

Educación superior:

Formación, investigación y evaluación.

Análisis y propuestas
de las investigadoras del SNI

Angélica Mendieta Ramírez
David Caldevilla Domínguez
(coordinadores)



EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE LAS INVESTIGADORAS DEL SNI

Angélica Mendieta Ramírez
David Caldevilla Domínguez
(coordinadores)



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

José Alfonso Esparza Ortiz

rector

René Valdiviezo Sandoval

secretario general

Ygnacio Martínez Laguna

vicerector de investigación y estudios de posgrado

Israel León O'Farrill

director de la facultad de ciencias de la comunicación

Ana María Dolores Huerta Jaramillo

directora de fomento editorial

Primera edición: 2016

ISBN: 978-607-97173-0-8

D. R. © Piso 15 Editorial, S.A. de C. V.
14 Oriente 2827, Col. Humboldt,
Puebla, Pue. C. P. 72370
Tel. 602 7696

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO: UNA HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA PARA DECONSTRUIR EL SEXISMO LINGÜÍSTICO

María Eugenia Flores Treviño
Olga Nelly Estrada Esparza

Introducción

En este trabajo ofrecemos una reflexión sobre la trascendencia que tiene la educación lingüística en el logro de la equidad de género. Abordamos la pertinencia de la inclusión de la disciplina de *análisis del discurso* para efectuar estudios de género y sexismo en el aula, la deconstrucción de los estereotipos y los roles sociales que siguen reproduciendo tanto las mujeres como los hombres. Por lo tanto, consideramos las características que deben constituir a la educación de este siglo y que favorecen la adopción de este enfoque epistemológico. El trabajo es una aportación a los estudios sobre violencia de género y educación.

En esta investigación demostramos cómo la violencia simbólica se realiza cada día de manera invisibilizada a través de los discursos cotidianos, dentro y fuera de los salones de clase y cómo todavía en temas escolares se observa el sexismo en detrimento de las mujeres. También señalamos la necesidad de una educación que posea un enfoque de género transversal con un lenguaje incluyente donde mujeres y hombres se vean, se traten y se conciban como pares y donde prevalezcan una cultura y un lenguaje no sexista, de igualdad y sin discriminación ante la urgencia de que la educación asuma su tarea para dilucidar este mal que aqueja cada vez más a la sociedad mexicana. Se trata de revisar los discursos educativos, los planes y los programas escolares para que contribuyan a forjar una cultura de la no discriminación y a eliminar los estereotipos que dañan y denigran a las mujeres. De esta manera, el presente trabajo apunta a la trascendencia que tiene la educación lingüística en el logro de la equidad de género.

Partimos de las premisas que establecen que en la educación superior, de acuerdo con el nuevo orden mundial, surgen nuevas características para las aproximaciones científicas y la capacidad de pensamiento crítico demandada. Además, mostramos cómo los sistemas de sexo y género se van diferenciando social y pragmáticamente y cómo ello incide en la lengua.

Considerando estas ideas, proponemos al análisis del discurso como herramienta transdisciplinar para los estudios de género y del sexismo lingüístico que permite socavar el sentido superficial de los enunciados y descubrir en ellos el sentido latente que siglos de cultura sexista ha hecho invisible a nuestra percepción. La pertinencia de este enfoque epistemológico radica en una preocupación por dicho proceso estigmatizante.

1. Apunte sobre el género y la educación

Históricamente a las mujeres se les ha restringido el ejercicio de sus derechos sociales, educativos, económicos, políticos, culturales, sexuales y reproductivos mediante prácticas discriminatorias y excluyentes, basadas en estereotipos de género y lenguaje sexista. Ante la situación de evidente desigualdad, la reflexión que en este trabajo se construye abona a la toma de conciencia para erradicar los procesos de naturalización de la violencia que existen en la sociedad (Bourdieu, 2003). En particular, reflexionamos en torno a la trascendencia que tiene la educación lingüística en el logro de la equidad de género y describimos una herramienta epistemológica que favorece la develación de la subordinación femenina impuesta por el sistema sexo-género.

Se exponen las premisas que se establecen con respecto de la educación superior, de acuerdo con el nuevo orden mundial, tales como nuevas características de las aproximaciones científicas, el perfil requerido de los universitarios, la capacidad de pensamiento crítico demandada y cómo los sistemas de sexo y género se van diferenciando y ello incide en la lengua.

Considerando estos antecedentes, en este trabajo se propone el estudio del discurso como la herramienta transdisciplinar que permite socavar el sentido superficial (de los enunciados) y descubrir el sentido latente que siglos de cultura han hecho invisible a nuestra percepción. La pertinencia de este enfoque epistemológico radica en una preocupación por el referido proceso estigmatizante.

Así, contribuimos a los estudios de violencia de género y educación al señalar la necesidad de la inclusión de la disciplina del análisis del discurso para efectuar estudios de género y sexismo en el aula, considerando las características que constituyen la educación de este siglo y que favorecen la adopción de este enfoque epistemológico.

2. Educación, género y discurso: Una estrategia epistemológica

Al abordar este enfoque, nuestros objetivos son: *a)* ofrecer una reflexión sobre la trascendencia que tiene la educación lingüística en el logro de la equidad de género; *b)* proponer la pertinencia de la inclusión de la disciplina de análisis del discurso para efectuar estudios sobre las relaciones de género y sexismo en el aula, al tener en cuenta las características que deben constituir a la educación de este siglo y que favorecen la adopción de este enfoque epistemológico; *c)* aportar herramientas para la deconstrucción de los estereotipos y los roles sociales que siguen reproduciendo tanto las mujeres como los hombres y *d)* contribuir a los estudios sobre violencia de género y educación.

