

Educación y género: un viejo espacio de diferenciación sexual

Clara Inés Charry Sánchez
José Luis Torres Franco*

La mejor inversión que puede hacer una sociedad es la educación de sus mujeres

Hace tres décadas Herbert Marcuse planteó que la revolución más grande del siglo xx sería la revolución de las mujeres y que ésta era irreversible. Si bien es probable que los avances sean irreversibles, los cambios en la condición de las mujeres, aunque son relevantes, aún hoy, en las postrimerías del siglo están lejos de ser considerados substanciales, al menos por la disparidad de los logros en el conjunto de naciones y en el interior de ellas, así como por la magnitud relativa de población beneficiada.

La poca celeridad del cambio obedece a múltiples causas, pero en esta ocasión nos referiremos sólo a una, que a nuestro juicio resulta fundamental: un cambio en el ámbito de la educación y por lo tanto de la cultura, esto es, una transformación del estatuto simbólico individual y colectivo, el cual, como sabemos, es un efecto que se logra al paso de un largo tiempo, además de muchas y variadas acciones. Si bien no entraremos



* Profesores investigadores del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

a analizar la razón por la cual las transformaciones no han sido más radicales, pues no es el objeto que ahora nos proponemos, resulta pertinente apuntar el hecho de que las ciencias sociales y particularmente la sociología han presentado una incorporación marginal de los problemas que conlleva a la sociedad la diferenciación de géneros, a diferencia de la antropología, la psicología, la historia y la literatura que se han mostrado más receptivas y han incluido en sus temáticas de investigación los aspectos más complejos de las relaciones entre mujeres y hombres (Barbieri, 1998: 35).

En las ciencias sociales y en especial en la sociología convergen dos corrientes de trabajo intelectual en las cuales se enraza la producción de los estudios de género: estas corrientes son, por una parte, la producción de los escritos feministas que “constituyen una parte de la memoria occidental de la protesta social durante casi trescientos años, una tradición que proporciona los fundamentos a la teoría feminista contemporánea y que formó parte del entorno dentro del cual se formó la sociología” (Madoo y Niebrugge, 1993: 357). La segunda corriente la conforma la postura profundamente ambivalente adoptada por los sociólogos sobre la desigualdad de géneros, durante el periodo 1840-1960, cuando la sociología se convirtió en actividad profesional. Esto significó:

...que una elevada cantidad de mujeres que hicieron contribuciones relevantes

y a veces profundamente fundacionales, a la sociología estadounidense, tales como Edith Abbot, Sophonisba Breckenridge, Katherine Davis, Frances Keller, Virginia Robinson, Jessie Taft, Marion Talbot y, sobre todo, Jane Addams de Hull House. En las expresiones sociológicas europeas podemos percibir hoy débilmente el papel que desempeñaron pensadoras y escritoras como Harriet Martineau, Clothilde de Vaux, Gertrud Simmel y Marianne Weber. El hecho de que estas mujeres y posiblemente muchas otras que contribuyeron a la creación de la sociología, no consten en los anales de la historia de la disciplina es, en parte, el resultado del sexismo institucionalizado implícito en la educación superior (...) Los pensadores más destacados de la profesión se opusieron al feminismo. Las principales obras de estos teóricos, las ideas que configuraron fundamentalmente la perspectiva sociológica, prácticamente no prestaron atención al género como una construcción social y en las raras ocasiones que abordaron la vida de las mujeres, como Durkheim en su análisis del suicidio, su planteamiento era por completo convencional y acrítico (Madoo y Niebrugge, 1993: 362-363).

En la sociología, el estudio de algunos temas como clases sociales, estratificación, o movimientos sociales se abordaban tradicionalmente desde la causal socioeconómica; la condición de género, así como otros factores que devienen desigualdad social, habían sido ignorados como categorías o herra-

mientas de análisis, pues no se les consideraba relevantes. Afortunadamente dentro de la teoría sociológica feminista¹ y de género se concibe la diferencia de sexos como una variable, entre muchas otras, para explicar los hechos sociales, la definición social y la conducta social. Durante los últimos años hemos visto cómo ese concepto y sus complejidades como tema de estudio, y la perspectiva de género como indicador o parámetro en la investigación ha ido ganando terreno y diversos campos de la disciplina han incorporado y repensado formulaciones teóricas y metodológicas alguna vez consideradas inamovibles (Conway, Bourque, Scott, 1996). Sin embargo, creemos que la sociología de la educación aún no se incluye entre estos campos.

