propuesta de la pedagogía feminista que replantea los procesos educativos bajo nuevas modalidades éticas y políticas. Tres vertientes han nutrido la discusión en este campo: a) la del feminismo radical basado en la pedagogía de la diferencia, el cual se compromete con el análisis del registro simbólico entre mujeres, cuyas propuestas se orientan a fomentar pactos, vínculos colectivos y solidaridades que nacen de experiencias, memorias y universos femeninos compartidos (Piussi, 1999); b) la del feminismo liberal, orientada a la igualdad de oportunidades donde el acento se pone en los patrones diferenciales de socialización de género en la escuela, el análisis de los estereotipos en los libros de texto o las barreras para el ingreso y permanencia de las mujeres en carreras “masculinas” (Arnot, 1981); y c) la del feminismo de frontera o poscolonial, basado en la pedagogía crítica que considera el espacio educativo como un escenario atravesado por relaciones asimétricas de poder en función de la clase, la etnia y el género; sus propuestas se orientan a reconocer a ese *otro* que ha sido privado de voz por complicados procesos de mediación teórica, cultural y pedagógica y a desarrollar acciones que restituyan su papel central en el proceso educativo. Considero este último enfoque como el aporte más significativo del feminismo académico latinoamericano.

Apoyada en los enfoques epistemológicos sobre conocimiento situado de la teoría feminista y por la pedagogía crítica que nutre el debate educativo en América Latina, especialmente a partir de los aportes de Paulo Freire quien destaca el poder que significa para los grupos oprimidos su acceso a la educación,¹⁰ esta pedagogía feminista subraya la importancia de reconocer otras epistemes para plantear nuevas formas de relación entre conocimiento y poder que trastocuen las relaciones de género en los procesos educativos. Se trata de una perspectiva que se alimenta del feminismo decolonial (Pérez Bustos, 2010; Maffía, 2007b) que busca hacer visibles saberes descalificados por la ciencia hegemónica y establecer relaciones más horizontales entre todos los sujetos del proceso educativo. Mediante la reflexión colectiva sobre el propio contexto y su realidad se propone transformar las condiciones sociales que han colocado a pueblos e individuos en una condición de subordinación e impulsar mecanismos de resistencia que se vinculan con procesos de liberación y democratización cuyos horizontes trascienden el ámbito de la escuela.

En ese contexto, es necesario reconocer que el feminismo académico en México, situado, alimentado y vinculado al contexto y la producción teórica de América Latina, ha contribuido a consolidar, como dice Femenías (2009), un espacio teórico y una red conceptual novedosa que dotó a nuestra lengua de un conjunto de términos precisos vinculados a zonas abiertas de una realidad que sólo podía ser comprendida desde la categoría de género. Sus aportes demostraron cómo funcionan los mecanismos que sostienen las estructuras de poder en la academia y contribuyeron a renovar las políticas, currícula, discursos, pedagogías y engranajes de las instituciones de educación superior, desde una mirada crítica que ha obligado a propios y extraños a reconocer al feminismo académico como un importante agente de cambio.

¹⁰ La pedagogía crítica introdujo un nuevo marco de análisis teórico que colocaba en el centro de la reflexión las relaciones asimétricas de poder que se viven en los procesos educativos mediante recursos pedagógicos que despojan de voz al educando y le imponen saberes y visiones del mundo que contribuyen a sus condiciones de opresión. Propone estrategias de resistencia que rebasan el campo educativo y se vinculan con procesos de democratización, emancipación y ejercicio de la ciudadanía en todos los espacios de vida.

Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Anthropos: Barcelona.
- Arizpe L. (2002). “El feminismo: del grito de los setenta a las estrategias del siglo XXI”. En Gutiérrez, G. (coord.) *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, (pp.63-70). México: PUEG-UNAM.
- Arnot, M. (1981). Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women’s Education”, *Educational Analysis*, vol. 3, núm. 1, pp. 97-116.
- Barquet, M. (2011a). Feminismo y academia. En Espinosa G. y Ana L (coords.) *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*, UAM-Itaca-CO-NACYT-El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Bartra, E. (1999). El movimiento feminista en México y su vínculo con la academia. En: *La Ventana* 10, pp. 214-234.
- Blazquez, N. (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres en la ciencia*. México: CEIICH-UNAM.
- Blazquez, N.; Bustos O. (2008). *Académicas pioneras. Trayectorias y contribuciones en la UNAM*. México: CEIICH, UNAM.
- Cardaci, D. (2004). *Salud, género y programas de estudio de la mujer en México*. México: PUEG-UNAM.
- Cardaci, D.; Mary G.; Lorenia, P. (2002). Los programas y centros de estudios de la mujer y de género en México. En Gutiérrez, G. (coord.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, PUEG-UNAM, México.
- De Barbieri T. (1997). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En: Guzmán L. y Gilda P. (comp.), *Estudios básicos de derechos humanos IV* (pp. 47-48). San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Femenías, ML. (2009). Género y feminismo en América Latina. En *Debate Feminista*, año 20, vol. 40, pp. 42-74.
- García, S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Narcea Ediciones, Madrid.
- García, S. (2010). Las relaciones entre la Psicología y feminismo en ‘tiempos de igualdad. En: *Quaderns de Psicologia*, vol. 12, núm. 2, pp. 47-64.
- Guevara, E. (2010). *Cuando el Amor se instala en la modernidad. Intimidación, masculinidad y jóvenes en México*. México: FES-Zaragoza-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Harding, S. (1996). Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘Strong Objectivity. En: Keller Evelyn Fox y Helen Longino, *Feminism & Science*, Oxford: Oxford University.

- Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género. En: *Debate Feminista*, año 10, vol. 20, pp. 3-48.
- Keller, E. (1995). *Reflections on Gender and Science*, New Haven and London: Yale University Press.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En: *Papeles de Población*, núm. 2, julio-septiembre, pp.147-178.
- Maffía, D. (2005). Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. En: Blazquez N. y Javier F. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica* (pp. 623-633). México: CEIICH-UNAM.
- Maffía, D. (2007a). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 12, núm. 28, pp. 63-98.
- Maffía, D. (2007b). *Hacia una Pedagogía Feminista*, Editorial El colectivo, Buenos Aires, Argentina.
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Moscovici, S. (1993). Toward a Social Psychology of Science, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 23, núm. 4, pp. 343-374.
- Morley L.; Val W. (1996). *Feminist Academics: Creative Agents for Change*. London: Taylor and Francis, London.
- Olivos, L. (2005). Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible. En Cazés D. y Fernando H. (coord.), *Hombres ante la misoginia: miradas múltiples*. México: CEIICH-UNAM, Plaza y Valdez.
- Pérez T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. En: *Educao e Pesquisa*, vol. 36, núm. 1, enero-abril, pp. 243-260.
- Piussi, A. M. (1999). La pedagogía de la diferencia sexual. En: Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo (editoras), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, (pp. 275-289) México: PUEG-CESU-UNAM.
- Schiebinger, L. (1993). *Nature's Body. Gender in Making of Modern Science*, Boston: Beacon Press.
- Scott, J. (2009). Preguntas no respondidas. En: *Debate Feminista*, año 20, vol. 40, octubre, pp. 100-110.
- Tarrés, Ma. L. (1996, octubre). Notas sobre los programas de estudios de género y de la mujer en el México de los noventa. Ponencia presentada en el VI Coloquio Anual de estudios de Género, PUEG-UNAM, México.
- Tarrés, Ma. L. (2011). Reflexiones sobre el feminismo y los Institutos de las Mujeres. En: Espinosa Gisela y Ana Lau (coords.). *Un fantasma recorre el Siglo. Luchas fe-*

ministas en México 1910-2010 (pp. 403-435). México: UAM-Itaca-CONACYT-El Colegio de la Frontera Sur.

Tisdell, E. J. (2000). "Feminist pedagogies" in E. R. Hayes & D. D. Flannery (Eds.), *Women as learners. The Significance of Gender in Adult Learning*, (pp. 155-183). San Francisco: Jossey-Bass.

Elsa Guevara Ruiseñor

Mexicana. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora de Carrera Titular "B" T. C. en la carrera de Psicología de la FES-Zaragoza, UNAM. Líneas de investigación: Género y ciencia, estudiantes, educación superior.

Correo electrónico: elsaruisenor@hotmail.com

Recepción: 9/06/14

Aprobación: 23/09/14