Bajo un enfoque cualitativo revisamos las premisas de la educación superior para el siglo *xxi* con Tünnerman (2011) y Facione (2007) y las articulamos con las propuestas metodológicas del análisis del discurso con Bajtin (1970), Foucault (1970), Derrida (1989), Ducrot (1989), Haidar (1992, 2006) y Koike (2003) e igualmente los estudios de género y sexismo en la lengua con Butler (2000), García (1994) y Lamas (2002); examinamos la ideología y la violencia simbólica con Bourdieu (2002). Incorporamos la perspectiva de género en los cambios educativos y sociales con Pacheco (2010) y revisamos en la historia de la educación femenina los tópicos de misoginia y ginopia con Anderson y Zinsser (2007), la cultura sexo-género y el imaginario del rol del deber ser entre los sexos con Serret (2002). Con ese sustento analizamos una muestra del sexismo lingüístico y discutimos sobre la pertinencia de adoptar este enfoque epistemológico para fomentar el pensamiento crítico y explicamos las relaciones de poder en el discurso que determinan la desigualdad entre mujeres y hombres, con Cazés y García (2007).

Se sabe que una de las premisas que sustentan los principios en que se basa la ontología de la educación superior es que debe enseñarnos a vivir juntos en la llamada aldea planetaria y a desear esa convivencia. “Ese es el sentido del aprender a vivir juntos, que se constituye en uno de los pilares de la Educación

para el siglo XXI, se trata de transformarnos en ciudadanos del mundo, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones (Tünnermann, 2011, p. 4).

Igualmente, se reconoce que la globalización ha generado para el ser humano retos de diversa índole que debe asumir la educación.

La vocación de cambio que impone la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización implica una institución de educación superior al servicio de la imaginación y la creatividad y no únicamente a las órdenes de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros.

En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y los aprendices, única e irrepetible; entonces, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición (Tünnermann, 2011). Dicha creación es favorecida por la del aprendizaje que realizan profesores y alumnos. Koike apunta que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo (2003, p. 12).

Esta construcción social del aprendizaje ocurre en la interacción dialógica, escenario donde surge “la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción u otra realidad culturalmente significativa” (Koike, 2003, p. 12). Surge, pues, el proceso de desestructuración, de segmentación y destejido del sentido. Derrida (1989) propone desmenuzar el objeto de estudio para plantear su interpretación y reconstrucción, lo cual puede efectuarse a través del análisis del discurso, que permite al investigador introducirse intelectualmente en las entrañas del producto discursivo para estar en posibilidad de ofrecer interpretaciones sobre motivaciones, propósitos, finalidades, acciones y otras materialidades (Haidar, 1992, pp. 139-147), igualmente favorece la revisión de sus condiciones de producción, circulación y recepción (Haidar, 2006, pp. 63-117).

Por otra parte, estamos de acuerdo con Facione, en que:

[...] enseñar a] las personas a tomar decisiones acertadas las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre (Facione, 2007, p. 2).

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene “como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero posee la ventaja de que el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (Facione, 2007, p. 4). Al respecto, tenemos que la educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento (Tünnermann, 2011, p. 11), pero también una postura ante la sociedad, y para ello, una de las vías es el análisis del discurso.

3. El género en la lengua y en la educación

En México, diversos estudios se han ocupado del cuestionamiento de los temas relacionados con el estudio del género, tanto en el diseño de la estructura curricular, como en ciertas restricciones de género que permean en las instituciones de educación superior. En este trabajo nos ocuparemos del género, el sexismo y su relación con la lengua, como una propuesta para aplicar los estudios del discurso en el aula.

García (1994) explica que el sentido de los adjetivos *masculino* y *femenino* se ha modificado en las últimas décadas. Hasta hace algún tiempo, menciona, tenían un carácter absoluto y aludían a lo que es propio del varón y de la mujer. Apunta que hoy significan lo que en un momento dado y en una determinada cultura la sociedad considera propio del varón o de la mujer. Pone como ejemplo el que hasta hace años se consideraba que fumar era masculino y usar perfume era femenino y, sin embargo, salvo en ámbitos radicalmente tradicionales, actualmente nadie emplearía los adjetivos *masculino* y *femenino* para etiquetar las acciones mencionadas (García, 1994, pp. 81-83). Este caso refleja, para García, cómo los sistemas de sexo y género se van diferenciando y ello incide en la lengua.

En los últimos años se han llevado a cabo importantes aportaciones acerca de las relaciones que existen entre el uso lingüístico y sus relaciones con la cultura a la que pertenecen. Dentro de esta orientación, en México se encuentran los estudios como el de Ortiz (2010) sobre la enseñanza de género y sexualidades a nivel internacional en las universidades. También están entre ellos los de Izquierdo (2008, 2010, 2011), que se ocupan de científicos extranjeros e inmigración, mujeres y academia y redes de conocimiento; los estudios de Estrada

(2009, 2010) y Estrada y Flores (2011), que abordan asuntos de género y currículum y género e ingreso en el ámbito científico, respectivamente. Igualmente hay otros estudios que analizan las representaciones de género en el discurso oral (por ejemplo, Rodríguez y Flores, 2013).

En diversos estudios se discute que la forma de ser y hacer es la reproducción de una ideología, creencia que se ha construido a partir de sucesos y actividades cotidianas de las y los individuos de una sociedad, plasmados en las estructuras mentales del grupo, quien pertenece a esa misma cultura. Por ejemplo, cuando la comadrona decía si era una niña al nacer:

Habéis de estar dentro de casa, como el corazón dentro de cuerpo, no habéis de andar fuera de ella; no habéis de tener costumbre de ir a ninguna parte; y vuestro oficio ha de ser traer agua, moler el maíz en el metate; allí habéis de sudar junto a la ceniza y el hogar (Larroyo, 1981, p. 134).

Estos discursos han reforzado la cultura patriarcal, y si consideramos que el lenguaje rige el pensamiento, y que a través de él no solo transmitimos información y conocimientos sino también cultura, valores, comportamientos, etcétera, podemos observar que también los estereotipos de género se transmiten a través del lenguaje, puesto que es un importante agente socializador a través del cual, desde el momento del nacimiento, recibimos y asimilamos mensajes distintos en función de nuestro sexo. Esta construcción social de esferas asimétricas trae como consecuencia modelos diferentes donde uno manda y el otro obedece, o uno es fuerte y el otro es débil y ubica a la mujer en condición de pasividad y restricciones, recluida al ámbito de lo privado, para saber atender y cuidar a la otredad; y al varón en el sitio de la permisividad y actividad en el ámbito público.