Si bien en lo esencial el significado social y económico de la educación no se ha modificado (sigue siendo el vehículo ideal para la transmisión de valores y continúa actuando como agente encargado de la formación y calificación de los trabajadores), como estructura de oportunidades para la movilidad social presenta aún fuertes reminiscencias de su papel reproductor del orden social vigente. Así encontramos que, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, se mantienen las desigualdades educativas y persisten las diferencias regionales y sectoriales en la distribución de servicios educativos.

La década de los noventa se inició con una fuerte apuesta por la transformación educativa. En este terreno se observa el compromiso de comenzar

una nueva etapa, con cambios radicales en los estilos de gestión y de acción educativa; aparecen novedosos retos para la educación que ahora se vislumbran como un detonador imprescindible en la transformación de la sociedad, pues se le asigna la difícil tarea de “sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos” (Muñoz y Suárez, 1994).

En los siguientes apartados presentamos algunas reflexiones sobre el papel que juega hoy en día la educación desde una perspectiva que incorpora la diferenciación por sexo. Echaremos en primer lugar un vistazo a las oportunidades y a la situación escolar de las mexicanas, a algunos aspectos relativos a la educación y al mercado de trabajo; la diferenciación sexual en el espacio universitario con una aproximación al caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), para posteriormente plantear algunas cuestiones que consideramos relevantes en torno a la presencia, la participación y la relación entre mujeres y hombres en el ámbito escolar y, para finalizar, sugerimos algunas de las desventajas escolares y sociales para la mujer.

LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MEXICANAS

Un punto de partida necesario para hacer este ejercicio es el análisis de las similitudes y las diferencias educativas que se dan para mujeres y hombres a

finales de este siglo. En 1990 el conjunto de la población del país que tenía 15 años y más de edad apenas alcanzaba un promedio de 6.6 años de escolaridad, esto significaba que mientras los hombres llegaban a cursar hasta 7 años de escuela (primero de secundaria), las mujeres alcanzaban apenas 6.3 años. A esto debemos aunar las diferencias regionales; así, encontramos estados en donde la población femenina apenas si alcanzaba los 3.8 años y en ninguna de las entidades del país las mujeres alcanzaban siquiera el mismo promedio que los hombres (Muñoz y Suárez, 1994).

Esta desigualdad educativa se hace más evidente al analizar los niveles de instrucción de la población, veamos algunos indicadores del Censo General de Población 1990 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI):

1. El analfabetismo predomina más en las mujeres que en los hombres, pues mientras que el 15% de las mujeres mayores de 14 años son analfabetas, entre los hombres de este mismo grupo etario sólo el 9.6% se encuentra bajo esta condición escolar. En general, el 62.6% de la población analfabeta son mujeres.
2. La inasistencia a la escuela entre los menores de 15 años marca menos diferencias entre niñas y niños. Sin embargo, mientras que los niños que no asisten representan el 12.6% de su grupo, las niñas suman el 14.1%, de tal suerte que del total de niñas y

niños que no asisten, las mujeres representan el 52.4%.

3. En relación con la universalización de los niveles mínimos educativos básicos que la sociedad exige a todas las ciudadanas y los ciudadanos, se puede observar que el 38.2% de las mujeres mayores de 14 años no concluyeron su instrucción primaria, contra 34.0% de los hombres. Nuevamente las mujeres equivalen a un poco más de la mitad (el 54.6%) de quienes no terminaron su instrucción básica.

Estos tres indicadores pueden ser suficientes para mostrar las diferencias que siguen marcando una desventaja para las mujeres en cuanto a la equidad de oportunidades educativas.

MUJERES: EDUCACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO EN MÉXICO

Uno de los espacios más significativos en los que la educación cobra su verdadera relevancia es el mercado de trabajo. Recordemos que una de las funciones prioritarias asignadas a la educación es la formación de recursos humanos calificados y que, en este sentido, una mayor escolarización de la población debería traducirse en una mayor participación en la estructura de las oportunidades laborales. Sin embargo, la situación de las mexicanas que están incorporadas a la población económicamente activa (PEA) también muestra elementos de des-

igualdad, y si bien la presencia de las mujeres es cada vez más importante en el campo laboral, no deja de llamar la atención que, a escala nacional, sólo uno de cada tres miembros de la población económicamente activa sea mujer. Según datos de la Encuesta Nacional de Empleo de 1995, podemos ver que el grueso de la PEA masculina tiene una instrucción de nivel básico (66.4%), y sólo uno de cada cinco hombres de este grupo económico (23.2%) tienen instrucción media o superior. En el caso de la PEA femenina una de cada tres mujeres se encuentran con niveles educativos medio o superior (23.1% y 10.4% respectivamente). Es claro que las mujeres que trabajan están más educadas que sus compañeros de sexo masculino, debido a que hay una exigencia de mayores niveles educativos para que las mujeres se incorporen al mercado de trabajo.