4. Avances y retrocesos de las mujeres en la educación superior

A finales del siglo xx, a partir de nuevos modelos educativos, los movimientos sociales internacionales, el movimiento de mujeres, los avances científicos y religiosos y el fenómeno de la globalización, la educación de las mujeres se vuelve más promisorio y de matrícula masiva. Esto implica la formación de una nueva representación social, de un imaginario social con atisbos de libertad contra-

rio al imaginario del ideal patriarcal. Por lo tanto, la supuesta liberación de la mujer y el movimiento feminista hicieron eco en cuestionar la representación social de subordinación, así como también en la educación que recibían de manera diferenciada a través de textos con una escritura y un lenguaje sexista y patriarcal.

De acuerdo con Montesino, “la producción colectiva de conocimiento hace de la representación una forma de pensamiento social” (2007, p. 70). Por tal razón, incluir la perspectiva de género en el currículum de manera transversal es urgente y necesario para deconstruir el lenguaje sexista y los estereotipos de género para tener una representación social de las mujeres adecuada al siglo que estamos viviendo. Además, para reflexionar por qué permanece en nuestras aulas el lenguaje sexista y discriminatorio y de qué manera continúa produciendo la violencia de género que se vive actualmente y hiere a las alumnas en las instituciones educativas por ser consideradas con menos valía que los hombres y portadoras de esa historia que se repite en los medios de comunicación, libros de texto, frases y chistes sexistas excluyentes.

Todas estas acciones se consideran “discriminación” de acuerdo con el artículo 1 de la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, que textualmente dice:

A los efectos de la presente Convención, la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Naciones Unidas, 2012).

A pesar de que existen leyes que regulan estas prácticas todavía se ven muy naturalizadas en todos los ámbitos institucionales y educativos.

A partir del movimiento feminista y la inclusión de las políticas públicas en relación con la igualdad de oportunidades, en la educación se han modificado algunas leyes a favor de las mujeres como “Por una vida libre de violencia” en el 2007 y otras del código civil (Estrada, 2012), y aunque se ha incrementado la matrícula de estudiantes en el nivel superior en México, la educación sigue siendo privilegio de muy pocas personas. Así lo muestra el dato actualizado de

la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en los últimos cuatro sexenios, el porcentaje de cobertura (número de inscritos: jóvenes entre 19 y 23 años) se ha elevado de manera importante; sin embargo, no alcanza la de otros países latinoamericanos que en 2010 tenían una cobertura de educación superior más alta, como Panamá (46%), Chile (52%), Cuba (64%) o Argentina (67%), por citar solo algunos. En México la cobertura ha evolucionado a paso lento: después de un periodo de estancamiento durante el sexenio salinista, la matrícula enfrenta dos momentos de crecimiento interesantes: uno en el sexenio de Ernesto Zedillo en el cual la cobertura pasó de 12.7 a 21.6 por ciento. El otro fue durante el sexenio de Felipe Calderón, cuando el porcentaje de cobertura se modificó de 25.9 a 35 por ciento. Sin embargo, lo anterior representa que tan solo 35 de cada 100 jóvenes, en edad de estudiar educación superior, tuvieron la oportunidad de cursarla. Si analizamos el porcentaje desagregado por sexo, encontramos que a nivel nacional, de acuerdo con la ANUIES, la matrícula de mujeres y hombres a nivel licenciatura es desde el año 2000 de 50% y 50%, aunque con fuertes desproporciones dependiendo del área del conocimiento (Villa, 2013).

La composición actual de la matrícula de mujeres en la educación superior en México contrasta con lo que ocurría hace tres décadas, cuando las mujeres ocupaban el 17% de la inscripción (Bustos, 2000). Este hecho se encontraba fuertemente vinculado a la división de roles estereotipados de género, como producto de una construcción sociocultural que establece como funciones primordiales de las mujeres ser madres, esposas y amas de casa; y lo público, el trabajo remunerado y la educación formal, sobre todo para los varones instaurando la falsa dicotomía de lo público-privado, así como lo femenino-masculino (Bustos, 1994).

Uno de los aportes más significativos y fundamentales de las teorías feministas se ha dirigido al análisis de la realidad social en la distinción entre sexo / género, lo cual permite diferenciar lo biológico de lo social en la construcción de las identidades de género y la posición social que se encuentran encasillados tanto hombres como las mujeres. La nueva acepción de género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2002, p. 15). Como categoría de análisis, el género articula tres dimensiones básicas: la atribución o asignación de género, que se realiza en el momento en que nace la persona o la identidad de género; su constitución se inicia cuando el niño o niña

adquiere el lenguaje y actúa como el tamiz por el que pasan sus experiencias; y el papel (rol) de género, que asigna normas y prescripciones sobre el comportamiento masculino y femenino según el dictado de la sociedad y la cultura (Lamas, 2000, p. 17). Asimismo, estas diferencias genéricas confieren una ubicación de subordinación perpetua y justifica que las mujeres sean tratadas como menores de edad respecto a los hombres en aspectos materiales y simbólicos.

5. Antecedentes de la educación de las mujeres en México

La educación desde los pueblos precolombinos ha sido diferente tanto para hombres como para mujeres, con el objetivo de que prevalezcan los usos y costumbres de la hegemonía masculina. La evidencia histórica muestra cómo a través del discurso patriarcal, capitalista y sexista se ha tenido en desigualdad y subordinación a las mujeres. Las imágenes que reproducimos desde el nacimiento, además de los estereotipos de género como el deber ser mujer y estar al cuidado del otro, son las representaciones sociales que han sido fundamentales para manipular y predecir la realidad y el comportamiento de la población femenina a través de la objetivación y el anclaje histórico, de acuerdo con Moscovici (2008).

Con Foucault, coincidimos en que “la realidad no existe, lo único que hay es el lenguaje y de lo que hablamos es del lenguaje, hablamos en el interior de él” (1990, p. 75). Para las y los individuos no existe una realidad libre de interpretaciones porque el lenguaje con que nombramos es una forma de organizar lo real y de asignarle sentido. Saussure nos alertó sobre la inocencia del lenguaje al atribuirle el poder de construir y no solo de transmitir significado: la lengua es una capacidad subjetiva (Marina, 1998). No vemos la realidad, solo vemos lo ya construido, vemos el ayer, pero no lo que está contenido en esa realidad, las posibilidades que puede desplegar. Solo vemos lo que queremos ver a través de la comunicación donde expresamos la cultura que se nos ha asignado.

Mejía Lozada menciona algunas características del rol femenino en la sociedad colonial del siglo xvii. Para las mujeres existían dos opciones de vida: ser monjas o ser esposas. Había únicamente dos espacios donde se permitía el acceso a la educación, que estaba destinada a que las mujeres aprendieran los oficios que las llevarían a cumplir con su función de esposas. En ese tiempo existieron dos opciones de educación: la primera, la educación informal, impartida por la madre, que debía enseñar a la niña los aspectos simbólicos que le permitirían

ser la perfecta casada. La segunda opción, la educación formal, impartida en las escuelas de “Amiga”, en donde se les enseñaba la doctrina cristiana a las niñas indígenas y criollas, así como a leer, escribir y contar. Es importante detallar que la existencia de estas instituciones no perseguía como fin liberar a las mujeres o que se desarrollaran en lo intelectual, en la época “el conocimiento fue un campo negado a las mujeres y todo nexo con la educación que no se encamine a fomentar ciertos valores: ser digna, devota, sumisa, callada y pura” (Lozada, 2003, p. 122). Por tal razón, la educación estaba encaminada a formarlas para ser mejores mujeres en el ámbito doméstico solamente.

Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) dijo: “No hay cosa más libre que el entendimiento humano” (Gómez y Valencia, 2000). En su *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*, la monja jerónima declaró su vehemente inclinación a las letras, sus afanes por estudiar, las reprensiones que tuvo, los obstáculos que encontró por el hecho de haber nacido mujer y, sobre todo, la oposición para que lograra su propósito de vida. Confesó que a los tres años empezó a estudiar, engañando a la maestra de su hermana. A los siete había aprendido a leer y a escribir y a esa edad ofreció cambiar de traje para ser admitida en la universidad, a la que solo los hombres podían entrar, para estudiar ciencias. Al no lograr el acceso a la educación superior optó por irse de monja para no “tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio, ni rumor de comunidad que impidiese el sosegado silencio de mis libros” (Chang, p. 627). En su obra cuestiona: “¿qué podemos saber las mujeres sino filosofías de cocina?”, y dice: “Si Aristóteles hubiera guisado, mucho más hubiera escrito” (De la Cruz, 1995).

La subordinación de las mujeres era prédica segura en todos los estratos de la sociedad europea. En ese entonces la tarea de la educación era convencer sobre el orden natural de las cosas, además de no alterar las costumbres pues eran mandato divino. Esta función educativa estaba a cargo de las organizaciones religiosas que instruían al alumno según el lugar que ocupaba dentro de la sociedad estamental o de la familia. No educaban por igual al primogénito que al ubicado en otro lugar de la sucesión. Preservar el *statu quo* y el dominio de los hombres, cuyo poder lo recibían según su linaje, eran razones más que suficientes para diferenciar la educación que recibía el hijo de un noble de la que recibía el hijo de un campesino o de un artesano.

Las ideas aristotélicas se repiten a lo largo de la historia del pensamiento e influyen en gran medida en Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), uno de los más relevantes filósofos de la Ilustración, que se erige como intérprete de la burgue-

sía conservadora. Para este pensador las mujeres no tenían la capacidad de decidir por sí mismas en ningún asunto, así fuesen ellas las involucradas; bajo esta perspectiva, afirma que las mujeres “deben admitir la decisión de sus padres y maridos así como la de la Iglesia” (Rousseau, 2004, p. 375). Para el educador, la naturaleza dicta las leyes que han de regir el destino de los seres humanos a partir de su sexo. Según su saber y entender decreta: “La educación de las mujeres siempre debe de ser relativa a los hombres: agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata la vida, estas son sus obligaciones, y esto lo que desde su niñez se les debe enseñar” (Rousseau, 2004, p. 361).

La polémica de los sexos siguió, pues ya no se detendría la reflexión de que algo funcionaba mal para la mitad del género humano. Y el discurso por la igualdad humana adquirió un nuevo fundamento en el siglo xvii con los escritos en favor de las mujeres del cura y filósofo François Poullain de la Barre. En *La igualdad de los sexos (De l'Égalité des deuxsexes, 1673)*,

Poullain de la Barre marcó un parteaguas al incluir en la literatura el punto de vista de la igualdad entre el hombre y la mujer. Promulgó la defensa de la igualdad de los sexos en su famosa tesis donde sacó del cartesianismo una sencilla conclusión llena de sentido común: la mente (*l'spirit*) no tiene sexo (Cazés y García, 2007, p. 246).

En el siglo xviii, Mary Wollstonecraft critica la Ilustración porque define a los seres humanos de acuerdo con el criterio universal de la razón, pero excluye de ella a las mujeres, apartándolas también de todos los espacios creados a partir de la igualdad del hombre autónomo. Esta luchadora atribuyó la subordinación femenina al ambiente social lleno de restricciones de género. Comentaba que las diferencias de los sexos no podían deberse a otra cosa que a la falta de educación y a la socialización (Anderson y Zinsser, 2007, p. 123).

La lucha sufragista de las mujeres es el punto de llegada de los primeros movimientos sociales feministas; por ello, no es coincidencia que el tema de la igualdad de oportunidades educativas se convirtiera en el reclamo principal, aun antes que el derecho al sufragio. Se sostenía que la educación de las mujeres podía rectificar el daño realizado a las mujeres por recibir una instrucción signada por una falsa naturaleza femenina (Serret, 2002, p. 174).