Sin embargo, en estas condiciones, el nivel de instrucción sólo presenta algunas ventajas para aquellas que lograron alcanzar la educación media (bachillerato, carreras técnicas de nivel

medio, etcétera, que representan el 45% de la PEA total con ese nivel escolar), pero no para las que acceden a la educación superior; vemos que de la PEA que ha realizado estudios universitarios las mujeres siguen representando el 33%. El hecho de vivir en una zona urbana parece que no mejora en mucho esta situación. Tal parecería que el mensaje del mercado laboral para las mujeres es “no estudies, de todas maneras no vas a encontrar trabajo, o por lo menos estudia una carrera corta, pero no intentes ir a la universidad”.

Demos ahora una mirada a lo que pasa en el espacio universitario intentando responder a la pregunta siguiente: ¿cuál es la participación de la mujer en el ámbito universitario?

LA UNIVERSIDAD: UN ESPACIO DE DIFERENCIACIÓN SEXUAL

En este apartado abordaremos de manera particular los problemas de la participación de mujeres y hombres en el ámbito de la educación superior, un

CUADRO 1
Composición de la PEA por nivel de instrucción según sexo
Trimestre: abril-junio 1995

Nacional	PEA (%)	PEA masculina (%)	PEA femenina (%)
TOTAL	100.0	100.0	100.0
Sin instrucción	10.8	10.3	11.8
Básica	62.6	66.4	54.6
Media	16.5	13.4	23.1
Superior	10.0	9.8	10.4

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, 1995, cuadro 8a, 8b, 8c.

CUADRO 2
Participación de PEA femenina en la PEA total
Por nivel de instrucción según zonas urbanas y no urbanas

	Nacional (%)	Urbanas (%)	No urbanas (%)
TOTAL	32	36	29
Sin instrucción	35	41	34
Básica	28	32	25
Media	45	46	43
Superior	33	34	33

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, 1995, cuadro 8a, 8b, 8c.

nivel educativo en el cual la participación por sexo se presenta como equitativa, sin embargo queremos que se observe que atrás de esta situación todavía persisten estructuras de desigualdad social bajo el enfoque de género. Acercándonos más a la educación superior revisaremos algunas de las situaciones y escollos que las mujeres enfrentan para su desarrollo profesional, tanto en los niveles estudiantiles como en los de profesoras e investigadoras que forman parte del personal académico.

En 1995 la participación femenina en la matrícula escolar alcanzó un punto de crecimiento que marca una etapa de consolidación, pues las diferencias con respecto a la participación masculina son realmente pequeñas, e incluso en algunos casos es notoriamente predominante la presencia de las mujeres con respecto a la de los hombres. Sin embargo, no hay que perder de vista dos aspectos importantes: desde el punto de vista de la población total hay un 1% más de mujeres que de hombres, y esta mayoría demográfica de mujeres en el terreno educativo sólo se expresa en

aquellas modalidades que imparten educación media terminal, es decir, que cancelan la posibilidad de acceso inmediato a la educación superior o, como en el caso de la educación normal, que si bien en la actualidad es una modalidad educativa que se imparte a nivel superior, es al mismo tiempo un tipo de educación orientada hacia un segmento del mercado de trabajo muy específico como es el magisterio, vinculado fundamentalmente con actividades reconocidas socialmente como típicamente femeninas o que tradicionalmente han sido asignadas a las mujeres como pueden ser la crianza y educación de menores. En este mismo sentido, es igualmente destacable el hecho de que el menor porcentaje de participación de las mujeres en la distribución de la escolaridad se ubica precisamente en el nivel superior.

Sin embargo, desde una perspectiva histórica la presencia de las mujeres en la universidad ha ido ganando terreno. De 1976, primer año en el que se registra formalmente la distinción por sexo de la matrícula universitaria, a 1995, la

CUADRO 3
México, 1995
Participación de la población femenina y masculina
Por niveles de instrucción

Nivel escolar	Hombres (%)	Mujeres (%)	Total (%)
TOTAL	51.4	48.6	100.0
Preescolar	50.3	49.7	100.0
Primaria	51.6	48.4	100.0
Secundaria	51.6	48.4	100.0
Profesional medio	44.7	55.3	100.0
Bachillerato	51.6	48.4	100.0
Normal	35.7	64.3	100.0
Superior	54.6	45.4	100.0

Fuente: Censo de 1995, INEGI, México.

población femenina pasó de representar apenas el 27.12% al 45.42%.