Es hasta finales del siglo xix cuando egresaron las primeras féminas con secundaria y las primeras profesoras. De acuerdo con Rosario Castellanos, “la

sociedad evitaba que las mujeres se contaminaran del conocimiento universal y debían conservarse puras y, por lo mismo, ignorantes” (Serrano, 2006, p. 77). Las normales fueron espacio de desarrollo intelectual para las mujeres que no seguían el patrón cultural o no tenían planeado el matrimonio o tener hijos o hijas y fueron concebidas como la única alternativa ocupacional.

6. El sexismo en el lenguaje

Las mujeres fueron asimiladas a la naturaleza y, por lo tanto, objetivadas. El sistema sexo-género fue construido como un dispositivo de fijación, clasificación, jerarquización, sin posibilidad de cambio. Se construyó el sistema de género como elemento constitutivo del orden social: “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana” (Rubín, citado en Pacheco, 2000, p. 67). La epistemología de la razón se impuso sobre cualquier epistemología que no reconociera a la razón como su origen. Las mujeres pudieron ser legítimamente conducidas porque, como tales, no partían de la razón, carecían de proyecto en sí mismas, de fines, de historia y, por ende, de futuro. Sobre ellas se estableció una violencia epistémica como mecanismo de exclusión a través del lenguaje y de los saberes (Pacheco, 2010, p. 69).

Es evidente que en la lengua existen usos que demuestran sexismo en los hablantes. Este hecho devela, por supuesto, la ideología y los prejuicios existentes en la valoración de los roles sexuales que los hablantes de esa sociedad poseen. Este punto de vista referente al uso desigual de sentidos de las palabras (García, 1994, p. 22) se encuentra, por ejemplo, en la diferencia de sentido que se percibe entre las expresiones consignadas en la tabla 1.

Tabla 1. Expresiones sexistas

Expresión (sentido)	Expresión (sentido)
<i>hombre público</i> (funcionario, actor)	<i>mujer pública</i> (prostituta)
<i>un cualquiera</i> (un tipo común y corriente)	<i>una cualquiera</i> (mujer de mala vida)
<i>hombre galante</i> (atento, obsequioso)	<i>mujer galante</i> (de costumbres licenciosas)
<i>hombre honesto</i> (confiable, probo)	<i>mujer honesta</i> (confiable, no es prostituta)
<i>hombre honrado</i> (homenajeado, honesto)	<i>mujer honrada</i> (confiable, no es prostituta)

<i>hombre desenvuelto</i> (de trato agradable, sin timidez)	<i>mujer desenvuelta</i> (coqueta)
<i>el favorito</i> (político preferido del rey)	<i>la favorita</i> (amante del rey)
<i>el protegido</i> (persona a quien se tiene bajo cuidados)	<i>la protegida</i> (sostiene cierto tipo de relación con alguien)

Fuente: García, 1994, p. 34, con adaptaciones y agregados de las autoras.

En la tabla 1 observamos en letra cursiva las expresiones lingüísticas y entre paréntesis los sentidos que adoptan al ser empleadas por los hablantes mexicanos. Estos “duales aparentes”, dice el autor, constituyen una herencia del pasado, son expresivos de valores sociales hoy en revisión, que figuran en todas las lenguas pertenecientes a sociedades de hábitos patriarcales (García, 1994, p. 31). Son expresiones similares donde se emplea el mismo adjetivo para cada vocablo que designa cada género y sin embargo, como se ve, existe una carga semántica valorativa en sentido negativo en las expresiones que se refieren al sexo femenino con respecto a las que aluden al sexo masculino. Y es que en los casos aplicados a mujeres, el sentido contextual del adjetivo se refiere casi siempre a su vida sexual, mientras que los sentidos de los adjetivos empleados para los varones aluden a su comportamiento en el área laboral o social. Ello evidencia los prejuicios sexistas que yacen en el uso de la lengua española.

Con García (1994), proponemos que, cuando se emplea una expresión como *Martínez es brillante*, la primera idea que vendrá a la mente de un hablante común de lengua mexicana será la de un varón de apellido Martínez a quien se elogia. La propuesta del autor de “prestar atención a los apellidos tener la mente abierta y considerar la doble posibilidad de que tras de ellos puede estar una mujer o un varón” (García, 1994: 35) refleja perfectamente este sexismo lingüístico-cultural. En cambio, si se hablara de una mujer en México se diría *Rosita Martínez es brillante* o bien *Rosita es brillante*. Nótese aquí el empleo del diminutivo para nombrar a una mujer en el desempeño de un cargo. Además, a diferencia de los varones, es más frecuente llamar a la mujer por su nombre que por sus apellidos o nombre completo, compárese el caso de ser llamadas por su primer apellido: López, Pérez, Sánchez... donde, al menos en México, quizá no se sospecharía que se habla de mujeres. Este hecho confirma para este y otros casos similares el uso del diminutivo como un matizador del sentido (Flores, 2012).

Se vuelve imprescindible preguntarse acerca de la función que tiene el uso del diminutivo en los casos que se comentan líneas arriba: ¿afectividad?, ¿pe-

queñez?, ¿minusvaloración? Nuestra postura es que en los casos antes referidos el empleo del gramema de diminutivo implica una degradación semántica vinculada al género.¹

A manera de ejemplo, podemos citar que en México se volvió famoso el diminutivo como señal de minusvaloración, a raíz de una obra artística basada en las implicaciones semiótico-discursivas del diminutivo de Gutiérrez: “Gutierritos” constituido en la ficción cinematográfica de un filme del cine mexicano (*Gutierritos*, 1959) que designaba a finales de los años cincuenta a un trabajador en una oficina, sujeto de violencia en todos los sectores sociales en que se desenvolvía. En la obra en cuestión, destacan las incidencias que para el personaje de la película tenía el sentido que su nombre implicaba: era el sujeto más degradado por sus compañeros de trabajo y también el repositorio de todas las agresiones posibles en la familia y en su círculo social. Fue protagonizado por el actor Joaquín Pardavé.

Con frecuencia, el uso cotidiano e irreflexivo de la lengua en México hace que estas orientaciones que se le dan al significado de las palabras pasen desapercibidas por el usuario, pero no es posible afirmar lo mismo si nos referimos a quien sufre sus efectos; en cuanto a que inconscientemente se envían mensajes que implican el subestimar al sujeto nombrado y probablemente este hecho tenga ciertas consecuencias en la representación o imagen social de esos sujetos.