De esta manera, la participación de la mujer en el nivel superior de la educación ha presentado un crecimiento sostenido en las últimas tres décadas, y esto significó por ejemplo que de 1980 a 1990 la matrícula masculina creciera 17% y la femenina 90%; como resultado de ello la situación actual de la mujer se acerca a la paridad en términos globales (véase cuadro 4), aunque en una observación más acotada se pueden encontrar grandes diferencias en el ámbito institucional y particularmente por áreas de estudio, pues se observa aún una orientación de la población femenina hacia un tipo específico de formación profesional.

El caso de la UAM: una aproximación

Para analizar estos aspectos de la participación de la mujer en la educación

superior, presentamos algunos datos de la Universidad Autónoma Metropolitana correspondientes al ciclo escolar de 1997. En ese año la UAM atendió a un total de 40,184 estudiantes en licenciatura y 1,045 en posgrado. De los primeros las mujeres representaban el 41% y de los segundos la población femenina llegaba al 39%. Si bien son porcentajes considerables, se siguen situando por debajo del porcentaje nacional, el cual es de 45.42% según información del INEGI.

Las preferencias profesionales vuelven a mostrar una distribución muy desigual entre hombres y mujeres. En el interior de la UAM parecería haber dos tipos de áreas profesionales: las de los hombres y las de las mujeres. Atendiendo estrictamente a las siglas de los nombres de las divisiones académicas integradas en la universidad podemos ver que, en 1997, el ingreso de mujeres en las divisiones de Ciencias y Artes para el Diseño (CAD) y Ciencias Bá-

Educación y género: un viejo espacio de diferenciación sexual

CUADRO 4
México, 1976*-1995
Matrícula en educación superior por sexo

Año	Total	Hombres	(%)	Mujeres	(%)
76-77	569,266	414,868	72.88	154,398	27.12
77-78	609,070	437,060	71.76	172,010	28.24
78-79	740,073	519,068	70.14	221,005	29.86
79-80	848,875	567,624	66.87	281,251	33.13
80-81	935,789	619,213	66.17	316,576	33.83
81-82	1,007,123	660,825	65.62	346,298	34.38
82-83	1,052,762	683,427	64.92	369,335	35.08
83-84	1,121,252	719,219	64.14	402,033	35.86
84-85	1,141,531	722,946	63.33	418,585	36.67
85-86	1,199,120	744,754	62.11	454,366	37.89
86-87	1,191,997	718,923	60.31	473,074	39.69
87-88	1,112,788	690,774	62.08	422,014	37.92
88-89	1,130,266	693,405	61.35	436,861	38.65
89-90	1,140,224	690,668	60.57	449,556	39.43
90-91	1,143,040	677,795	59.30	465,245	40.70
91-92	1,218,211	716,286	58.80	501,925	41.20
92-93	1,195,646	663,527	55.50	532,119	44.50
93-94	1,247,817	693,858	55.61	553,959	44.39
94-95	1,283,208	708,083	55.18	575,125	44.82
95-96	1,372,810	749,228	54.58	623,582	45.42

* Primer año en el cual se desagrega población por sexo en educación superior
Fuente: INEGI.

sicas e Ingeniería (CBI) fue sensiblemente más bajo si lo comparamos con el ingreso total de mujeres; por su parte, en las divisiones de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) la incorporación de mujeres se hace más fuerte (gráfica 1). La situación es similar en el posgrado (gráfica 5).

Esta estructura se mantiene desde el punto de vista del comportamiento de la matrícula general (nuevo ingreso y reingreso), con ligeras disminuciones por parte de las mujeres (gráfica 2). Sólo en los casos de los posgrados de CBI y CBS las mujeres logran un poco más de permanencia que los hombres (gráfica 6). Esta situación nos lleva a preocuparnos, pues las disminuciones nos po-

drían estar indicando que las mujeres tienen una menor disposición o disponibilidad para permanecer regularmente dentro de la universidad, es decir, presentan mayor frecuencia de abandono temporal de los estudios. Conviene aclarar que no estamos hablando de disposición en cuanto a voluntad personal, sino de condiciones que van desde lo macrosocial hasta aquellas de índole estrictamente personal (falta de motivación, contratiempos diversos, preferencias por otro tipo de desarrollo personal, etcétera).