La pertinencia de la revisión del sexismo y la exclusión en la lengua radica en que en este país la situación es cotidiana. Y si no se atiende esta área en el estudio del discurso en el ámbito educativo, se seguirán reproduciendo los patrones sexistas en la lengua, por ignorancia.

Un caso más de sexismo se refiere al modo como se construyen, por ejemplo, las notas de sociales en el periódico. Veamos un ejemplo: *El señor José Cebolla lleva a su bella esposa, María Pera, a pasear en las playas del Golfo*. Obsérvese aquí la adjetivación que se acostumbra utilizar para el sexo femenino (“bella esposa”), que si invertimos nos demuestra el uso sexista de la construcción lingüística: *María Pera lleva a su bello esposo, el señor José Cebolla, a pasear en las playas del Golfo*.

Según García, “las telarañas de siglos de empleo sexista se han encargado de sofocar el sentido implícito en los usos que hacemos de la lengua” (1994, pp.

¹ En México, incluso, cuando se hace referencia a sujetos con orientación homosexual, se hace extensiva la designación atribuida al sexo femenino; por ejemplo llamándoles “Juanito” o “la Juana”.

26-28). El autor aborda los tratamientos de cortesía, que son una muestra más de este fenómeno del sexismo. Reflexionemos, con García, en el tratamiento asimétrico de *señora / señorita* referido al estado civil de una mujer, frente al de *señor* que se emplea para el varón, sea cual sea su estado civil. Como se observa, existe inequidad en la especificidad del tratamiento, en cuanto tiene dos designaciones para la una y solo una designación para el otro (García, 1994, pp. 26-28). Asimismo, en México para la mayoría de la población con mínimo acceso a la educación, resulta sorprendente para ciertos sectores de la sociedad saber que “ya se puede” designar a la mujer por el femenino de su profesión u oficio: ingeniera, abogada, médica, arquitecta, jueza, etcétera.

Otra evidencia del sexismo en la lengua resulta en lo que García (1994) llama pares incorrectos.² Por ejemplo, el autor menciona el caso de varón-hembra, frente a varón-mujer, en los cuales afirma que sobre el primer par (varón-hembra) hay un empleo incorrecto y vejatorio para la mujer, en cuanto alude por igual a personas y animales, frente al segundo par (varón-mujer) que corresponde en cada caso a uno y solo uno de los sexos (García, 1994, p. 28). Para obtener simetría al usar el sustantivo hembra, debería posicionarse frente al sustantivo macho, en todo caso (García, 1990, p. 29). Las designaciones atribuidas al compañero(a) pueden darnos información sobre la perspectiva de la relación. Véase, por ejemplo, en la muestra que hemos construido e ilustramos en la tabla 2, cómo en México, para nombrar a la pareja femenina, se usa:

Tabla 2. Designaciones de la pareja femenina

Expresión	Esfera semántica*
1) mi mujer	Relaciones civiles
2) mi esposa	Afectivo-religiosa
3) mi vieja	Posesivo-descriptiva
4) mi señora	Subordinación
5) la fiera	Peyorativo-descriptiva

* Esfera semántica se define como el “conjunto de los términos que se refieren a un mismo ‘concepto’, o ‘experiencia’, o ‘argumento’, o ‘sector de actividad’, y están emparentados entre sí mediante relaciones de distinto tipo. Se refiere al campo semántico en sentido amplio y no al restringido que refiere solo a los co-hipónimos” (Berruto, 1989, p. 108).

² Que consisten en referirse a la pareja humana por medio de voces que no están en simetría (García, 1994, 28).

Se observan las respectivas connotaciones que van proyectando el sentido y la ideología desde la esfera semántica de lo civil (en 1), pasando por diferentes coloraturas: la del afecto o relacionada con la designación bíblica (en 2), la designación degradante (en 3), el matiz de sumisión (4) y la completa agresión (en 5). No está de sobra indicar que para nombrar a la pareja masculina se emplean los mismos términos, del 1 al 4 con iguales connotaciones, no así el 5, que es “exclusivo” para las mujeres. De esta manera, de acuerdo con la circunstancia socio-contextual, es posible efectuar interpretaciones diversas de cada una de estas designaciones en el sentido sexista.

El autor nos advierte sobre el cuidado que hay que tener en el empleo del sustantivo hombre, en cuanto tiende a ocultar a la mujer al ser empleado (García, 1994, p. 29). Y ello se debe, enuncia, a que en la mente de los y las hablantes es más fuerte la conexión hombre-varón que hombre-persona (García, 1994, p. 48). Para ilustrar esta aseveración se transcribe su ejemplo: “1. El hombre es un mamífero/ 2. El hombre es un mamífero que amamanta a sus crías” (García, 1994: 48). Es evidente que en el segundo ejemplo se percibe cierta incongruencia, puesto que ocurre en el pensamiento la asociación arriba mencionada.

Existen demasiados casos del uso sexista de nuestra lengua, mismos que, aunque conocemos (y usamos) frecuentemente, no habría oportunidad de mencionar en este lugar. Baste con que este breve comentario llame a la agudeza de nuestra percepción y nos convoque a reflexionar, en lo posible, por ir remediando a través de la educación lingüística este uso asimétrico de nuestra lengua. Nos apropiamos de las palabras de García Meseguer para enunciar que “estos ejemplos son una muestra del sexismo lingüístico que hemos heredado y que nos invade a todos, por causa de una costra cultural de carácter patriarcal” (1994, p. 21). Y lo hace desde que nacemos, el lenguaje está tan presente en nuestras vidas que sin él no podríamos comunicarnos, y es además una herramienta fundamental por medio de la que los seres humanos transmitimos información e interpretamos nuestro mundo, pensamientos, ideas y percepciones:

Una de las herramientas claves es la comunicación a través del condicionamiento del lenguaje. Y no me estoy refiriendo solamente al lenguaje verbal sino a todo lo que lleva implícito este término: verbalidad, no verbalidad, gestual, escrito, iconográfico, visual, cinético... Tras vestirla de azul o rosa, la persona va recibiendo toda una descarga lingüística que desde el primer momento va a ir conformando su personalidad (López, 1995, p. 252).