Esta preocupación cobra un poco más de fuerza al analizar los datos sobre egreso, si bien la conclusión de los estudios presenta una situación más optimista para la población femenina. La

información parecería indicar que del total de mujeres y hombres que llegan a completar su historia académica, son ellas las que presentan un mayor grado de persistencia, puesto que en general suman un porcentaje mayor en comparación con el primer ingreso y con la composición de la matrícula (gráficas 3 y 7).

Como espacio laboral la UAM, en función de participación hombres-mujeres, no registra una situación más favorable que el mercado de trabajo en general. La presencia de mujeres dentro de la planta académica es realmente limitada, salvo en el caso de CBS donde las profesoras representan el 48%. En las demás divisiones su presencia es menor al 40%, es decir, ni siquiera cuatro de cada diez profesores son mujeres. Situación más desfavorable presentan todavía las técnicas académicas, quienes sólo en el caso de CBS llegan a representar el 35%. Finalmente, la presencia de mujeres como ayudantes de investigación muestra una situación un poco más favorable. En este caso, salvo en CBI (en donde de cada cuatro ayudantes sólo una es mujer), parece que hay una presencia más equitativa, pues en tres divisiones (CAD, CBS y CSH), las ayudantes representan entre el 53% y el 57%. De cualquier forma, la estabilidad que ofrece la universidad como espacio laboral para las mujeres se reduce, pues como todos sabemos las ayudantías son trabajos temporales (gráficas 8 a 12).

Otro aspecto relevante por analizar son las dificultades que enfrentan las mujeres para formarse como investiga-

doras y participar profesionalmente en la investigación científica, prueba de ello lo constituye el hecho de que en 1996 sólo el 21% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores eran mujeres e incluso se observa que su participación ha disminuido en áreas en las que tenían mayor presencia. Muchos son los obstáculos que enfrentan las mujeres para conciliar su función de madres con el ejercicio profesional y la habilitación académica, entre otros está la interrupción de la antigüedad para atender a los hijos, apoyar los estudios de su pareja, así como los límites de edad que condicionan las becas, la imposibilidad de irse al extranjero si el esposo y los hijos no lo hacen simultáneamente, por citar sólo algunos. Superar éstos y otros problemas se convierte en una limitación para una mayor y mejor habilitación, participación y productividad.

Tales circunstancias se reflejan también en la baja participación de las mujeres en puestos de dirección dentro del ámbito de las instituciones nacionales de educación superior, a pesar de que cuentan con igual escolaridad. La misma situación se observa en las demás instituciones de educación, en los organismos oficiales y en los sindicatos, a pesar de que la educación es un campo profesional tradicionalmente ocupado por mujeres.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sólo un tercio de los puestos de dirección están ocupados por mujeres, nunca ha habido una

rectora y, hasta 1996, únicamente dos mujeres habían llegado a la Junta de Gobierno. Sin embargo la institución de educación superior que presenta la mayor disparidad es el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con un 3% de mujeres (Latapí, 1996).

Estos datos nos hacen reflexionar en torno a la necesidad de incorporar el enfoque de género en el análisis de los problemas educativos. Si bien hasta ahora no es muy abundante la investigación educativa sustentada con este enfoque teórico, y apenas se ha empezado a generar información institucional que marca las diferencias entre sexos, ello nos hace ser más cuidadosos en el manejo de la información y nos impone límites para tener una comprensión más amplia de las condiciones educativas en las que se desempeñan niños y niñas, mujeres y hombres, profesoras y profesores.

COMENTARIOS FINALES

Como señala Esperanza Tuñón (1997: 45) “los individuos se encuentran inmersos en múltiples relaciones sociales estructuradas y poseen identidades varias que los remiten tanto a múltiples opresiones, como a una gama de oportunidades y limitantes para su acción.” Esto significa para las mujeres y los hombres la posibilidad de ir generando círculos de pertenencia e identidad no necesariamente homogéneos y en ocasiones fragmentados; tal es el caso de

la escuela y la familia, en donde las mujeres intentan sustraerse a la desigualdad de género en el ámbito familiar para establecer relaciones de pares en el medio escolar, particularmente en el nivel superior, las cuales perfilan relaciones profesionales. Se van generando espacios de pertenencia e identidad en los que la condición de género queda escindida frente a otros círculos de pertenencia e identidad. Lo que queremos decir con esto es que la incorporación de las mujeres al sistema educativo no genera por sí mismo o automáticamente la equidad o el cambio de las condiciones de desigualdad, es sólo una parte del camino hacia el “empoderamiento” de las mujeres, lo cual significará el establecimiento de relaciones nuevas en los espacios de socialización e identidad.

Es un hecho reconocido que la situación de desventaja de las mujeres se refleja en múltiples ámbitos de la realidad y que uno de ellos es el educativo, la percepción del problema nos puede llevar a reconocer la necesidad de buscar la equidad y reconocer que nos favorece a todos, sin embargo esto no es suficiente, será necesario que nos preguntemos ¿cómo favorecer la equidad? y, específicamente, ¿qué debemos hacer para favorecer la equidad educativa? Esto obviamente requiere una incorporación explícita en el ámbito de las políticas educativas, un impulso de programas y acciones y, por supuesto, asignación de recursos humanos y económicos. Sabemos que se avanza en ese sentido aunque hay un largo trecho por recorrer

para acercarnos a una acción positiva con resultados significativos. Para la consagración de la igualdad en las leyes hace falta un esfuerzo adicional, es necesaria la verdadera igualdad de oportunidades.

Finalmente, e intentando retomar el problema de la desigualdad como el elemento clave para analizar la educación desde un enfoque de género, señalaremos algunas de las variadas causas de la desventaja educativa, mismas que deben ser objeto de estudio para un conocimiento más amplio del problema; nosotros identificamos las siguientes:

- Aquellas que provienen de las propias instituciones de educación (criterios de selección, ausencia de políticas orientadas a la equidad, se ignora el problema o no se le concede importancia).
- Las que se generan en el seno familiar (primero se destinan recursos para los varones y en segundo lugar para las mujeres, presiones para que estudien carreras aptas para mujeres, se les impide acudir a la escuela o continuar los estudios bajo consideraciones prácticas como: ayudar en la casa en las labores domésticas, atender enfermos, ancianos, etcétera).
- Las que se derivan del papel social por sexo (la mujer atenderá el hogar y los hijos, se ocupa en funciones del sector terciario y es el varón el que debe prepararse para la función de proveedor).
- Las que tienen que ver con la inserción al campo laboral (que estudien algo que las habilite rápidamente para el trabajo, para qué invertir tanto en ellas si luego se casan y no ayudan a la familia o lo que estudian no les sirve pues al casarse ya no trabajan).
- Las que surgen de la precariedad económica (falta de recursos para erogar los gastos que la educación demanda, así sea gratuita; esta precariedad implica la necesidad de que trabajen para ayudar al gasto familiar, pero también conlleva otros problemas como la mala alimentación, la desnutrición, las enfermedades, entre otros).
- Las que son provocadas por el modelo económico (menores recursos para la educación pública, escasez de infraestructura y de recursos humanos calificados, poca eficiencia en el destino de los recursos estatales, así como el auge de la educación privada).
- La precariedad educativa y cultural (la escolaridad de los padres, las creencias, costumbres y tradiciones que todavía limitan en muchos casos el acceso de las niñas a la escuela).
- Y, finalmente, las que se relacionan con la propia condición del género femenino como el embarazo, el aborto, la crianza y otros sucesos que truncan o retardan la educación de las mujeres.

Es evidente que la participación de las mujeres en el sistema educativo se ha ido elevando paulatinamente con cambios más notables hacia un ingreso equiparable en preescolar, diferencias cortas de más hombres que mujeres en primaria, secundaria y en nivel superior, así como comportamientos dispares en capacitación para el trabajo, profesional medio, bachillerato y normal. Sin embargo, la tendencia hacia una incorporación cada vez mayor de las mujeres en el sistema educativo no refleja aún una transformación en la sociedad frente al *status* de las mujeres, no percibimos aún modificaciones en hábitos, modelos, tratos, costumbres, tareas, labores, etcétera, en las familias, en los medios de comunicación, en las parejas, en el campo laboral y salarial o en el imaginario social que demuestre el inicio del cambio cultural de la condición de los géneros. Es un reto para la sociología del próximo siglo abundar en los problemas que todavía hoy, a finales del siglo y del milenio, enfrentan las mujeres en el ámbito educativo.