Lenguaje y pensamiento son, por lo tanto, indisociables; a través del lenguaje interpretamos las cosas que pasan a nuestro alrededor. Según García Meseguer, “la primera función del lenguaje es la de ser un medio de comunicación que permite expresar lo que pensamos y sentimos a otra persona” (1988, p. 54). Sabemos también que el lenguaje es cultural y aprendido, y, por lo tanto, modificando nuestro lenguaje estaremos a la vez cambiando estos estereotipos que perjudican tanto a mujeres como a varones.

Por eso, si queremos cambiar cosas que se inserten dentro de las sociedades en cuestión, tenemos que tener en cuenta el lenguaje como elemento de cambio, y por supuesto atender a las situaciones comunicativas y sus componentes como el lugar donde se va a influir de manera notable en el pensamiento de las personas (López y Encabo, p. 2008).

Si reflexionamos sobre este tipo de ejemplos, veremos cómo el sexismo en el lenguaje está presente en el sistema escolar. Basta con recordar cómo se usa para nombrar al alumnado (compuesto tanto por hombres como por mujeres) las construcciones nominales: “los alumnos”, “los estudiantes”, donde se asume un solo sexo, y tantas expresiones más que están en nuestro vocabulario de manera inconsciente.

Conclusión

Edgar Morin propone saberes y actitudes indispensables en la nueva educación del siglo XXI asumida por la UNESCO: “Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez” (Morin, 1999, p. 34), lo que implica educar la individualidad desarrollando habilidades para pensar la vida y el mundo de manera más igualitaria y sin distinción de sexos. Para nuestro presente se necesita una educación y un lenguaje incluyente que permita darse cuenta de falacias, de falsos discursos que carecen de congruencia y que solo incitan a reproducir estereotipos que dañan y discriminan a las mujeres, niñas y niños. No puede educarse a una persona sin darle a conocer la condición humana que involucra su naturaleza, su diversidad y sus facetas inseparables que conforman la humanidad. El ser humano es biopsicosocial, cultural e histórico. No puede ignorarse ninguna de estas facetas si se pretende educar con equidad y un lenguaje no sexista.

Tener más sentido de pertenencia e identidad comunitaria es el sentido de la educación. Cuántas guerras se hubieran evitado si los humanos se considerasen de la misma raza humana e igual. Es increíble que en este siglo se promueva todavía lo contrario: prejuicios, racismo, sexismo o posicionamientos que privilegian a un grupo masculino para denostar a otro femenino. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos (Morin, 1999, p. 55).

De acuerdo con Morin, se debe dejar atrás la barbarie de la incompreensión, subordinación y exclusión que se hace a través del lenguaje sexista y de los discursos patriarcales en contra de las mujeres para conformar una comunidad terrenal, una ciudadanía planetaria. Este pensador suscribe que la educación de este siglo debe estar sustentada en una conciencia humanizada, empática. Informar y transmitir conocimiento sobre materias aisladas unas de otras —y que poco tienen que ver con la convivencia— dejó de ser suficiente hace décadas para formar individuos cabales que puedan interactuar y trabajar colaborativamente en un mundo tan complejo. No esperemos a que la escuela sola tome la iniciativa que se necesita es deber de toda la comunidad para cambiar los estereotipos y el lenguaje no sexista desde el hogar.

La crítica al lenguaje sexista como producto de la discriminación de las mujeres debe alentar la construcción de múltiples sujetos portadores de otras formas de ver, de actuar y de comunicar; así, se podrá pasar de la objetivación de las mujeres a su construcción como sujetos en un ejercicio colectivo, de mutuo reconocimiento con otros sujetos.

Proponemos que la postura científica que se asume desde el análisis del discurso responde a los requerimientos de la educación superior del siglo XXI porque: *a)* el análisis del discurso es una respuesta epistemológica para el cultivo de la inteligencia del pueblo a través de su práctica y enseñanza; *b)* corresponde a la necesidad de desintegración de la ciencia unificada en cuanto favorece el fortalecimiento del conocimiento contextualizado; *c)* encierra en sus procesos la posibilidad de desarrollo de la imaginación y la creatividad para el razonamiento sobre el lenguaje y *d)* por sus principios requiere de un mayor nivel interdisciplinario, y permite la revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación.

Con respecto a las necesidades de transformación del perfil docente establecidas por la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE)

(Tünnermann 2011, p. 8), es posible proponer la extrapolación correspondiente de la siguiente manera:

1. El analista del discurso es un profesional formado dentro de un currículo flexible, en cuanto está abierto a la perspectiva del estudio interdisciplinario y a la interacción con otras áreas del conocimiento.
2. El ejercicio de este tipo de investigación le permite desarrollar la habilidad cognitiva de resolución de problemas con una gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente, en cuanto cada práctica discursiva requiere de diferentes formas de aproximación para su estudio.
3. Es congruente con la demanda referida al cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente, pues será indispensable mantenerse en constante actividad indagatoria para revisar cada objeto de estudio. Este hecho transforma al docente en un coaprendiz con su alumno, en cuanto lo acompaña y orienta en la búsqueda de la verdad científica.

Desafortunadamente, en la actualidad, las mujeres estamos encerradas en el lenguaje parametral masculino, un parámetro que se extiende a los diversos lenguajes artísticos (literatura, pintura, escultura, danza, música) (Pollok, 2002), científicos y cotidianos. Es menester de todas y todos hacer conciencia de lo que hablamos y cómo lo decimos para poder deconstruir un lenguaje consciente y veraz de lo que somos las personas en general. De modo que necesitamos denunciar que no somos “solamente humanas” para lograr la igualdad, es decir, una perspectiva simétrica para cada una de las identidades que la conformamos, y sus intersecciones, que al día de hoy siguen siendo marginadas, sobre todo para las mujeres.