NOTA

¹ La producción teórica de las feministas abarca la descripción y explicación del mundo social, los dos aspectos fundamentales de cualquier teoría sociológica, esto es, se ha generado una teoría de la vida social, cuya importancia y aplicabilidad es universal para la sociología. Esta es la esencia del aporte de la teoría feminista a la teoría sociológica, a partir de la cual podemos hablar de teoría sociológica feminista.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, Eli (comp.)
1998 *Debates en torno a una metodología feminista*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Castells, Manuel
1999 *La era de la información*, vol. II, Siglo XXI editores, México, Madrid.
- Conway Bourque, Scott
1996 "El concepto de género", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- De Barbieri, Teresa
1998 "Género: una dimensión de la desigualdad social", en *Revista Universidad de México*, Número Extraordinario II, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- INEGI
1990 *Censo General de Población y Vivienda, 1990*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México.
1995 *Encuesta Nacional de Empleo, 1995*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México.
- Lamas, Marta
1996 "Introducción", en Marta Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Latapí, Pablo
1996 "La mujer en el sistema educativo", en *Proceso*, núm. 1011, marzo 18.
- Madoo Lengermann, Patricia y Brantley Niebrugge
1993 "Teoría feminista contemporánea", en George Ritzer, *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw Hill, Madrid.

Mires, Fernando

1996 *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*, Nueva Sociedad, Venezuela.

Muñoz García, Humberto

“Las diferencias valorativas de la educación”, en Humberto Muñoz (coord.), *Los valores educativos y el empleo en México*, Porrúa/CRIM-IIS-UNAM/IDRC, México.

Muñoz y Suárez

1994 *El perfil escolar de los mexicanos en 1990*, INEGI/IIS-UNAM, México.

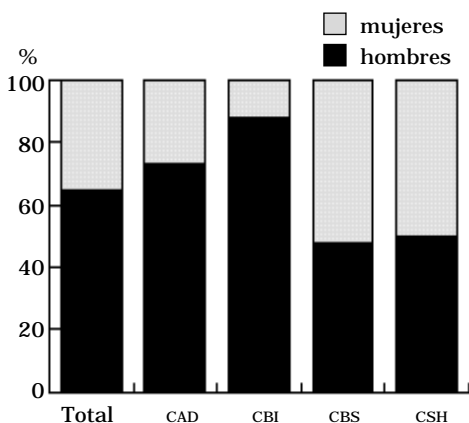
Tuñón, Esperanza

1997 *Mujeres en escena: de la tramoya al protagonismo. El quehacer político del movimiento amplio de mujeres en México (1982-1994)*, Porrúa/PUEG-UNAM/Ecosur, México.

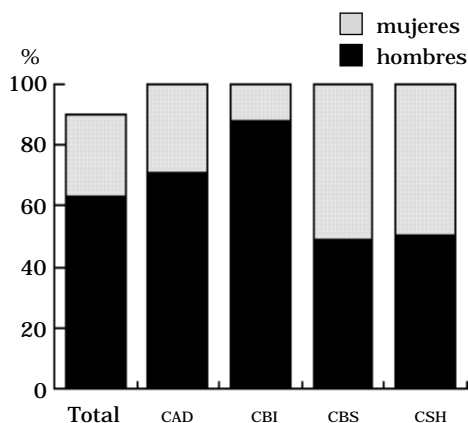
Universidad Autónoma Metropolitana

Composición de la matrícula total y por división académica en licenciatura según sexo, 1997

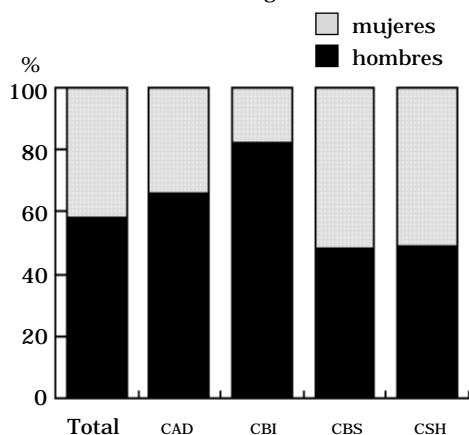
GRÁFICA 1
Estudiantes de primer Ingreso



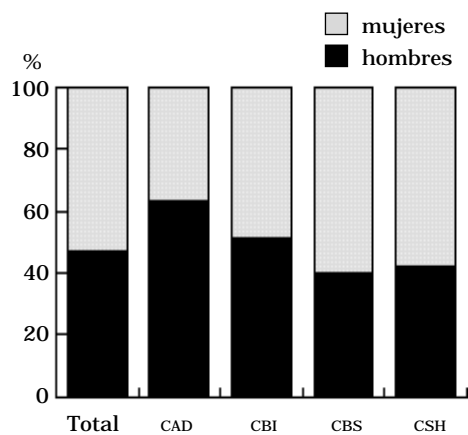
GRÁFICA 2
Estudiantes en activo



GRÁFICA 3
Estudiantes egresados



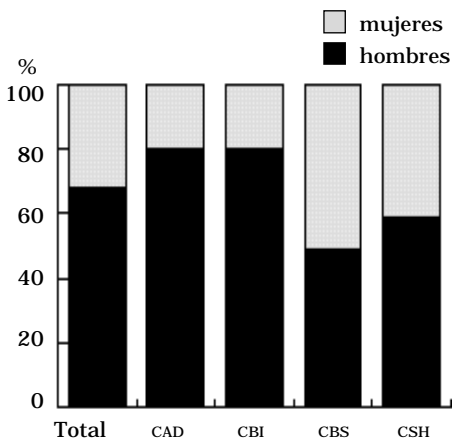
GRÁFICA 4
Estudiantes titulados



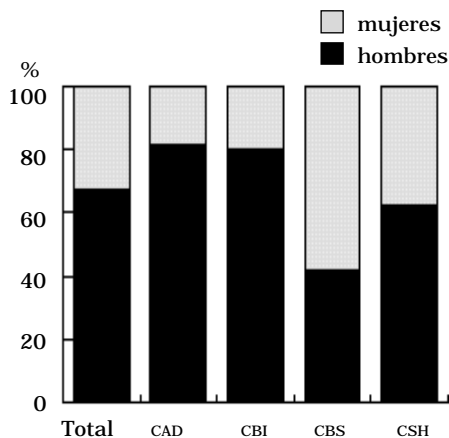
Educación y género: un viejo espacio de diferenciación sexual

Universidad Autónoma Metropolitana
Composición de la matrícula total y por división académica en posgrado
según sexo, 1997

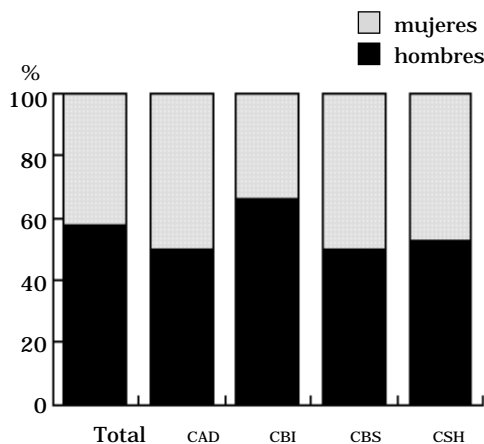
GRÁFICA 5
Estudiantes de primer ingreso



GRÁFICA 6
Estudiantes en activo

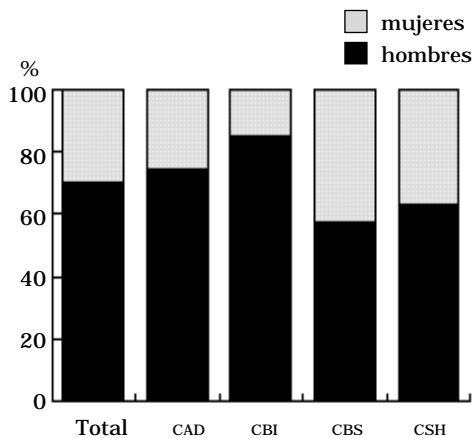


GRÁFICA 7
Estudiantes egresados

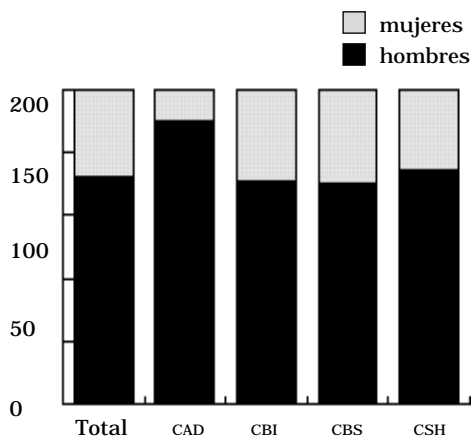


Universidad Autónoma Metropolitana
Composición de la planta académica total y por división académica según sexo, 1997

GRÁFICA 8
Planta de profesores



GRÁFICA 9
Planta de técnicos académicos



GRÁFICA 10
Planta de ayudantes