Bibliografía

- Anderson, B.; Zinsser, J. (2007). *Historia de las Mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Bajtin M. (1970). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berruto, G. (1989). *La semántica*. México: Nueva Imagen.

- Bustos, O. (1994). *La formación del género: El impacto de la socialización a través de la socialización, en Conapo, Antología de la sexualidad Humana*, México: Conanpo.
- Bustos, O. (2000). Los sujetos de la educación superior, en Cazés, D.; Ibarra, E. et al. (coords.). *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir* [tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia]. UNAM/CEIICH.
- Cazés, D.; García, H. (eds.). (2007) *Obras feministas de François Poullain de la Barre (1647-1723)* [Edición crítica, IV tomos] México: UNAM.
- Cestero, A.; Molina, I. et al. (eds.). (2012). *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina: La lengua: lugar de encuentro*. Universidad de Alcalá de Henares.
- Chang, Raquel. (2003) *Historia de la literatura mexicana: la cultura letrada en Nueva España*, t, 2, México: UNAM / Siglo XXI.
- Cruz, sor Juana Inés de la. *Obras completas* (t. IV, "Comedias, sainetes y prosa"). Alberto G. Salceda (ed.) 3ª reimpresión, México, FCE, 1995.
- Derrida, J. (1998). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora* [trad. Patricio Peñalver]. Barcelona: Paidós / ICE-UAB.
- Estrada, O. (2012). *Vivencias, realidades y utopías. Mujeres, género y feminismo*. Monterrey: UANL.
- Estrada, O.; Ochoa, I. (2015). *Teorías filosóficas de la supuesta inferioridad femenina de la Edad Media al siglo XXI*. Azecme / UAZ [en prensa].
- Facione, P. (2011). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?, en *Insight Assessment*. The California Academic Press. Recuperado de <http://maestriagp.web.officelive.com/Documents/Pensamiento%20Critico%20Facione.pdf>. Consultado el 19 de octubre de 2011.
- Flores, M. (2012). *Estudio de las peculiaridades de "bastante" en dos corpora orales*. Investigación en progreso, en Cestero, A.; Molina, I. et al. (Eds.). XVI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- García, A. (1994) ¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical. Barcelona: Paidós.
- . (1998). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- Garfield, E.; Schulman, I. (1991). *Las Literaturas Hispánicas. Introducción a su estudio* [Vol. 3]. Wayne State University Press.
- Gómez J.; Valencia G. (2000) *Compendio de Filosofía II*. Fascículo 1. *La filosofía en Europa entre los siglos XVI y XVII*. Colegio de Bachilleres, México.

- Haidar J. (1992). "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario". *Alfa Revista de Lingüística*, no. 36, pp. 139-147.
- . (2006). "El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura", en Haidar, J. (ed.). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos* (pp. 63-117). México: UNAM.
- Koike, D. (2003). "La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica", en Koike, D. (Ed.) *La co-construcción en el español de las Américas. Acercamientos discursivos* (pp. 11-24). Toronto: LEGAS.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, 7, 18. Recuperado de <https://seminarioatap.wordpress.com/2013/01/15/marta-lamas-diferencias-de-sexo-genero-y-diferencia-sexual/>.
- . (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Larroyo, F. (1981). "La educación entre los aztecas", Larroyo, F. (ed.) *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.
- López, A. (2010). "El Lenguaje y su influencia en la configuración de los sonidos", en *Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio de educación secundaria*. Ensayos, Revista de la Facultad de Albacete, no. 25. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>. Consultado en 01/06/2015.
- Marina, J. (1998). *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Mejía, L. (1999). *Tejiendo la vida. Significado de la actividad textil de la sierra de Zongolica: los casos de Tlaquilpa y Atlahuilco* (Tesis de Doctorado). Colegio de Michoacán.
- Montesino, R. (2007). *Perfil de las masculinidades*. México: Plaza y Valdés.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moscovici, S. (2008). *Psicología social, II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Naciones Unidas. (2012). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Naciones Unidas. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/voto_mujeres/CEDAW_C_MEX_CO_7_8_esp.pdf. Consultado el 11/07/2015.
- Pacheco, L. (2010). *El sexo de la ciencia*. Ciudad de México: UAN.
- Pollok, G. (2002). *La pintura el feminismo y la historia*, en Barret, M.; Phillips, A. (Comps.). *Desestabilizar la teoría, debates feministas, contemporáneos*. Ciudad de México. PUEG-UNAM.

- Rodríguez, L.; Flores, M. (2013). Formaciones imaginarias de género en la ironía. Análisis del discurso en un corpus de habla oral, en Libenson, M.; B. O'Rourke (eds.) Working papers in Spanish in Society [vol. 1]. United Kingdom: University of Southampton. Recuperado de <http://www.southampton.ac.uk/sis/documents/Working%20Papers%20in%20Spanish%20in%20Society%20Vol1-2013.pdf#page=75>. Consultado el 20/06/2013.
- Rousseau, J. (2004). *Emilio*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- Rubín, G. (2000). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía del sexo, en Pacheco, L. El sexo de la ciencia. Ciudad de México: UAN.
- Serrano B. (2006). "Género y educación en México". *Pharos: Arte, Ciencia y Tecnología*, págs. 59-79.
- Serret, E. (2002). *La discusión contemporánea de la ética feminista, en Identidad femenina y proyecto ético*. Ciudad de México: Porrúa/PUEG-UNAM/UAM.
- Tünnermann, C. (2004). *La Universidad en el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad*. Recuperado de: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa4/carlostunnerman.pdf>. Consultado el 19/10/2011.
- Tünnermann, C.(2004). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. Recuperado de: http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf. Consultado el 19/10/2011.
- Ventura, S. (2000). *Ficción y Realidad: las mujeres en la narrativa de Rosario Castellanos*. Ciudad de México: UAT.
- Villa, Lorenza. (2013) "Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México". *Revista de la Educación superior* 2013 XLII (167).
- Walerstein, G. (Prod.) y Crevenna, A. (Dir.). (1959). *Gutierritos*. México: Cinematográfica Filmex, S. A.